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

100 ЛЕТ
ТАМБОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ Г. Р. ДЕРЖАВИНА
Державинский

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2022
ТОМ 27
№ 5

ISSN 1810-0201
9 771810 020007 22200 >

TAMBOV UNIVERSITY REVIEW
SERIES: HUMANITIES

ВЕСТНИК Тамбовского университета

Научно-теоретический и прикладной журнал

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2022
Т. 27
№ 5

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» ВАК при Минобрнауки России (отрасли науки: педагогические науки, исторические науки), индексируется РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Сквозной номер выпуска – 200

С О Д Е Р Ж А Н И Е

1124 CONTENTS

МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

1127 ***Н.В. Медведев***
Философско-методологические стратегии изучения языка: формализация и контекстуализация

1137 ***И.М. Максимова***
Актуальные вопросы цифровизации образовательно-правового пространства государства

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1143 ***А.А. Воробьева, Л.Н. Макарова***
Формирование графомоторных навыков у старших дошкольников: нейропсихологический аспект

ПЕДАГОГИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1152 ***И.А. Неясова, С.Н. Горшенина, Л.А. Серикова, Т.И. Шукшина***
Модель формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании

1161 ***А.А. Кулешов***
Ретроспективный анализ системы социально-педагогической профилактики криминального поведения несовершеннолетних в Японии

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

1172 ***О.Е. Шульц, Г.М. Первова, С.В. Мотов***
Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: экстралингвистический аспект

1184 ***Н.В. Медведев, Г.М. Первова, М.Н. Евстигнеев***
Контроль и оценка обученности студентов иностранному языку: проблемы и решения

1199 ***И.А. Евстигнеева, О.Е. Шульц, Е.В. Алексич***
Преподаватель иностранного языка: современные требования на вызовы времени

1209 ***Н.А. Гончарова, А.В. Медведев***
Метод проектов как прогрессивный метод обучения иноязычной коммуникации в русле современного образования

1217 ***Д.В. Кретов***
Методическая модель обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки

1229 ***А.И. Дашкина***
Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве

1246 ***М.И. Долженкова, Т.Г. Бортникова***
Обучение учащихся иностранному языку в детском лагере: психолого-педагогические условия

ИСТОРИОГРАФИЯ

1257 ***Е.В. Дроботушенко***
Отражение православной истории Восточного Забайкалья в конце 1920-х – начале 1930-х гг. в документах Государственного архива Российской Федерации и проблемы ее изучения по источникам

1266 ***А.Ю. Ильин***
К вопросу об историографической систематизации (на материалах диссертаций по истории Тамбовской губернии и области)

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

1274 ***Е.В. Соколова***
Формирование карты сельских поселений русского населения Тарского уезда в XVI–XIX веках

1283 ***В.В. Познахирев***
Денежное довольствие пленных офицеров в России и странах Запада в XVIII веке

1296 ***А.Ю. Вязинкин, К.А. Якимов***
Крестьянский традиционализм в годы «революционного перелома»

1304 ***Н.Н. Петрыкин***
Преодоление последствий слома правоохранительной системы Российской империи на железнодорожном транспорте в первые годы советской России

1315 ***В.В. Никулин***
Внутрипартийный кризис в РКП(б) и проблемы государственного управления 1920–1921 гг.

1322 ***П.П. Щербинин***
Особенности пенсионного обеспечения инвалидов войны и их трудоустройство в Тамбовской области в 40–50-е гг. XX века

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

1332 ***Г.А. Алпыспаева, Ш.Н. Саяхимова***
Антицерковная кампания в 1920-е годы в Казахстане (на материалах архивов Казахстана)

1343 ***Н.А. Иванова***
Политика США в отношении Израиля в контексте израильско-иорданских вооруженных столкновений (1954 г.)

1352 ***М.С. Чисталев***
Переосмысление «Ориентализма» Э. Саида в современном западном и отечественном научном дискурсе

Цель и миссия научного журнала

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Педагогические науки

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

Исторические науки

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

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов И.В. Ильина
Редакторы: Ю.А. Бирюкова, М.С. Жарихина
Редакторы английских текстов: М.А. Бударин, В.В. Клочихин, Д.Г. Самодуров
Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой
Администратор сайта М.И. Филатова

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

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

Тираж 1000 экз. Заказ № 22479
Подписано в печать 26.10.2022. Дата выхода в свет 11.11.2022
Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 30,5. Усл. печ. л. 29,6
Свободная цена

Издатель: ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
Адрес редакции и издателя: 392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33
Телефон редакции: +7(4752)72-34-34 доб. 0440
Электронная почта: ilina@tsutmb.ru
Веб-сайт: http://journals.tsutmb.ru/humanities/; http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
Отпечатано с готового оригинал-макета в отделе оперативной печати Издательского дома «Державинский» ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».
392008, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г. Электронная почта: izdat_tsu09@mail.ru

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

Для цитирования:
Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27, № 5. – 244 с. – https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5

Материалы журнала доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2022
© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2022
При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.
Ответственность за содержание публикаций несет автор

16+

Tambov University REVIEW

Scientific-theoretical and applied journal

Series: HUMANITIES

2022
Vol. 27
No. 5

JOURNAL OF DERZHAVIN TAMBOV STATE UNIVERSITY

Published since May 15, 1996
Issued 6 times in year

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

Continuous issue number – 200

CONTENTS

EDUCATIONAL METHODOLOGY

1127 ***Nikolay V. Medvedev***
Philosophical and methodological strategies for language learning: formalization and contextualization

1137 ***Irina M. Maksimova***
Topical issues of digitalization of the educational and legal space of the state

PEDAGOGY OF PRESCHOOL EDUCATION

1143 ***Anastasia A. Vorobyova, Lyudmila N. Makarova***
Development of graphomotor skills in senior preschoolers: a neuropsychological aspect

PEDAGOGY OF ADDITIONAL EDUCATION

1152 ***Irina A. Neyasova, Svetlana N. Gorshenina, Larisa A. Serikova, Tatiana I. Shukshina***
Model of the development of productive experience in children of primary school age in additional education

1161 ***Anton A. Kuleshov***
Retrospective analysis of the system of socio-pedagogical prevention of criminal behavior of minors in Japan

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

1172 ***Olga E. Shults, Galina M. Pervova, Sergei V. Motov***
Teaching English on a linguocognitive basis: an extralinguistic aspect

1184 ***Nikolay V. Medvedev, Galina M. Pervova, Maxim N. Evstigneev***
Monitoring and assessment of students' foreign language proficiency: problems and solutions

1199 ***Ilona A. Evstigneeva, Olga E. Shults, Ekaterina V. Aleksich***
Foreign language teacher: modern requirements for the challenges of the time

1209 ***Natalya A. Goncharova, Alexey V. Medvedev***
The method of projects as a progressive method of teaching foreign language communication in the mainstream of modern education

1217 ***Denis V. Kretov***
Methodical model of teaching students of language specialties to a foreign language written speech utterance based on the method of mutual assessment

1229 ***Alexandra I. Dashkina***
Formation of foreign language written and speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation

1246 ***Marina I. Dolzhenkova, Tatyana G. Bortnikova***
Teaching students a foreign language in a children's camp: psychological and pedagogical conditions

HISTORIOGRAPHY

1257 ***Evgeniy V. Drobotushenko***
Reflection of the Orthodox history of Eastern Transbaikal in the late 1920s – early 1930s in the documents of the State Archive of the Russian Federation and the problems of its study by sources

1266 ***Alexey Y. Ilyin***
To the issue of the historiographic systematization (on the materials of dissertations on the history of the Tambov Governorate and region)

NATIONAL HISTORY

1274 ***Evgenia V. Sokolova***
Development of a map of rural settlements of the Russian population of the Tara County in the 16th–19th centuries

1283 ***Vitalii V. Poznakhirev***
Monetary allowance of captured officers in Russia and Western countries in the 18th century

1296 ***Aleksei Y. Viazinkin, Kuzma A. Yakimov***
Peasant traditionalism during the era of the “revolutionary turning point”

1304 ***Nikolay N. Petrykin***
Overcoming the consequences of the breakdown of the law enforcement system of the Russian Empire in railway transport in the early years of Soviet Russia

1315 ***Viktor V. Nikulin***
Intra-party crisis in the CPSU and problems of state administration in 1920–1921

1322 ***Pavel P. Shcherbinin***
Peculiarities of pension coverage for disabled war veteran and their employment in Tambov Region in 40s and 50s of the 20th century

FOREIGN COUNTRIES’ HISTORY

1332 ***Galya A. Alpyspaeva, Sholpan N. Sayahimova***
Anti-church campaign in the 1920s in Kazakhstan (on the materials of the archives of Kazakhstan)

1343 ***Nadezhda A. Ivanova***
U.S. policy towards Israel in the context of the Israeli-Jordanian armed clashes (1954)

1352 ***Mark S. Chistalev***
Rethinking E. Said’s “Orientalism” in modern Western and Russian scientific discourse

Scope and mission

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

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

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

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

EDITOR-IN-CHIEF Doctor of Pedagogy, Professor P.V. Sysoyev (Tambov, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL:

Pedagogical Sciences

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

Historical Sciences

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

Executive Editor of Incorporate Editorial of Scientific Journals I.V. Ilyina
Editors: Y.A. Biryukova, M.S. Zharikhina
English texts editors: M.A. Budarin, V.V. Klochikhin, D.G. Samodurov
Computer layout by T.Y. Molchanova
Web-site administrator M.I. Filatova

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

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

Copies printed 1000. Order no. 22479
Signed for printing 26.10.2022. Release date 11.11.2022
Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”. Printed on risograph. Pr. sheet 30,5. Conv. pr. sheet 29,6
Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University
Editorial Office and Publisher address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation
Editorial Office telephone number: +7(4752)72-34-34 extension 0440
E-mail: ilina@tsutmb.ru
Web-site: http://journals.tsutmb.ru/humanities/; http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
Published basing on ready-to-print file in Instant Print Department of Publishing House “Derzhavinskiy”
of FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”
190g Sovetskaya St., Tambov 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru

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

For citation:
Tambov University Review. Series: Humanities. – 2022. – Vol. 27, no. 5. – 244 p. – https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

© FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”, 2022
© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2022
The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.
The author is responsible for the contents of publications

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

МЕТОДОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
EDUCATIONAL METHODOLOGY

Научная статья
УДК 378+81'13
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1127-1136

Философско-методологические стратегии изучения языка: формализация и контекстуализация

Николай Владимирович МЕДВЕДЕВ
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
mnv88@mail.ru

Аннотация. Изучение языка как средства общения, хранения и передачи человеческого опыта привело к формированию в научном познании двух разных философско-методологических стратегий: одна, основанная на теории множеств, рассматривает язык с точки зрения его формальной структуры; другая, опирающаяся на теорию систем, интерпретирует язык как носителя информации, как знаковую информационную систему. Обосновано, что эти стратегии исследования языка следует характеризовать не столько как конкурирующие, сколько как взаимно дополняющие друг друга, помогающие раскрыть специфику лингвистического феномена. Основной тезис исследования сведен к утверждению, что высказывание, прежде чем оно станет составным компонентом социального знания, должно пройти процедуру «фильтрации» по двум различным критериям отбора. Первый критерий является контекстуальным, когда из содержания предложения извлекается доступная для понимания информация. Второй – логический – предполагает «фильтрацию» истинных суждений на основе принятых в науке формальных требований. В то время как формально-логическая стратегия исследования языка довольно подробно описана в научной литературе, системный подход к его изучению нуждается в более основательной проработке и практическом освоении. Примером упомянутой двойной фильтрации предложения, осуществляемой на логико-информационной основе, может служить парадокс лжеца. Несмотря на то, что многие специалисты воспринимают высказывание лжеца «Я лгу» как логический парадокс, однако, он не влияет на наше понимание естественного языка и его использование в когнитивных целях. В результате проведенного исследования выявлена взаимосвязь процессов формализации и контекстуализации как двух ключевых философско-методологических подходов к исследованию языка.

Ключевые слова: язык, методологическая стратегия, теория систем, формализация, контекстуализация, фильтрация информации, коммуникация, парадокс лжеца

Для цитирования: *Медведев Н.В.* Философско-методологические стратегии изучения языка: формализация и контекстуализация // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гума-

нитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1127-1136. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1127-1136

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1127-1136

Philosophical and methodological strategies for language learning: formalization and contextualization

Nikolay V. MEDVEDEV
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
mnv88@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Медведев Н.В., 2022

Abstract. The study of language as a means of communication, storage and transmission of human experience has led to the formation of two different philosophical and methodological strategies in scientific cognition: one, based on the theory of sets, considers language from the point of view of its formal structure; the other, based on the theory of systems, interprets language as a carrier of information, as a sign information system. It is proved that these strategies of language research should be characterized not so much as competing, but as mutually complementing each other, helping to reveal the specifics of the linguistic phenomenon. The main thesis of the study is reduced to the statement that an utterance, before it becomes an integral component of social knowledge, must undergo a "filtration" procedure according to two different selection criteria. The first criterion is contextual, when understandable information is extracted from the content of the sentence. The second – logical – involves the "filtering" of true judgments based on formal requirements accepted in science. While the formal-logical strategy of language research is described in some detail in the scientific literature, a systematic approach to its study needs more thorough elaboration and practical coping. An example of the mentioned double filtering of a sentence, carried out on a logical and informational basis, can be the liar's paradox. Despite the fact that many experts perceive the liar's statement "I'm lying" as a logical paradox, however, it does not affect our understanding of natural language and its use for cognitive purposes. As a result of the conducted research, the interconnection of the processes of formalization and contextualization as two key philosophical and methodological approaches to the study of language is revealed.

Keywords: language, methodological strategy, systems theory, formalization, contextualization, information filtering, communication, liar's paradox

For citation: Medvedev N.V. Filosofsko-metodologicheskiye strategii izucheniya yazyka: formalizatsiya i kontekstualizatsiya [Philosophical and methodological strategies for language learning: formalization and contextualization]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1127-1136. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1127-1136 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Язык как средство хранения и трансляции человеческих знаний является стабильным объектом разнообразных научных изысканий. В современных лингвофилософских исследованиях широкое распространение получил логико-конструктивистский подход,

базирующийся на ряде представлений относительно природы языка и закономерностей его функционирования. Возникновение этих представлений связано с некоторыми теоретическими обобщениями в области лингвистики, проявляющей неизменный интерес в содержательной стороне языка, а также с разработкой программы формализации мышления, которая, по убеждению ее основоположника Г. Лейбница, призвана окончательно решить вопрос об условиях достижения истинного знания [1, с. 494-495]. Безусловно, идеи, разработанные современными языковедами, в частности, тезис о синтаксической эффективности, в соответствии с которым осмысленными признаются только грамматически правильно построенные предложения, а также тезис о семантической связи слов языка и мира, оказали плодотворное влияние на методологию и практику лингвистического анализа. Эти идеи были дополнены постулатами формализации, в соответствии с которыми синтаксическая правильность является достаточным условием для получения вывода об истинности или ложности конкретного высказывания, и что семантика реализуется через набор возможных моделей класса предложений, которые соответствуют действительности.

Однако формальный подход к языку, в соответствии с установками теорий систем, представляет собой процедуру редукции, которая подлежит проверке на предмет ее способности восстанавливать исходные функции системы. Несмотря на то, что подобная редукция сохраняет интуитивно признанное различие между истинными и ложными высказываниями, все же она не позволяет воссоздать информационное содержание естественного языка. Причина данного обстоятельства заключается в том, что семантический контекст предложений обусловлен не только определенными онтологическими допущениями, но и полезностью той информации, которая содержится в самих этих предложениях.

Целью исследования является рассмотрение соотношения двух различных стратегий изучения языка, ориентированных на процедуры формализации и констекстуализации. Мы постараемся обосновать, что эти два разных подхода к исследованию языка следует характеризовать не столько как конкурирующие, сколько как взаимно дополняющие друг друга, помогающие раскрыть специфику лингвистического феномена.

ФОРМАЛИЗАЦИЯ В РАКУРСЕ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

Естественный язык зачастую трактуется современными исследователями как знаковая информационная система, которая при определенных, предварительно заданных условиях может быть преобразована в формально-логическую структуру. В качестве примера здесь может быть приведена логика первого порядка в математике, известная как логика предикатов, в которой количественные переменные используются вместо нелогических объектов. Кажется, что этого условия вполне достаточно для объяснения структур, выраженных, например, в виде класса определенных объектов (или множеств). Процесс формализации системы, таким образом, основывается на требовании принимать во внимание только ее вид и порядок символов [2, с. 130-132]. При описании структуры формализованного языка рассуждают только о форме его выражений [3, с. 97]. Однако вторая теорема Гёделя о неполноте, согласно которой непротиворечивость какой-либо формальной логической системы не может быть доказана средствами этой системы [4], демонстрирует пределы подобной редукции. Другими словами, всякая процедура редукции системы, подразумевающая сведение ее к унифицированному языку, есть упрощающая идеализация, которая допустима, но лишь до определенной степени.

Сведение естественного языка к чисто формальной структуре, на наш взгляд, лишает его характерного признака – динамизма. Деятельностная природа лингвистического феномена открывается в виде способности слов изменять свое значение в ходе языковой практики. Обсуждение таких изменений, несомненно, является интересной, но весьма

сложной и кропотливой задачей. В этой связи весьма перспективным для преодоления указанной трудности нам представляется путь через применение исторического (эволюционного) подхода, который может служить объективной основой для понимания «потока» значений и механизма образования новых слов или фраз. Следует подчеркнуть, что язык как социальный феномен был создан людьми для решения их жизненно-практических проблем. Схемы поведения людей в рамках определенной формы общественной деятельности согласуются с принятым в данное время мировоззрением, то есть имеют исторически обусловленный характер. Отсюда значения языковых выражений, которые употребляются людьми для обозначения вещей и событий в мире, нужно рассматривать как продукт исторической эволюции [5, p. 330].

К сожалению, лингвисты настолько привыкли к редукционизму, что им представляется невозможным подходить к обсуждению любого вопроса о системах без использования процедуры редукции. Редукции позволяют нам проанализировать ту или иную проблему математическим способом, даже если вне поля зрения оказываются некоторые аспекты разбираемой системы. Теория систем служит инструментом для регулярного использования подобных редукций. Чтобы исследовать систему языка, нужно изучить ее организацию, «соотношение внутренних частей языкового комплекса и его взаимодействие с системами, составляющими внешнюю среду» [6, с. 76]. Поэтому специалисты, как правило, обсуждают обоснованность редукции [7] и применяемой при этом процедуры идеализации. Кажется, что разнообразные виды редукции могут служить нам эффективным средством, позволяющим досконально изучить языковую систему. Но в этом случае нельзя упускать из вида информационное содержание языка.

Использование системного подхода к изучению языка может служить предпосылкой для постижения его утилитарной функции как средства, используемого для обмена информацией. Качество полезности, как правило, учитывается нами при оценке любого устного или письменного высказывания. С одной стороны, полезность всегда соотносится с субъектом познания (и коммуникации), с другой – с достижением им конкретной прагматической цели. В то время как эмпирическое сознание познающего субъекта традиционно связывается с областью психологии, отношение к цели может быть рассмотрено исследователем вне зависимости от влияния психологического фактора. По крайней мере, при условии, что субъект оперирует отдельными интуитивно схватываемыми предположениями.

Когнитивные личности имплицитно принимают за безусловный принцип следующую мысль о знании: целью человеческих знаний является адекватное постижение окружающего мира. Поэтому полезной можно признать любую информацию, которая помогает людям понять и адаптироваться к окружающему миру, тогда как бессмысленные или противоречивые высказывания не должны подлежать вниманию, так как не представляют для них особый интерес. Это вовсе не означает, что противоречивые или парадоксальные утверждения не содержат некоторую информацию, имеющую контекстуальную значимость. Так, полезность научных высказываний являлась настолько важной характеристикой по мнению отдельных философов, что они предложили заменить понятие истины понятием полезности как критерием приемлемости. Например, один из основоположников философии прагматизма У. Джеймс говорил: «Когда какой-нибудь элемент опыта – какого бы рода он ни был – внушает нам истинную мысль, то это означает лишь, что мы позже или раньше сумеем с помощью этой мысли войти в конкретную обстановку опыта и завязать с ней выгодные связи» [8, с. 286]. На наш взгляд, данный постулат можно признать оправданным, прежде всего, в следующем аспекте: познающие субъекты, то есть люди, действительно нуждаются в эффективном знании для того, чтобы научиться выживать в современ-

ном мире. Именно поэтому дарвиновская идея естественного отбора как ведущий фактор эволюции предпочитает истине полезность.

«ФИЛЬТРАЦИЯ» ПРЕДЛОЖЕНИЯ

Прежде чем определенное предложение становится компонентом индивидуального и общественного знания, оно должно пройти через фильтр логических требований (принципов, законов), назовем этот фильтр «логическим». Логический фильтр используется в качестве критерия для установления допустимого (истинностного) значения высказывания. Отметим также, что только истинные суждения, вне зависимости от принятых в научном сообществе интерпретаций философского понятия истины, способны обогатить человеческие представления о действительности. Однако в естественном языке, помимо логического, используется и другой критерий, при помощи которого осуществляется подбор возможных кандидатов для высказываний на получение характеристики истинностного значения. Обозначим этот критерий термином «информационный фильтр».

Фильтрация информации сама по себе не выступает как исключительно психологический процесс. Критерии, которые используют человеческие индивиды, как разумные существа, для осуществления выбора между важной и/или не очень важной информацией на основе достигнутой языковой компетенции, объективно проверяются в ходе речевой деятельности.

Удачным примером процесса «фильтрации информации» в естественном языке является проводимая коммуникантами операция по разграничению риторических вопросов и вопросов о содержании информации, выражающих стремление человека получить новое, более полное и точное знание. Так, всякий разумный человек, обладающий достаточным уровнем языковой компетентности, не станет отвечать на обращенный к нему риторический вопрос, в то время как оставление без ответа вопроса о содержании информации может быть воспринято другими людьми не просто как проявление невежливости со стороны собеседника, а как явное нарушение коммуникативного аспекта речи.

Другим примером процедуры фильтрации информации в естественном языке могут служить те обязательства, которые налагаются на ученых в случае подготовки ими отчетов о ходе и результатах проведенных экспериментов. Когда исследователь проводит экспериментальную работу, он доверяет той информации, которая была им получена на основе применяемых научных методов. Критерии для осуществления разграничения между правильными или неправильно подготовленными экспериментами относятся к области конкретного научного знания и, по всей видимости, не являются сугубо лингвистическими по своему наполнению. Однако на базе естественного языка критерии объективируются в форме истинных утверждений ученого в содержании его отчета об итогах экспериментальной работы. Эти истинные утверждения в научной практике также демонстрируют, как осуществляется «фильтрация» информации в естественном языке.

Схожая процедура «информационной фильтрации» неявно проводится исследователями при анализе «мысленных экспериментов», контекст которых всегда ограничен содержанием теории. Наиболее характерным случаем применения «фильтрации» информации учеными является построение научных теорий. Метафизические концепции в таком случае могут служить теоретическим основанием для присвоения значения объектам, отношениям между объектами, их динамическим свойствам и т. д. Метафизика образует своего рода совокупность архетипов символического мышления. Данное мышление не устанавливает точное значение символа, потому что требуемое определение просто нереализуемо на практике. Сами символы носят метафорический характер. Это означает, что любая конкретизация символа обусловливается сопутствующим социально-культурным контекстом. Любая научная теория неизбежно использует метафизические понятия, которые, становясь теоретическими

терминами, входят в состав более широкого мировоззрения. Примерами такого рода слов являются онтологические понятия, такие как «субстанция», «время», «пространство», «причинность», «закономерность» и др. В рамках теории мы можем осуществлять процедуру, например, как измерять время, но акт оправдания такой процедуры выходит за рамки теоретической системы и основан на метафизических убеждениях, характерных для современной стадии эволюции социально-культурной реальности. Символы функционируют повсеместно, их значения изменяются в зависимости от пространственно-временных факторов.

Следует отметить, что подобная ситуация имеет место и в этике. Моральные нормы остаются универсальными по форме своего выражения, но их интерпретация может изменяться в зависимости от культурного и исторического контекста, причем иногда такие изменения довольно значительны. Как заметил американский антрополог К. Гирц: «Что толку утверждать, что «мораль – универсальна, равно как и чувство красот или некая норма истин», если уже в следующей фразе вынужден добавить, что «разнообразные формы, в которые облекаются эти понятия, есть не что иное, как продукты определенного исторического опыта обществ, в которых они проявляются» [9, с. 52].

Вышеизложенные аргументы убеждают нас в значимости метафизики как области философского знания для научного познания и дискурсивной практики. Метафизика – это не просто «бессмысленные предложения»; она выступает смыслопорождающим источником фундаментальных понятий. Чтобы процесс говорения смог начаться, мы должны предположить наличие «получателя» информации. Например, чтобы заниматься физикой, человек должен предположить, что действительно существуют физические объекты (сущности), обозначенные теоретическими понятиями, – электроны, поля, кванты и т. п. Затем человек может попытаться точно определить их значения, опираясь на свои прежние символические конструкции. Даже если их семантическая конкретизация не является вполне точной, передача информации об объектах все же возможна благодаря наличию универсальных культурных символов. Без такого понимания не было бы возможно построение теории. На начальной, эвристической стадии научного поиска теоретические понятия не представлены в виде точных и ясных дефиниций, однако, обмен информацией и ее отбор все же происходит. Причем постепенно масштабы этого процесса становятся возрастающими.

Фильтрация информации метафизических высказываний едва ли может быть принята нами на уровне индивидуального эмпирического сознания. Основная метафизика (шире – философия) скорее является интерсубъективной верой большинства людей. Данное убеждение основывается на принципах прагматизма. Метафизические гипотезы не могут быть непосредственно верифицированы или фальсифицированы. До тех пор, пока имеется достаточное число определенных метафизических утверждений, объясняющих общие закономерности и развитие мира, они не вызывают сомнения у большинства людей и рассматриваются как бесспорные истины. Метафизические понятия, за исключением основополагающих категорий (онтологических, гносеологических, аксиологических), обычно находятся на периферии внимания человеческих индивидов и не воспринимаются ими всерьез. Однако, когда теоретические модели, основанные на доминирующем убеждении, перестают работать, то есть не справляются с возникающими в жизни и научной деятельности мировоззренческими «головоломками», тогда «периферические» понятия получают «зеленый свет». В конкурирующей борьбе теорий выигрывает только одна из концепций, а именно та, которая лучше всего отвечает эмпирическим данным, а также та, которая согласуется с другими имеющимися, корректно функционирующими теориями. Весь этот процесс развития научного знания напоминает естественный отбор в неодарвинистской теории эволюции [10].

Таким образом, характерная особенность процесса фильтрации информации заключается в его обусловленности контекстом. Можно также утверждать, что истина как цель научного поиска обретает свое значение в контексте позитивистского правила – необходимости доверять экспериментальной проверке. Это лучшее, что у нас есть в качестве критерия истинного знания. Мы убедились, что субъект познания способен распознавать риторические вопросы, осуществлять поиск и отбор информации в контексте грамматической структуры вопроса.

Попробуем подкрепить справедливость полученного вывода через анализ логического «парадокса лжеца». Этот пример позволит нам наглядно продемонстрировать, как происходит процесс «фильтрации» информации.

Парадокс лжеца, сформулированный Эпименидом-критянином в IV веке до нашей эры, может быть представлен в различных формах. Мы будем использовать этот парадокс в самой простой форме, которая выглядит так: «Какой-то человек приходит к нам и говорит: «Я лгу». Если он лжет, то ложно, что он лжет, и следовательно, он говорит правду; но если он говорит правду, то лжет, ибо именно это он утверждает. Отсюда неизбежно возникает противоречие» [11, с. 22].

Стандартная логическая проблема возникает в результате поиска правильного ответа на вопрос: является ли утверждение «лжеца» истинным или ложным? Типовое решение разбираемого парадокса заключается в том, чтобы попытаться максимально сузить спектр приемлемых вариантов предложений, чтобы предотвратить конструкцию высказывания лжеца, основанной на самореференции. Такое решение происходит непосредственно от применения одного из постулатов формализации: синтаксическая правильность является достаточным условием, чтобы сделать вывод об истинности или ложности конкретного предложения. Это можно реализовать при помощи логических операций на основе анализа формальной структуры языка, но нельзя осуществить в естественном языке, структура которого не задана точно [3, с. 98].

Важно отметить, что парадокс лжеца редко рассматривается как логическая проблема на естественном языке. Объяснение этому довольно простое. Если подойти к изучению этой проблемы с точки зрения «фильтрации» информации, то она не ограничивается только установлением логического значения утверждения лжеца. Такое логическое действие ничего нам не даст, если мы не знаем, выступает ли лжец в качестве источника информации, которой можно доверять. Прежде всего, мы должны решить, можно ли доверять источнику информации, и только после этого попытаться установить логическое значение предложения, содержащего определенную информацию. Лжец не является надежным источником информации, именно поэтому ни одно предложение, исходящее из этого источника, не заслуживает доверия, и само требование проведения его логического анализа может быть проигнорировано нами.

Однако было бы неверно думать, что из утверждения лжеца мы ничего не можем извлечь. Та информация, что такому человеку нельзя доверять, может оказаться весьма полезной для нас, особенно если он собирался предоставить нам несколько больше сведений, часть которых может оказаться противоречивой. Истолкование «лжеца» как лжеца включает в себя, таким образом, правило эпистемологического скептицизма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вышеописанные философско-методологические стратегии исследования языка исходят из разных представлений о его природе и характере функционирования. Формально-логическая стратегия, основанная на теории множеств, рассматривает механизм работы лингвистического феномена в соответствии с правилами логического исчисления; она строится на убеждении, что структура естественного языка может быть четко выражена в виде формул символической логики. Такой подход, по замыслу его защитников, позволяет устранить фундаментальные концептуальные заблуждения, возникающие

в процессе коммуникации. Контекстуально-информационная стратегия, напротив, отталкивается от представления о языке как системном образовании, как неотъемлемой части жизненного мира людей [12, с. 100-103]. А потому значение языковых знаков интерпретируется сторонниками данной стратегии как их употребление в специфических ситуациях. Утверждается необходимость при определении значения слов и предложений ориентироваться на контекст их употребления, а также учитывать тот факт, что информационное содержание высказывания выражает некоторые субъективные намерения человека.

Рассмотренные нами методологические стратегии изучения языка следует характеризовать не столько как конкурирующие, сколько как комплементарные, взаимно дополняющие друг друга. Они служат объяснению природы языка как сложного системного образования и указывают на недостаточность его постижения с позиции одного подхода. Формально-логический и контекстуально-информационный подходы обнаруживают свои конструктивные возможности на разных этапах исследования языка. Понимание необходимости сочетания этих двух методологических стратегий в практике лингвистического анализа может быть достигнуто нами через осмысление причин нарушения коммуникативного процесса, возникновение концептуальных замешательств, поможет избежать крайностей в трактовке сущности языка [13, с. 228].

Было показано, что язык функционирует как субстанциальный носитель информации. Это утверждение подразумевает важные следствия для теории значения, логического анализа предложений и культурно-образовательной практики. Изложенная аргументация показывает, что методологические стратегии изучения языка проявляются в коммуникативно-познавательной деятельности людей в виде двух последовательных процессов фильтрации знания – информационного и логического. Было показано, что язык науки, помимо логического содержания, выполняет коммуникативную функцию. Эта функция составляет основу научной деятельности как особого вида культурной практики. Таким способом наука адаптирована в культурной среде, а метафизические метафоры выполняют важную функцию в формировании основ культурной деятельности человека. Язык науки, несмотря на обязательную конкретизацию научных терминов, наследует некоторые метафизические идеи, которые выступают своеобразными информационными фильтрами.

На наш взгляд, плодотворное изучение языковой системы может быть достигнуто на основе гармоничного сочетания проанализированных в работе стратегий наряду с применением исторического подхода, который учитывает роль культурных традиций, генетическую и культурную эволюцию в формировании структур языкового мышления.

Список источников

1. *Лейбниц Г.В.* Об универсальной науке, или философском исчислении // Лейбниц Г.В. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1984. Т. 3. С. 494-500.
2. *Светлов В.А.* Философия математики. Основные программы обоснования математики XX столетия. М.: КомКнига, 2010. 208 с.
3. *Тарский А.* Семантическая концепция истины и основания семантики // Аналитическая философия: Становление и развитие: Антология: пер. с англ., нем. М.: Дом интеллектуальной книги; Прогресс-Традиция, 1998. С. 90-129.
4. *Gödel K.* On formally undecidable propositions of principia mathematica and related systems // Gödel K. Collected Works / eds. by S. Feferman et. al. Oxford: Oxford University Press, 1986. Vol. 1. P. 145-195.
5. *Rescher N.* Conceptual schemes // Midwest Studies in Philosophy / eds. by P.A. Uehling, H.K. Wettstein. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1980. P. 323-345. https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1980.tb00410.x

6. *Харитонова И.В., Золотухин Д.С., Матвеева А.А.* Системный подход к исследованию языка. М.: Изд-во МПГУ, 2016. 296 с.
7. *Микешина Л.А.* Редукционизм как проблема философии науки и эпистемологии // Эпистемология и философия науки. 2013. Т. 37. № 3. С. 5-13.
8. *Джеймс У.* Воля к вере. М.: Республика, 1997. 431 с.
9. *Гирц К.* Интерпретация культур: пер. с англ. М.: Рос. полит. энцикл., 2004. 559 с.
10. *Докинз Р.* Эгоистичный ген. М.: ООО «Изд-во АСТ», 1989. 512 с.
11. *Рассел Б.* Мое философское развитие (главы 5, 7) // Аналитическая философия: избр. тексты / сост., вступ. ст. и коммент. А.Ф. Грязнова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. С. 11-28.
12. *Медведев Н.В., Медведева Е.Е.* Методологический потенциал перформативной модели языка в изучении культуры // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8. № 1. С. 99-107.
13. *Медведев Н.В.* Философско-методологические проблемы кросс-культурной интерпретации. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. 248 с.

References

1. Leybnits G.V. Ob universal'noy nauke, ili filosofskom ischislenii [About universal science, or philosophical calculus]. In: Leybnits G.V. *Sochineniya: v 4 t.* [Essays: in 4 vols.]. Moscow, Mysl Publ., 1984, vol. 3, pp. 494-500. (In Russian).
2. Svetlov V.A. *Filosofiya matematiki. Osnovnyye programmy obosnovaniya matematiki XX stoletiya* [Philosophy of Mathematics. Main Programs of Justification of Mathematics of the 20th Century]. Moscow, KomKniga Publ., 2010, 208 p. (In Russian).
3. Tarskiy A. Semanticheskaya kontseptsiya istiny i osnovaniya semantiki [The semantic concept of truth and the foundations of semantics]. *Analiticheskaya filosofiya: Stanovleniye i razvitiye* [Analytical Philosophy: Formation and Development]. Moscow, Intellectual Book House Publ., Progress-Traditsiya Publ., 1998, pp. 90-129. (In Russian).
4. Gődel K. On formally undecidable propositions of principia mathematica and related systems. In: Gődel K. *Collected Works*. Oxford, Oxford University Press, 1986, vol. 1, pp. 145-195.
5. Rescher N. Conceptual schemes. *Midwest Studies in Philosophy*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1980, pp. 323-345. https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1980.tb00410.x
6. Kharitonova I.V., Zolotukhin D.S., Matveyeva A.A. *Sistemnyy podkhod k issledovaniyu yazyka* [A Systematic Approach to Language Research]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2016, 296 p. (In Russian).
7. Mikeshina L.A. Reduktsionizm kak problema filosofii nauki i epistemologii [reductionism as a problem of philosophy of science and epistemology]. *Epistemologiya i filosofiya nauki – Epistemology and Philosophy of Science*, 2013, vol. 37, no. 3, pp. 5-13. (In Russian).
8. James W. *Volya k vere* [The Will to Believe]. Moscow, Respublika Publ., 1997, 431 p. (In Russian).
9. Geertz C. *Interpretatsiya kul'tur* [The Interpretation of Cultures]. Moscow, Publishing House "Politicheskaya enciklopediya", 2004, 559 p. (In Russian).
10. Dawkins R. *Egoistichnyy gen* [The Selfish Gene]. Moscow, LLC "AST" Publ., 1989, 512 p. (In Russian).
11. Russell B. Moye filosofskoye razvitiye (glavy 5, 7) [My Philosophical Development (chapters 5, 7)]. *Analiticheskaya filosofiya* [Analytical Philosophy]. Moscow, Moscow State University Publ., 1993, pp. 11-28. (In Russian).
12. Medvedev N.V., Medvedeva E.E. Metodologicheskiy potentsial performativnoy modeli yazyka v izuchenii kul'tury [Methodological potential of performative model of language in study of culture]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnyye i obshchestvennyye nauki – Saint Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2017, vol. 8, no. 1, pp. 99-107. (In Russian).
13. Medvedev N.V. *Filosofsko-metodologicheskiye problemy kross-kul'turnoy interpretatsii* [Philosophical and Methodological Problems of Cross-Cultural Interpretation]. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 2007, 248 p. (In Russian).

Информация об авторе

Медведев Николай Владимирович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-9941-7732, mnv88@mail.ru

Статья поступила в редакцию 25.08.2022
Одобрена после рецензирования 22.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the author

Nikolay V. Medvedev, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-9941-7732, mnv88@mail.ru

The article was submitted 25.08.2022
Approved after reviewing 22.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 378+340.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1137-1142

Актуальные вопросы цифровизации образовательно-правового пространства государства

Ирина Михайловна МАКСИМОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
irma_tmb@mail.ru

Аннотация. Проведен анализ актуальных проблем, связанных с цифровизацией юридического образования. На современном этапе невозможно представить себе учебный процесс без цифрового пространства и вовлеченных в него субъектов образовательной деятельности: обучающихся, преподавателей, специалистов в области информационных технологий и т. д. Рассмотрено использование преимущественного цифрового подхода в обучении, который основан на специальных методиках передачи информации, позволяющей решать за кратчайшие промежутки времени большое количество разноплановых задач. Отмечено, что идет последовательное внедрение информационных технологий в образовательную систему нашего государства и образовательные учреждения, обучающие юриспруденции также входят в эту систему. В каждом из них есть системы с электронной образовательной средой, где выполняются задания, формирующие компетенции, предусмотренные государственным стандартом и учебным планом, компьютеры, электронные учебники, учебные и учебно-методические пособия. Затронут вопрос о повышении результативности юридических образовательных систем, так как известно, каких усилий требует внедрение цифровых технологий в процесс обучения. Сделан вывод, что для достижения цели недостаточно обеспечить учебное заведение цифровыми устройствами, подключить к сети Интернет и разработать площадки цифрового обслуживания. Осуществление данного процесса требует не только обновления всей образовательной системы, педагогической практики, но также необходим переход к новым моделям организации работы в целом, в том числе использование метода цифрового конструирования.

Ключевые слова: цифровизация, цифровизация образования, цифровые технологии, цифровое пространство, образовательный процесс, образовательные технологии, метод цифрового конструирования

Для цитирования: *Максимова И.М.* Актуальные вопросы цифровизации образовательно-правового пространства государства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1137-1142. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1137-1142

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1137-1142

Topical issues of digitalization of the educational and legal space of the state

Irina M. MAKSIMOVA
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
irma_tmb@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Максимова И.М., 2022

Abstract. The analysis of actual problems related to the digitalization of legal education is carried out. At the present stage, it is impossible to imagine the educational process without the digital space and the subjects of educational activity involved in it: students, teachers, specialists in the field of information technology, etc. The use of a predominant digital approach in teaching is considered, which is based on special methods of transmitting information that allows solving a large number of diverse tasks in the shortest time intervals. It is noted that there is a consistent introduction of information technologies into the educational system of our state and educational institutions teaching jurisprudence are also included in this system. Each of them has systems with an electronic educational environment, where tasks are performed that form competencies provided for by the state standard and curriculum, computers, electronic textbooks, educational and teaching aids. The issue of improving the effectiveness of legal educational systems is raised, since it is known what efforts the introduction of digital technologies in the learning process requires. It is concluded that in order to achieve the goal, it is not enough to provide an educational institution with digital devices, connect to the Internet and develop digital service platforms. The implementation of this process requires not only the renewal of the entire educational system, pedagogical practice, but also a transition to new models of organization of work in general, including the use of the digital construction method.

Keywords: digitalization, digitalization of education, digital technologies, digital space, educational process, educational technologies, digital construction method

For citation: Maksimova I.M. Aktual'nyye voprosy tsifrovizatsii obrazovatel'no-pravovogo prostranstva gosudarstva [Topical issues of digitalization of the educational and legal space of the state]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1137-1142. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1137-1142 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В России еще сравнительно недавно обсуждалась тенденция развития информационных технологий, тогда это казалось чем-то далеким, необузданным, но очень интересным. Многие и не понимали, как быстро наступит «цифровая эпоха». Как пишет И.Г. Хангельдиева, «цифровая эпоха в нынешнем понимании представляет собой переход от аналогового формата работы с информацией к формату "digital". Это эпоха тотального господства цифровых технологий, основанных на особых методах кодировки и передачи информации, позволяющей решать множество задач за незначительные промежутки времени» [1, с. 48]. На сегодняшний день цифровые технологии являют-

ся реальной практикой повсеместного использования. Невозможно представить обыденную жизнь без телефонов, планшетов, компьютеров и иных гаджетов. Даже выходя из дома, большинство задумываются не о наличии ключей в кармане и даже денежных средств, и задаются вопросом: «Где сотовый телефон?».

Следует отметить, что Интернет доступен практически каждому, он обеспечивает нас неиссякаемой базой знаний, которая дает возможность в любое время получить разноплановую информацию, познакомиться с интересными людьми, делиться своими исследованиями и мн. др. Например, обучающийся из дома может найти любой материал (лекционный или практический) по изучаемому предмету, просмотреть его и быть готовым к практическим занятиям.

Проблематика цифровизации образования является одним из актуальных исследований на современном этапе развития общественных отношений, чему свидетельствует достаточное количество публикаций. Отдельные аспекты вопросов цифровизации образовательного процесса были рассмотрены в трудах В.М. Артемова, Н.Д. Барман, А.Р. Зенкова, И.Ю. Игнатовой, Ю.А. Лях, М.А. Маниковской, Д.Р. Парина, Д.Г. Синицина, А.Ю. Уварова, И.Г. Хангельдиевой, А.Е. Чуниной и др.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проблемных аспектов цифровизации образования предполагает использование метода материалистической диалектики, который позволяет рассматривать в единстве подходов к обучению не только традиционные методы образовательного процесса, но и новые, находящиеся в сфере цифрового пространства. Кроме того, формально-логический метод позволяет сформировать идею консолидированного подхода к образованию, где устоявшиеся основы обучения входят в область цифрового поля.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящее время очень часто используется такая категория, как «цифровое обучение», которая имеет, несомненно, как достоинства, так и недостатки. Юридическая база, закладываемая в вузах, университетах, будет сопутствовать и помогать в решении значимых вопросов на протяжении всей профессиональной деятельности в области права. А.А. Вербицкий полагает, что «появление цифрового обучения в мире и буквальное «опьянение» им, в том числе в России, произошло под влиянием четырех объективных факторов, почти совпавших во времени:

– успехов когнитивных наук, утверждающих при этом, что механизмы переработки информации мозгом человека и компьютером идентичны («компьютерная метафора»);

– наследованием технологического подхода к управлению процессом обучения, развитом (1960–1970-е гг.) в ныне забытом программированном обучении – предшественнике цифрового;

– появления индустрии персональных компьютеров, самых разных цифровых устройств и необходимого для их работы оборудования;

– давлением бизнеса: всю эту продукцию нужно продавать, а система образования – неисчерпаемый рынок» [2].

Первым этапом трансформации можно считать 1980 г., целью которого было «обеспечение компьютерной грамотности населения». Вследствие этого были оснащены кабинеты многих образовательных учреждений, в том числе и юридических.

Следующим периодом технического развития считается 2000 г. В это время наблюдается внедрение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

В промежуток с 2003–2012 гг. происходит активная разработка цифровых устройств. Все образовательные учреждения были оснащены средствами вычислительной

техники, а постепенно подключены к сети Интернет.

Как отмечает И.Ю. Игнатова, «фактически управление образовательным процессом ведется через информационную систему…» [3, с. 56].

С 2012 г. развиваются новые виды технологий, в настоящий момент не представляется возможным представить образовательный процесс без минимального вмешательства цифровых технологий.

Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» гласит: «Информация, размещаемая ее обладателями в сети Интернет в формате, допускающем автоматизированную обработку без предварительных изменений человеком в целях повторного ее использования, является общедоступной информацией, размещаемой в форме открытых данных»[1]. Данное положение дает возможность студентам юридических факультетов свободно обращаться к нормативно-правовым актам в справочно-правовых системах, которые находятся в открытом доступе. Это значительно облегчает деятельность. Примером такой системы является «КонсультантПлюс». Любой желающий в удобное для него время может ознакомиться с правами и обязанностями, уточнить информацию по интересующему вопросу.

Развитие цифровых технологий привело к тому, что уже на данный момент некоторые функции работников юридической деятельности осуществляют компьютеры, к ним можно отнести: составление документов, решение некоторых задач, консультацию общества по правовым вопросам. Совершенно неудивительно, если в скором времени будет использоваться искусственный интеллект в судебных разбирательствах. Этому свидетельствуют мнения В.А. Шевцова и Д.Р. Парина, которые пишут: «Сторонники данных преобразований в судебной системе утверждают, что в условиях исключения человеческого фактора решения судов станут в большей степени соответствовать букве закона, будут носить более беспристрастный характер» [4, с. 17].

Следует отметить, что современные информационные технологии оказывают большое влияние на правовую систему, с течением времени возникают институты права, меняются действующие, а также в целом увеличивается сфера правового регулирования. Поэтому очевидно, что вносить изменения, создавать новые отрасли будут студенты, обучающиеся в новых правовых и цифровых реалиях. Вопрос состоит в том, с какой базой знаний они вступят в данную деятельность.

Стремительное развитие цифровых технологий невольно наводит на перспективу персонализированного обучения на постоянной основе. Ю.А. Лях в своем исследовании дает определение этому понятию: «Персонализированное обучение – общий термин, которым можно обозначить многие практики, каждая предназначена для ускорения обучения путем его адаптации к потребностям и навыкам отдельных лиц в процессе выполнения требований учебной программы» [5, с. 17].

Данная форма дает возможность обучающемуся выступать не как объект, которому предъявляются знания, а как полноценный субъект, самостоятельно, в большей степени осуществляющий учебную деятельность. Основная задача преподавателя – помочь в интересующих вопросах, подобрать учебный план по желанию обучающегося. Он сам выберет те направления обучения, которые его интересуют, при этом не опасаясь ошибиться. Затраты времени значительно сократятся.

Следует отметить, что для реализации вышеизложенной теории одних только цифровых технологий будет недостаточно, так как она требует, в первую очередь, этической готовности перейти на совершенно иной этап, что находит отражение во всех аспектах образовательной деятельности. Остается предположить, положительно или отрицательно это скажется на правовой сфере.

[1] Об информации, информационных технологиях и о защите информации: Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ // СЗ РФ. 2006. № 31. Ст. 3448.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог, следует отметить, что юридическая образовательная система, как и иная, требует высококвалифицированных специалистов, способных поделиться опытом, научить и воспитать достойное следующее поколение. Этические аспекты юридической деятельности никогда себя не исчерпают, так как именно этим и отличается «человек-юрист» от робота. Внедрение цифровых технологий не имеет полностью категоричный характер, однако, терпит некие ограничения, не дающие образовательному процессу стать непрофессиональным.

Обсуждаемая проблема в будущем не потеряет своей актуальности из-за стремительного развития цифровых ресурсов. Участникам образовательного процесса следует быть предельно осторожными, не забывать об угрозе вмешательства в личное цифровое пространство. Ответственность – основной аспект противодействия виртуальным преступлениям. Несомненно, необходимо соблюдение технических правил, но и о моральных не стоит забывать.

Невозможно точно сказать, что ждет спустя десятилетия образовательную программу будущих юристов, до какой стадии развития дойдут технологии. Однако те достижения, которые имеются в настоящее время в нашем государстве, дают серьезный повод для размышлений.

Список источников

1. *Хангельдиева И.Г.* Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование? // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 48-60. https://doi.org/10.51314/2073-2635-2018-3-48-60
2. *Вербицкий А.А.* Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Homo Cyberus. 2019. № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 15.01.2022).
3. *Игнатова И.Ю.* Образование в цифровую эпоху. Нижний Тагил: НТИ (филиал) УрФУ, 2017. 128 с.
4. *Шеховцов В.А., Парин Д.Р.* Право и юриспруденция в реалиях цифровой эпохи // Юридическая наука. 2019. № 12. С. 15-18.
5. *Лях Ю.А.* Модель организации персонализированного обучения школьников // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 16-20. https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10410

References

1. Khangeldiyeva I.G. Tsifrovaya epokha: vozmozhno li operezhayushcheye obrazovaniye? [Digital age: is it possible to outstrip education?]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye – The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, 2018, no. 3, pp. 48-60. https://doi.org/10.51314/2073-2635-2018-3-48-60. (In Russian).
2. Verbitskiy A.A. Tsifrovoye obucheniye: problemy, riski i perspektivy [Digital learning: problems, risks and prospects]. *Homo Cyberus*, 2019, no. 1 (6). (In Russian). Avaliable at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (accessed 15.01.2022).
3. Ignatova I.Y. *Obrazovaniye v tsifrovuyu epokhu* [Education in the Digital Age]. Nizhniy Tagil, Nizhny Tagil technological Institute (branch) Ural Federal University Publ., 2017, 128 p. (In Russian).
4. Shekhovtsov V.A., Parin D.R. Pravo i yurisprudentsiya v realiyakh tsifrovoy epokhi [Law and jurisprudence in the realities of the digital age]. *Yuridicheskaya nauka – LegaL Science*, 2019, no. 12, pp. 15-18. (In Russian).
5. Lyakh Y.A. Model' organizatsii personalizirovannogo obucheniya shkol'nikov [The model of personalized learning organization in modern school]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2019, no. 3 (108), pp. 16-20. https://doi.org/10.24411/1813-145X-2019-10410. (In Russian).

Информация об авторе

Максимова Ирина Михайловна, кандидат юридических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-2755-0024, irma_tmb@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.09.2022
Одобрена после рецензирования 29.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the author

Irina M. Maksimova, Candidate of Law, Associate Professor of Theory and History of State and Law Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-2755-0024, irma_tmb@mail.ru

The article was submitted 01.09.2022
Approved after reviewing 29.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
PEDAGOGY OF PRESCHOOL EDUCATION

Научная статья
УДК 373.2+159.946
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1143-1151

Формирование графомоторных навыков у старших дошкольников: нейропсихологический аспект

Анастасия Алексеевна ВОРОБЬЕВА[1], Людмила Николаевна МАКАРОВА[2]*
[1]ООО «Солнечный ветер»
392027, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Мичуринская, 205а
[2]ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: mako20@inbox.ru

Аннотация. Цель исследования: обобщение имеющих междисциплинарных данных по формированию графомоторных навыков у старших дошкольников и использование их в качестве базиса для описания процесса формирования графомоторных навыков у леворуких детей. Рассмотрена сущность и структура графомоторных навыков как компонента письменной деятельности. В структуре письма графомоторные навыки представляют завершающее звено письменной деятельности и сопряжены с начертанием графических символов. С опорой на данные нейропсихологии относительно межполушарной асимметрии у детей обоснована необходимость формирования графомоторного навыка у старших дошкольников с учетом доминирующего профиля латерализации. В качестве опоры при формировании графомоторного навыка рассмотрены положения теории уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Отмечая уровневый характер организации письменной деятельности, акцентировано внимание на роли крупной моторики, удержании позы и прочих компонентов фоновых уровней, без которых сама реализация графического навыка оказывается затруднена. Предложена схема, отражающая показатели сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников. Ведущее значение в ней имеют следующие компоненты: общая моторная готовность, зрительно-предметный гнозис и зрительно-моторная координация, элементарный графический навык. Описаны особенности педагогической работы при формировании графомоторных навыков у леворуких детей. Новизна исследования состоит в моделировании системы работы по формированию данного навыка письменной деятельности с опорой на теорию уровневой организации движений Н.А. Бернштейна. Предложенная системная модель может быть использована для формирования графоромоторных навыков у леворуких детей, что отражает ее практическую значимость.

Ключевые слова: нейропсихологический подход, старший дошкольник, леворукий ребенок, межполушарная асимметрия, письмо, графомоторный навык

Для цитирования: *Воробьева А.А., Макарова Л.Н.* Формирование графомоторных навыков у старших дошкольников: нейропсихологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1143-1151. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1143-1151

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1143-1151

Development of graphomotor skills in senior preschoolers: a neuropsychological aspect

Anastasia A. VOROBYOVA[1], Lyudmila N. MAKAROVA[2]*
[1]LLC "Solar Wind"
205a Michurinskaya St., Tambov 392027, Russian Federation
[2]Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
*Corresponding author: mako20@inbox.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Воробьева А.А., Макарова Л.Н., 2022

Abstract. The aim of the study is to generalize the available interdisciplinary data on the formation of graphomotor skills in older preschoolers and use them as a basis for describing the process of forming graphomotor skills in left-handed children. The essence and structure of graphomotor skills as a component of written activity is considered. In the structure of writing, graphomotor skills represent the final link in writing activity and are associated with the drawing of graphic symbols. Based on neuropsychological data on interhemispheric asymmetry in children, the necessity of developing a graphomotor skill in older preschoolers is substantiated, taking into account the dominant profile of lateralization. We consider the provisions of the theory of the level organization of movements by N.A. Bernstein as a support in the development of a graphomotor skill. Noting the level nature of the organization of written activity, attention is focused on the role of gross motor skills, posture retention and other components of background levels, without which the very implementation of the graphic skill is difficult. A scheme is proposed that reflects the indicators of the formation of graphomotor skills in older preschoolers. The following components have the leading importance in it: general motor readiness, visual-object gnosis and visual-motor coordination, elementary graphic skill. The features of pedagogical work in the formation of graphomotor skills in left-handed children are described. The novelty of the study lies in modeling the system of work on the formation of this skill of written activity based on the theory of the level organization of movements by N.A. Bernstein. The proposed system model can be used to form graphic-motor skills in left-handed children, which reflects its practical significance.

Keywords: neuropsychological approach, senior preschooler, left-handed child, hemispheric asymmetry, writing, graphomotor skill

For citation: Vorobyova A.A., Makarova L.N. Formirovaniye grafomotornykh navykov u starshikh doshkol'nikov: neyropsikhologicheskiy aspekt [Development of graphomotor skills in senior preschoolers: a neuropsychological aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1143-1151. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1143-1151 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Деятельность человеческого мозга неизменно сопряжена со специализацией его полушарий. В нейропсихологии условно принято считать, что левое полушарие связано в большей мере с аналитико-синтетической деятельностью: здесь локализуются речевые центры, а значит, все процессы, так или иначе связанные с речью, в том числе словесно-логическое мышление, а также счетные операции и др. Правое полушарие, напротив, отождествляется с деятельностью творческой, образным мышлением, пространственной ориентацией и др.

Явление функциональной асимметрии тесно связано с доминированием двигательной активности, которая перекрестно взаимообусловлена, то есть левое полушарие преимущественно координирует движения правой половины тела, а правое – левой. Термин «левшество» при этом связан с доминированием левой руки в различных процессах, требующих использования ручной моторики, но не так однозначно коррелирует с доминантой правого полушария, в особенности у детей. Так, М.М. Безруких отмечает, что мозг ребенка функционирует как единое целое, и чем младше ребенок, чем новее стоящая перед ним задача, чем сложнее деятельность, тем большая активность наблюдается во всех зонах. То есть выраженная специализация полушарий у детей появляется лишь с возрастом [1].

В период дошкольного детства приходит закрепление межполушарной асимметрии, формирование доминантного полушария по речи, индивидуальному профилю, сочетающему ведущее полушарие с ведущей рукой, ногой и др. При этом именно возраст 5 лет соотносится с окончательным выбором ребенком ведущей руки.

Мозговая организация у дошкольников с ведущей правой рукой и у детей с ведущей левой рукой имеет отличия. По данным А.В. Семенович, у «правшей» существуют четко обозначенные зоны мозга, выполняющие определенные функции, у «левшей» же наблюдается так называемая внутриполушарная функциональная недифференцированность (мозговой центр, всегда выполняющий у детей с ведущей правой рукой одну и ту же функцию, у детей с ведущей левой рукой может выполнять совершенно другую). Также у «левшей» наблюдается меньшая степень межполушарного взаимодействия, разница между полушариями головного мозга выражена в меньшей степени, чем у «правшей» [2].

Вышеперечисленные особенности свидетельствуют о том, что у детей с ведущей левой рукой наблюдаются часто трудности в усвоении любого рода навыков, в особенности двигательных, а также затруднения при формировании пространственных представлений и пр. Ведущее положение левой руки, несомненно, может сказываться на процессе реализации письма, что необходимо учитывать на одной из его начальных ступеней – формировании графомоторных навыков. В процессе формирования графомоторных навыков учет этих особенностей, а также нейропсихологических механизмов самой письменной деятельности способен повысить ее эффективность и создать комфортные условия для обучения ребенка.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для изучения поставленной проблемы были проанализированы, систематизированы и обобщены источники, посвященные изучению межполушарной асимметрии, а также формированию у дошкольников элементарных навыков письма, в том числе формированию графомоторных навыков. Предложена схема, отражающая показатели сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников, которая может быть использована в качестве опоры при оценке уровня сформированности у них данного навыка. Разработанная схема выстроена с опорой на нейропсихологические предпосылки развития письменной деятельности и актуальна для применения в отношении обучения леворуких детей.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Тенденция современного образования ориентирована на обучение детей с учетом их психофизиологических особенностей. В связи с этим присутствующее ранее ориентирование ребенка при письме исключительно на удержание ручки в правой руке сменилось принятием выбора ребенка и оказание ему помощи при освоении письма левой рукой. Это важно с точки зрения психофизиологии, ведь выбор левой руки ребенком не означает его простое предпочтение к ней, а является отражением структурной организации мозга. Ведущая левая рука часто соотносится с доминантой правого полушария, а значит, преобладанием в деятельности его характерных черт, что сопряжено с рядом трудностей. Для большинства леворуких детей характерны трудности осуществления зрительно-моторных координаций, нарушения пространственного восприятия, повышенная утомляемость и сниженная работоспособность, присутствуют тревожность и излишняя возбудимость.

Письменная речь является интегративной и целостной системой, которая обеспечивается тесным взаимодействием ряда высших психических функций, к которым следует отнести: восприятие различных модальностей, речь, память, а также предметные действия. Обеспечивая необходимые составляющие письма – различение фонем, подбор образа представления буквенного знака и реализация движений пишущей руки, они олицетворяют собой психологическое содержание письма. С позиции эмоционально-волевого обеспечения важными при рассмотрении будут являться эмоциональные реакции, волевые усилия, а также мотивы деятельности. Структурную организацию письма отмечали в своих трудах А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др. [3; 4].

Своевременность развития письма определяется совокупностью предпосылок, среди которых:

– формирование (или сохранность) устной речи и оперирование ее характеристиками;

– формирование (или сохранность) зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого»;

– сформированность двигательной сферы (разных видов праксиса рук, переключаемости, устойчивости и других характеристик движения), формирование абстрактных образов действий с предметами и способов их осуществления;

– целостность общего поведения, включая регуляцию и саморегуляцию, способность осуществлять контроль за выполнением действия, намерения и мотивы поведения [5].

Каждый из перечисленных компонентов претерпевает изменения в процессе формирования и развития письменной деятельности, но сохраняется при этом в ее структуре, прямо или опосредованно влияя на письмо. Поэтому не представляется возможным выделить какую-либо конкретную область, обозначенную как место локализации письма как функции. Исследования показали, что письмо обеспечивается взаимодействием нижнелобной, нижнетеменной, височной и затылочной зон коры левого полушария мозга [4; 5].

Старший дошкольный возраст является оптимальным для начала формирования элементарного письма, в особенности графических навыков [6]. Однако важно отметить, что этот процесс должен быть подчинен единой логике формирования данного навыка. В противном случае собственно письмо, складывающееся онтогенетически позднее, будет нарушено в той мере, в какой будет наблюдаться недоразвитие его отдельных компонентов, в том числе графомоторных навыков. В нашем исследовании в фокусе внимания находятся графомоторные навыки, которые рассматриваются в единстве с другими системными единицами письма.

Графомоторные навыки представляют собой специфичные движения и положения пишущей руки, необходимые для начертания графических элементов [6]. Они являются структурной единицей письма, следовательно, важным при их рассмотрении будет описание их специфики внутри письменной деятельности и ее структурной мозговой организации. Рассматривать графомоторные навыки изолированно от собственно письма, значит, не принимать во внимание значимые компоненты его развития.

Поскольку графомоторный навык является частью двигательной сферы, целесообразно рассматривать его с опорой на концепцию организации движений Н.А. Бернштейна. Любое движение при этом может быть рассмотрено как сложная система, имеющая несколько уровней, каждый из которых характеризуется «ведущей афферентацией» и собственным набором регулируемых движений. Автором концепции были выделены пять уровней регуляции движений в зависимости от реализующих его структур: рубоспинальный, таламо-паллидарный, пирамидно-стриальный, теменно-премоторный, корковый «символический». Первый и второй уровни отвечают за регуляцию непроизвольных движений (движения гладкой мускулатуры, тонус и др.). Уровни с третьего по пятый осуществляют регуляцию двигательных актов, в которых участвуют как движения всего тела, так и отдельных частей тела: рук (предметные действия, рисование, письмо и др.), лица (мимика) и др. [7; 8].

Согласно данной концепции, при формировании любого навыка можно условно выделить два периода. Первый сопряжен с установлением навыка и включает в себя следующие компоненты:

1) становление ведущего уровня;

2) определение состава движений, в том числе на уровне наблюдения и анализа движений другого человека;

3) выявление адекватных коррекций как «самоощущение этих движений – изнутри», как отправная точка развития навыка, наиболее устойчивая;

4) переключение фоновых коррекций в низовые уровни, в результате чего происходит автоматизация навыка.

Далее следует стабилизация навыка. Второй период также представлен несколькими сменяющими друг друга фазами: синергетическая фаза, то есть срабатывание нескольких разных уровней вместе; фаза стандартизации, то есть запечатление навыка и возможность его повторения; фаза стабилизации, благодаря чему навык становится устойчивым к помехам [7; 8].

При этом навык не рассматривается как нечто статичное, а анализируется сквозь призму концепции переключения уровней, перехода с ведущего уровня на уровень автоматизма, фонового автоматизма. Стоит принимать во внимание, что навык подвержен внешним (например, отсутствие упражнений) и внутренним (усталость, болезнь и пр.) влияниям, в результате чего может быть деавтоматизирован, то есть частично утерян, и реавтоматизирован, то есть восстановлен.

Как было отмечено выше, важным для закрепления навыка является упражнение. Однако на эффективности данного процесса могут сказываться различные факторы. К основным можно отнести следующие: правильное распределение упражнений во временном отрезке, осмысление обучающимся принципа, базисного плана выполнения действий, знание результатов выполненного действия, влияние ранее усвоенных знаний и выработанных навыков на данный момент научения, рациональное соотношение репродуктивности и продуктивности.

Являясь неотъемлемой частью учебной деятельности, навык подлежит фиксации, ведь иначе результаты обучения будут не вполне ясны. Поэтому в качестве объективных показателей сформированности навыка можно отметить две группы показателей. Данные показатели справедливо применимы и к процессу формирования графомоторных навыков. Среди них выделяются:

– внешние: правильность и качественность навыков оформления, куда следует отнести отсутствие ошибок, скорость выполне-

ния отдельных операций или их последовательности;

– внутренние: отсутствие направленности сознания на форму выполнения действия, отсутствие напряжения и быстрой утомляемости, выпадение промежуточных операций, то есть редуцированность действия.

Графомоторный навык тесно сопряжен с уровнем развития моторики, поэтому важно рассмотреть ее специфические особенности с позиции нейропсихологии. Мелкая моторика представляет собой совокупность скоординированных движений мышечной, нервной, сенсорной и костной систем организма. Она находит свое проявление как в крупных движениях, так и более мелких, например, направленных на захват и удержание предметов. Мелкая моторика как часть психической деятельности взаимосвязана с различными компонентами. При этом, рассматривая психомоторную сферу дошкольников, в современных педагогических системах практиками образования недостаточно внимания уделяется развитию именно крупных и мелких движений [5].

Наряду с мелкой моторикой в реализации письма участвует крупная моторика – удержание позы во время письма, сохранение положения рук, наклон туловища. Зарубежный исследователь С. Годдарт Блайт отмечает, что значительный процент детей, испытывающих трудности при обучении в школе, характеризуется нейромоторной незрелостью, то есть незрелостью моторных навыков. Это еще раз подчеркивает важность проработки возникающих трудностей в моторной сфере не в направлении «сверху вниз», то есть через многократные упражнения в том, что не получается, а обосновывает подход «снизу вверх», то есть от чего-то более простого и базисного [9]. Тем самым при возникновении трудностей в овладении графомоторным навыком внимание стоит акцентировать не на упражнениях в начертании символов и элементов, а на состоянии готовности крупной и мелкой моторики.

Обобщенный спектр структурных компонентов, влияющих на формирование графомоторных навыков, может быть представлен в единстве сохранности зрительно-предметного гнозиса и зрительно-моторной координации, а также элементарного графического навыка. Важным компонентом реализации исследуемого навыка будет являться уровень развития крупной моторики. Эти заключения позволяют представить показатели сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников в следующей схеме, отраженной на рис. 1. Важным элементом письма является достаточный уровень развития зрительно-моторной координации и пространственных представлений. Чтобы образ элементов, а затем и графемы были сложены верно, необходимо точное понимание отношения графических элементов относительно друг друга и строки. Старший дошкольный возраст характеризуется развитием данных умений, однако не все из них совершенны. Поэтому при формировании графомоторных навыков важно отрабатывать эти умения.

В процессе письма ведущая рука играет важное значение, а потому и при формировании графомоторных навыков этот аспект необходимо учитывать. По мнению А.Л. Сиротюк, при обучении письму леворукого ребенка важно учитывать его положение за столом, а также характер внешней обстановки. Расположить ребенка лучше слева от праворукого соседа, чтобы тот не задел своей ведущей рукой ведущую руку другого ребенка. Локоть левой руки должен немного выступать за край стола, обеспечивая свободное движение руки, правая рука при этом поддерживает рабочий лист. Лучше расположить рабочую тетрадь так, чтобы угол страницы был направлен к середине груди ребенка. При этом важно отметить, что леворукий ребенок будет испытывать трудности с выбором направления письма ввиду особенностей пространственных представлений, а потому можно маркировать левый край листа, обозначая направление письменных движений [10].

Рис. 1. Показатели сформированности графомоторных навыков у старших дошкольников
Fig. 1. Indicators of the development of graphomotor skills in senior preschoolers

Левая рука, являясь у ребенка ведущей, обусловливает также обучение специфичному захвату пишущего предмета. Удержание пишущего предмета при этом может являться отражением его удержания в правой руке. При первом варианте кисть руки ребенка заслоняет начало строки, а значит, может скрывать от него образец. Удерживая руку немного над строкой, этого неприятного момента можно избежать [10].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в процессе формирования графомоторных навыков у старших дошкольников необходимым является учет данных нейропсихологии. Овладение данным навыком в направлении от нижележащих уровней и с использованием помощи в овладении поэлементным действием способно сделать процесс его формирования для ребенка комфортным и учитывающим его психофизиологию. Аналогичный подход может быть применен к исправлению ошибок в процессе формирования графомоторных навыков в старшем дошкольном возрасте, а также к формированию исследуемого навыка у леворуких детей.

При этом специалисту важно обратить внимание не только на формирование собственно графомоторного навыка, но и на профилактику возможных ошибок, которые часто возникают у леворуких детей. Наиболее частотными при этом являются смешения зрительно схожих букв, а потому важно на этапе подготовки с особым вниманием отнестись к процессам зрительного гнозиса и зрительно-моторной координации. Особенное внимание при этом необходимо уделить индивидуализации процесса обучения, учитывающую специфическую организацию мыслительной деятельности старшего дошкольника, а также особенности его мотивационной и волевой сфер.

Список источников

1. *Безруких М.М.* Леворукий ребенок в школе и дома. М.: Вентана Граф, 2008. 228 с.
2. *Семенович А.В.* Эти невероятные левши. М.: Генезис, 2009. 250 с.
3. *Лурия А.Р.* Очерки психофизиологии письма. М.: Изд-во и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1950. 84 с.
4. *Цветкова Л.С.* Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление. М.: Юристъ, 1997. 256 с.
5. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л.С. Цветковой. М.: Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 296 с.
6. *Безруких М.М.* Пишу красиво и правильно: как помочь ребенку научиться писать, закрепить навык и скорректировать трудности. Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. 239 с.
7. *Бернштейн Н.А.* О построении движений. М.: Медгиз, 1947. 255 с.
8. *Бернштейн Н.А.* Физиология движений и активность / под ред. О.Г. Газенко. М.: Наука, 1990. 494 с.
9. *Годдард Блайт С.* Оценка нейромоторной готовности к обучению: диагностический уровень развития от ИНФП и школьная коррекционная программа / пер. с англ. Н.О. Давыдовой. М.: Линка-Пресс, 2017. 96 с.
10. *Сиротюк А.Л.* Обучение детей с учетом психофизиологии. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 128 с.

References

1. Bezrukikh M.M. *Levorukiy rebenok v shkole i doma* [Left-Handed Child at School and at Home]. Moscow, Ventana Graf Publ., 2008, 228 p. (In Russian).
2. Semenovich A.V. *Eti neveroyatnyye levshi* [Those Incredible Lefties]. Moscow, Genezis Publ., 2009, 250 p. (In Russian).
3. Luriya A.R. *Ocherki psikhofiziologii pis'ma* [Essays on the Psychophysiology of Writing]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of RSFSR Publ., 1950, 84 p. (In Russian).
4. Tsvetkova L.S. *Neyropsikhologiya scheta, pis'ma, chteniya: narusheniye i vosstanovleniye* [Neuropsychology of Counting, Writing, Reading: Violation and Recovery]. Moscow, Yurist" Publ., 1997, 256 p. (In Russian).
5. Tsvetkova L.S. (ed.). *Aktual'nyye problemy neyropsikhologii detskogo vozrasta* [Current Problems of Neuropsychology of Childhood]. Moscow, Moscow Psychological and Social Institute, Voronezh, RPA "MODEK" Publ., 2006, 296 p. (In Russian).
6. Bezrukikh M.M. *Pishu krasivo i pravil'no: kak pomoch' rebenku nauchit'sya pisat', zakrepit' navyk i skorrektirovat' trudnosti* [Writing Beautifully and Correctly: How to Help a Child Learn to Write, Consolidate the Skill and Correct Difficulties]. Yekaterinburg, Rama Publ., 2010, 239 p. (In Russian).
7. Bernshteyn N.A. *O postroyenii dvizheniy* [On Movements Development]. Moscow, Medgiz Publ., 1947, 255 p. (In Russian).
8. Bernshteyn N.A. *Fiziologiya dvizheniy i aktivnost'* [Physiology of Movement and Activity]. Moscow, Nauka Publ., 1990, 494 p. (In Russian).
9. Goddard Blythe S. *Otsenka neyromotornoy gotovnosti k obucheniyu: diagnosticheskiy urovnya razvitiya ot INFP i shkol'naya korrektsionnaya programma* [Assessing Neuromotor Readiness for Learning: The INPP Developmental Screening Test and School Intervention Programme]. Moscow, Linka-Press, 2017, 96 p. (In Russian).
10. Sirotyuk A.L. *Obucheniye detey s uchetom psikhofiziologii* [Teaching Children Taking into Account Psychophysiology]. Moscow, Creative Center "Sfera" Publ., 2001, 128 p. (In Russian).

Информация об авторах

Воробьева Анастасия Алексеевна, логопед, дефектолог Семейного клуба, ООО «Солнечный ветер», г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-2516-8566, nastasia.sparrow@gmail.com

Information about the authors

Anastasia A. Vorobyova, Speech Therapist, Defectologist of Family Club, LLC "Solar Wind", Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-2516-8566, nastasia.sparrow@gmail.com

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и образовательных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-1167-4185, mako20@inbox.ru

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

Статья поступила в редакцию 15.08.2022
Одобрена после рецензирования 10.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Lyudmila N. Makarova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-1167-4185, mako20@inbox.ru

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

The article was submitted 15.08.2022
Approved after reviewing 10.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

ПЕДАГОГИКА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
PEDAGOGY OF ADDITIONAL EDUCATION

Научная статья
УДК 373(045)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1152-1160

Модель формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании

Ирина Александровна НЕЯСОВА*, Светлана Николаевна ГОРШЕНИНА, Лариса Александровна СЕРИКОВА, Татьяна Ивановна ШУКШИНА
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева»
430007, Российская Федерация, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 11А
*Адрес для переписки: 25909101@mail.ru

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена обострением противоречий между объективной потребностью общества в культурно-продуктивной личности и недостаточностью знаний о содержании продуктивного опыта как одного из целевых ориентиров современного образования; между широкими возможностями дополнительного образования в формировании продуктивного опыта и недостаточной степенью реализации ее потенциала применительно к рассматриваемой области педагогического исследования. Целью исследования явилось проектирование модели формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании. Методы исследования: аналитический обзор научных источников, моделирование. Модель обеспечивает реализацию потенциала дополнительного образования в формировании структурных компонентов продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста. Особое внимание уделено исследованию процессуального компонента модели, нацеленного на использование в практике традиционных и инновационных методов, приемов, средств, реализации педагогических условий, обеспечивающих эффективность изучаемого процесса.

Ключевые слова: продуктивный опыт, опыт, продуктивная деятельность, младший школьник, дополнительное образование

Благодарности: Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева» по теме: «Формирование продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании».

Для цитирования: *Неясова И.А., Горшенина С.Н., Серикова Л.А., Шукшина Т.И.* Модель формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1152-1160. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1152-1160

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1152-1160

Model of the development of productive experience in children of primary school age in additional education

Irina A. NEYASOVA*, Svetlana N. GORSHENINA, Larisa A. SERIKOVA, Tatiana I. SHUKSHINA
Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev
11A Studencheskaya St., Saransk 430007, Republic of Mordovia, Russian Federation
*Corresponding author: 25909101@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Неясова И.А., Горшенина С.Н., Серикова Л.А., Шукшина Т.И., 2022

Abstract. The relevance of the problem under study is due to the aggravation of contradictions between the objective need of society for a culturally productive personality and the lack of knowledge about the content of productive experience as one of the targets of modern education; between the wide possibilities of additional education in the development of productive experience and the insufficient degree of realization of its potential in relation to the considered area of pedagogical research. The aim of the study is to design a model for the development of productive experience in children of primary school age in additional education. Research methods: analytical review of scientific sources, modeling. The model ensures the realization of the potential of additional education in the development of the structural components of productive experience in children of primary school age. Particular attention is paid to the study of the procedural component of the model, aimed at the use in practice of traditional and innovative methods, techniques, tools, the implementation of pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the process under study.

Keywords: productive experience, experience, productive activity, junior high school student, additional education

Acknowledgements: The study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority fields of scientific activity of partner universities in networking Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovlev and Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev on the topic: “Development of productive experience in children of primary school age in additional education”.

For citation: Neyasova I.A., Gorshenina S.N., Serikova L.A., Shukshina T.I. Model’ formirovaniya produktivnogo opyta u detey mladshego shkol’nogo vozrasta v dopolnitel’nom obrazovanii [Model of the development of productive experience in children of primary school age in additional education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1152-1160. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1152-1160 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе развития общества, характеризующимся сложностью и многогранностью, возрастает потребность в людях, умеющих самостоятельно решать нестандартные задачи в различных сферах жизнедеятельности, способных быстро ориентироваться в изменяющихся условиях, создавать новые продукты труда. Ведущими целевыми ориентирами в сфере образования, представленными в нормативных докумен-

тах (ФГОС ОО, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»), является не только освоение структурных компонентов содержания образования в определенной предметной области, но и формирование готовности и способности к непрерывному саморазвитию, мотивации к продуктивной деятельности, умения преобразовывать и применять знания для создания субъективно нового продукта, способности находить способы решения поискового и исследовательского характера, что усиливает интерес к проблеме формирования продуктивного опыта.

Психофизиологические новообразования определяют сензитивность младшего школьного возраста в формировании структурных компонентов продуктивного опыта. Предпосылками формирования продуктивного опыта младших школьников являются: наличие способности участвовать в практико-ориентированной деятельности; умение анализировать, способность к планированию и выполнению действий во внутреннем плане, умение рефлексировать свою деятельность; личностно-активное отношение к новому, способность к произвольной продуктивной деятельности.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет определить категорию «продуктивный опыт детей младшего школьного возраста» как результат практической деятельности, выраженный в синтезе знаний о способах выполнения продуктивной деятельности, умений преобразовывать усвоенные способы деятельности при решении нестандартных задач, способности к рефлексивно-ориентированной деятельности с учетом особенностей возраста, обеспечивающий проявление субъектной позиции младшего школьника в преобразовательной деятельности по созданию нового ценного продукта, имеющего эмоциональную привлекательность [1].

Большим потенциалом в формировании продуктивного опыта детей младшего школьного возраста обладает дополнительное образование, которое, согласно, утвержденной Правительством РФ концепции, направлено на обеспечение персонального жизнетворчества обучающихся. Дополнительное образование предоставляет широкий спектр возможностей для получения субъективно нового продукта деятельности; стимулирует самостоятельность поиска новых способов действия, форм представления результатов, полученных в ходе выполнения продуктивной деятельности; вовлекает в организованное общение со сверстниками, имеющее характер неформального взаимодействия; способствует развитию творческого потенциала младшего школьника в продуктивной деятельности, что определяет эффективность в формировании структурных компонентов продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста.

Различные аспекты исследования проблемы формирования продуктивного опыта представлены в научно-методической литературе: в работах Н.А. Козловой с соавт. [2], О.Ю. Елькиной [3], Е.А. Ковалевой [4], М.С. Чвановой и И.А. Киселевой [5], Е.Н. Леонович и К.Д. Суворовой [6], Ю.Л. Пластининой [7] рассматривается роль продуктивной деятельности в формировании структурных компонентов продуктивного опыта; влияние возрастных и индивидуально-типологических особенностей детей на освоение продуктивного опыта рассматриваются в трудах Б.М. Бегиевой и А.А. Кабжихова [8], Н.Д. Ботировой [9], И.В. Щербаковой и С.И. Николаевой [10], В.С. Рассохиной [11] и т. д.; возможности дополнительного образования выделены в исследованиях Е.О. Кушнир и А.Б. Закировой [12], С.И. Карповой с соавт., О.В. Шевченко [14] и др.

Однако актуальность исследования проблемы формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста на современном этапе определяется противоречиями между объективной потребностью общества в культурно-продуктивной личности и недостаточностью знаний о содержании продуктивного опыта как одного из целевых ориентиров современного образования; между широкими возможностями до-

полнительного образования в формировании продуктивного опыта детей младшего школьного возраста и недостаточной степенью реализации его потенциала применительно к рассматриваемой области педагогического исследования.

В связи с этим целью исследования является проектирование модели формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для решения поставленных задач в ходе исследования в качестве приоритетных были выбраны метод аналитического обзора научных источников по проблеме исследования и моделирование.

Анализ современных научных исследований (М.В. Кларин, Н.Ю. Степанов) позволил выделить наиболее важные аспекты при построении модели: основные компоненты системы; значимые связи между составными частями; количественные и качественные показатели функционирования системы. Данные аспекты определили структуру модели формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структурными элементами модели явились методологический, целевой, содержательный, процессуальный, критериально-диагностический. Методологическое ядро модели составляют такие подходы, как деятельностный, герменевтический, системный, принципы проблемности, индивидуализации, сотрудничества и поддержки.

Выбор базовых подходов в рамках исследуемой проблемы обоснован его целесообразностью, обеспечивать взаимодополняемость друг друга, определяя целостность рассмотрения проблемы. Деятельностный подход (В.В. Давыдов, Э.В. Ильенков, М.С. Каган, В.С. Леднев, А.Н. Леонтьев, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин, Э.Г. Юдин и др.) позволяет рассматривать личность ребенка через активную деятельность и активные способы познания мира, активные коммуникации с другими людьми в процессе формирования продуктивного опыта. Системный подход (М.П. Андреев, А.Г. Асмолов, И.В. Блауберг, Б.Ф. Ломов, В.И. Слободчиков и др.) обеспечивает процесс формирования продуктивного опыта у младшего школьника в системной целостности. Определяет наличие совокупности компонентов (элементов, подсистем), взаимосвязь и взаимодействие которых обусловливают целостность системного видения предмета исследования. Ключевым ориентиром при реализации герменевтического подхода (Г.И. Богин, А.Ф. Закирова, И.Д. Демакова, Н.А. Старосветская, Ю.В. Сенько, И.И. Сулима и др.) является анализ ключевых, наиболее выраженных ресурсов личности, внутренних, потенциальных возможностей, способностей, индивидуальных особенностей, уникальности ребенка при формировании продуктивного опыта.

Представленные в нашем исследовании принципы отражают основополагающие требования к организации формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в условиях дополнительного образования: проблемности – включение младших школьников в решение поставленной проблемы, в поиск нового знания, способа действия; креативности – создание условий для формирования продуктивного опыта младших школьников путем включения их в познавательную и практическую деятельность; сотрудничества и поддержки – взаимодействие в системах «учащийся – учащийся», «учащийся – педагог», «учащийся – педагог – среда», «учащийся – педагог – культура» с целью достижения поставленных целей.

Целевой компонент модели представлен прогнозируемым результатом, выраженным в желаемом объеме продуктивного опыта детей младшего школьного возраста. Эффективность достижения цели обусловлена решением ряда задач: формирование положительного эмоционального отношения к продуктивной деятельности, интереса и стрем-

ления заниматься продуктивной деятельностью; обогащение системы элементарных представлений, знаний об общих ориентировочных основах продуктивной деятельности, способах ее выполнения, приобретающих личностную значимость; формирование умений и навыков, позволяющих самостоятельно осуществлять осознанные действия для создания продукта, имеющего субъективную значимость, новизну и ценность; формирование способности контролировать ход продуктивной деятельности и осуществлять самооценку результатов продуктивной деятельности, творческой активности и самостоятельности.

Содержательный компонент модели предполагает обращение к содержанию каждого из структурных элементов продуктивного опыта с учетом возрастных особенностей детей младшего школьного возраста. Структурными компонентами продуктивного опыта выступают компоненты: *мотивационный* (ценностное отношение к практической, творческой и продуктивной деятельности; стремление к выполнению продуктивной деятельности; проявление интереса к продуктивной деятельности); *когнитивный* (наличие знаний общих ориентировочных основ продуктивной деятельности; понимание преобразующей роли продуктивной деятельности; знание способов и видов выполнения продуктивной деятельности (лепки, рисования, конструирования, моделирования и т. д.); *деятельностный* (быстрота и легкость овладения практической деятельностью; владение общими основами продуктивной деятельности; проявление творческой активности); *рефлексивный* (умение оценивать личный вклад в выполненное задание; умение контролировать и оценивать ход продуктивной деятельности и ее результаты; умение контролировать эмоциональные состояние при выполнении продуктивной деятельности; умение оценивать полученный в ходе продуктивной деятельности субъективно новый продукт).

Процессуальный компонент модели формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста в дополнительном образовании функционально отражает логику изучаемого процесса, предполагает соблюдение определенных принципов, условий, в соответствии с которыми должен осуществляться подбор разнообразных методов (объяснение; рассказ; эвристическая беседа; устный и письменный инструктаж; демонстрация готовых изделий; рисунков; чертежей; технологических карт; таблиц; фотографий; инструментов; конструирование и моделирование, в том числе и с использованием информационных технологий, упражнения-пробы, опыты, лабораторные работы, самостоятельные разработки конструкций, метод многомерных матриц, анализ и решение проблемных задач и ситуаций), приемов, форм (мини-пробы, мастерские, экскурсии, мастер-классы, выставки, гостиные, конкурсы), средств (аудиовизуальные (фрагменты видеофильмов, диафильмы со звуковым сопровождением, тренажеры), визуальные (рисунки, таблицы, схемы, репродукции, фотографии, презентации, инструменты, оригинальные предметы, тематические слайды, печатные тексты, модели, и др.), аудиальные (фонотексты, фонозаписи, аудиосистемы), интернет-ресурсы.

Эффективность реализации модели формирования продуктивного опыта будет обеспечена посредством создания конкретных педагогических условий: повышения мотивации младших школьников к продуктивной деятельности, путем использования практико-ориентированных заданий; реализации авторской дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Горизонт возможностей»; включения младших школьников в рефлексивно-ориентированную деятельность, обеспечивающую актуализацию получения субъективного нового продукта; организации субъект-субъектного взаимодействия младших школьников и педагогов дополнительного образования в процессе формирования продуктивного опыта.

Реализация первого педагогического условия основывается на использовании практико-ориентированных заданий, обеспечи-

вающих повышение мотивации к включению и выполнению продуктивной деятельности.

Выполнение младшими школьниками практико-ориентированных заданий мотивирует обучающихся к получению субъективно-нового продукта; у младших школьников выработалась определенная модель поведения. Выполнение практико-ориентированных заданий предоставляет возможность моделировать и переживать в действии разные варианты ситуаций. Младший школьник получает опыт вариативного подхода к разным проблемам при получении нового продукта, легко переносит его в другие виды продуктивной деятельности.

Второе педагогическое условие предполагает проектирование и реализацию авторской дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Горизонт возможностей». Программа рассчитана на 1 год (1 час занятий в неделю) и направлена на реализацию следующих задач: формирование у детей базовых знаний и видов выполнения продуктивной деятельности; развитие интереса и стремления к занятиям продуктивной деятельностью; формирование самостоятельности, любознательности, способности к поиску различных путей решения поставленных задач в процессе формирования продуктивной деятельности; формирование умения анализировать, контролировать, оценивать ход деятельности и собственные результаты. Программа имеет модульную структуру. Представим примерную тематику данной программы: «Выполнение коллажа «Мое идеальное пространство», «Пирамиды – чудеса архитектуры», «Композиция – Новогодний декор», «Архитектурная гирлянда: новогодняя инсталляция из простых геометрических тел», «Архитектурный образ города», «Силуэт города», «Современный интерьер» и т. д.

Реализация третьего педагогического условия обеспечивает включение младших школьников в рефлексивно-ориентированную деятельность, обеспечивающую актуализацию получения субъективного нового продукта самостоятельно. В ходе реализации данного педагогического условия младшие школьники учатся адекватно оценивать свои возможности и способности к организации продуктивной деятельности (от постановки цели до получения результата и рефлексии); работать в коллективе, с учетом индивидуальных особенностей других участников этой деятельности, воспринимать другие мнения и идеи; осуществлять контроль, самоконтроль, взаимоконтроль, взаимопомощь; объективно определять свой вклад в общий результат.

Включение диагностико-результативного компонента в структуру модели формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста обусловлен необходимостью получения достоверной информации о ходе исследуемого процесса, результативностью достижения поставленной цели. Мерилом эффективности достижения результата являются критерии и соответствующие им показатели.

Мотивационно-потребностный критерий характеризует отношение и интерес к продуктивной деятельности (показатели – отношение к продуктивной деятельности; стремление к продуктивной деятельности; наличие познавательных интересов; отношение к совместной творческой деятельности). Ориентировочный критерий показывает степень владения знаниями и умениями целеполагания и планирования деятельности (знание общих ориентировочных основ деятельности; умение формулировать цель предстоящей деятельности; умение планировать деятельность для достижения цели). Креативно-деятельностный критерий отражает степень продуктивной активности и самостоятельности, настойчивость, успешность освоения практической деятельности (настойчивость в преодолении трудностей; успешность выполнения трудовых заданий; оригинальность выполненной работы; проявления творческой активности и самостоятельности). Рефлексивно-оценочный критерий характеризует степень овладения младшими школьниками рефлексивными, оценочными умениями в процессе выполнения продуктивной деятельности (умение контролировать и оценивать ход деятельности; анализировать и оце-

нивать результат деятельности; оценивать личный вклад в общую деятельность; наличие эмоциональных переживаний в деятельности; эмоциональность и выразительность речи; умение контролировать и регулировать эмоциональное состояние) [3].

ВЫВОДЫ

Таким образом, представленная модель обеспечит эффективность формирования продуктивного опыта у детей младшего школьного возраста с учетом условий дополнительного образования, изучение возрастных особенностей данного процесса, позволит определить исходный уровень сформированности структурных компонентов (когнитивного, мотивационного, деятельностного, рефлексивного) изучаемой категории и системно подойти к их формированию.

Список источников

1. *Неясова И.А., Соколова Ю.Н.* Особенности формирования опыта творческой деятельности у младших школьников в условиях дополнительного образования // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 4 (32). С. 45-51.
2. *Козлова Н.А., Вертякова Э.Ф., Фортыгина С.Н.* Продуктивная деятельность как средство формирования познавательной активности младших школьников // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 10 (176). С. 170-173.
3. *Елькина О.Ю.* Продуктивный опыт младших школьников: состояние и перспективы развития. М.: Флинта, 2017. 146 с.
4. *Ковалева Е.А.* Продуктивно-творческая деятельность как средство формирования познавательной сферы младших школьников // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. 2017. № 7. С. 25-29.
5. *Чванова М.С., Киселева И.А.* Моделирование образовательной среды на основе новых форм интернет-социализации для открытого образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 7-18. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-7-18
6. *Леонович Е.Н., Суворова К.Д.* Условия формирования продуктивной деятельности учащихся // Известия института педагогики и психологии образования. 2020. № 2. С. 35-39.
7. *Пластинина Ю.Л.* Продуктивная учебная деятельность в образовательном пространстве // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2012. № 1 (8). С. 240-243.
8. *Бегиева Б.М., Кабжихов А.А.* Особенности творческой деятельности детей в начальных классах // Вопросы науки и образования. 2020. № 27 (111). С. 13-15.
9. *Ботирова Н.Д.* Развитие продуктивного мышления младших школьников // Гуманитарный трактат. 2019. № 61. С. 4-6.
10. *Щербакова И.В., Николаева С.И.* Использование вопроса в деятельности педагога и младшего школьника с целью формирования продуктивного опыта в условиях модернизации образования // Продленка: образовательный портал. URL: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/90935-ispolzovanie-voprosa-v-dejatelnosti-pedagoga (дата обращения: 21.05.2022).
11. *Рассохина В.С.* Формирование продуктивного опыта младших школьников. URL: http://www.rusnauka.com/20_DNI_2013/Pedagogica/0_139608.doc.htm (дата обращения: 22.05.2022).
12. *Кушнир Е.О., Закирова А.Б.* Развитие творческих способностей младших школьников в условиях учреждений дополнительного образования // Бюллетень науки и практики. 2017. № 12. С. 540-544. https://doi.org/10.5281/zenodo.1116643
13. *Карпова С.И., Савенкова Т.Д., Пархимович З.В.* Модель развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей старшего дошкольного возраста в коллективной изобразительной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 174. С. 99-107. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-174-99-107
14. *Шевченко О.В.* Дополнительное образование детей как необходимое звено реализации творческого потенциала личности // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2011. № 1 (69). С. 179-183.

References

1. Neyasova I.A., Sokolova Y.N. Osobennosti formirovaniya opyta tvorcheskoy deyatel'nosti u mladshikh shkol'nikov v usloviyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye – The Humanities and Education*, 2020, no. 4 (32), pp. 45-51. (In Russian).
2. Kozlova N.A., Vertyakova E.F., Fortygina S.N. Produktivnaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya poznavatel'noy aktivnosti mladshikh shkol'nikov [Productive activity as a means of forming the cognitive activity of junior school students]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 2019, no. 10 (176), pp. 170-173. (In Russian).
3. Elkina O.Y. *Produktivnyy opyt mladshikh shkol'nikov: sostoyaniye i perspektivy razvitiya* [Productive Experience of Junior School Students: State and Development Prospects]. Moscow, Flinta Publ., 2017, 146 p. (In Russian).
4. Kovaleva E.A. Produktivno-tvorcheskaya deyatel'nost' kak sredstvo formirovaniya poznavatel'noy sfery mladshikh shkol'nikov [Productive and creative activity as a means of forming the cognitive sphere of junior school students]. *Vestnik Polotskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of the Polotsk State University. Series Pedagogical Sciences], 2017, no. 7, pp. 25-29. (In Russian).
5. Chvanova M.S., Kiselyova I.A. Modelirovaniye obrazovatel'noy sredy na osnove novykh form internet-sotsializatsii dlya sistemy otkrytogo obrazovaniya [Educational environment modeling based on new forms of Internet socialization for an open education system]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 7-18. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-7-18. (In Russian).
6. Leonovich E.N., Suvorova K.D. Usloviya formirovaniya produktivnoy deyatel'nosti uchashchikhsya [Conditions for the formation of productive activity of students]. *Izvestiya instituta pedagogiki i psikhologii obrazovaniya* [Proceedings of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education], 2020, no. 2, pp. 35-39. (In Russian).
7. Plastinina Y.L. Produktivnaya uchebnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom prostranstve [Productive educational activity in the educational space]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta – Science Vector of Togliatti State University*, 2012, no. 1 (8), pp. 240-243. (In Russian).
8. Begiyeva B.M., Kabzhikhov A.A. Osobennosti tvorcheskoy deyatel'nosti detey v nachal'nykh klassakh [Peculiarities of creative activity of children in primary school]. *Voprosy nauki i obrazovaniya* [Problems of Science and Education], 2020, no. 27 (111), pp. 13-15. (In Russian).
9. Botirova N.D. Razvitiye produktivnogo myshleniya mladshikh shkol'nikov [Development of productive thinking of junior school students]. *Gumanitarnyy traktat* [Humanitarian Treatise], 2019, no. 61, pp. 4-6. (In Russian).
10. Shcherbakova I.V., Nikolayeva S.I. Ispol'zovaniye voprosa v deyatel'nosti pedagoga i mladshego shkol'nika s tsel'yu formirovaniya produktivnogo opyta v usloviyakh modernizatsii obrazovaniya [The use of the question in the activities of a teacher and a junior school students in order to form a productive experience in the context of the modernization of education]. *Prodlenka: obrazovatel'nyy portal* [After-School Child-Care: Educational Portal]. (In Russian). Available at: https://www.prodlenka.org/metodicheskie-razrabotki/90935-ispolzovanie-voprosa-v-dejatelnosti-pedagoga (accessed 21.05.2022).
11. Rassokhina V.S. *Formirovaniye produktivnogo opyta mladshikh shkol'nikov* [Formation of productive Experience of Junior School Students]. (In Russian). Available at: http://www.rusnauka.com/20_DNI_2013/Pedagogica/0_139608.doc.htm (accessed 22.05.2022).
12. Kushnir E.O., Zakirova A.B. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey mladshikh shkol'nikov v usloviyakh uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya [Development of creative abilities of younger schoolchildren in conditions of institutions of additional education]. *Byulleten' nauki i praktiki – Bulletin of Science and Practice*, 2017, no. 12, pp. 540-544. https://doi.org/10.5281/zenodo.1116643. (In Russian).
13. Karpova S.I., Savenkova T.D., Parkhimovich Z.V. Model' razvitiya emotsional'nogo intellekta i sotsial'noy kompetentnosti u detey starshego doshkol'nogo vozrasta v kollektivnoy izobrazitel'noy deyatel'nosti [Model of emotional intelligence and social competence development in children of senior preschool age in collective visible activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 174, pp. 99-107. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-174-99-107. (In Russian).

14. Shevchenko O.V. Dopolnitel'noye obrazovaniye detey kak neobkhodimoye zveno realizatsii tvorcheskogo potentsiala lichnosti [Additional education of children as a necessary link in the implementation of the creative potential of the individual]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Y. Yakovleva – I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2011, no. 1 (69), pp. 179-183. (In Russian).

Информация об авторах

Неясова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-1125-1345, 25909101@mail.ru

Горшенина Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-3922-3178, sngorshenina@yandex.ru

Серикова Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-8235-4408, larisaserikova1@yandex.ru

Шукшина Татьяна Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, проректор по научной работе, почетный работник науки и техники РФ, заслуженный работник высшей школы, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4187-5850, T_I_Shukshina@mordgpi.ru

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

Статья поступила в редакцию 28.06.2022
Одобрена после рецензирования
и доработки 30.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the authors

Irina A. Neyasova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy Department, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Republic of Mordovia, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-1125-1345, 25909101@mail.ru

Svetlana N. Gorshenina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Pedagogy Department, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Republic of Mordovia, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-3922-3178, sngorshenina@yandex.ru

Larisa A. Serikova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy Department, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Republic of Mordovia, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-8235-4408, larisaserikova1@yandex.ru

Tatiana I. Shukshina, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy Department, Vice-Rector for Research, Honorary Worker of Science and Technology of the Russian Federation, Honored Worker of Higher Education, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, Saransk, Republic of Mordovia, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-4187-5850, T_I_Shukshina@mordgpi.ru

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

The article was submitted 28.06.2022
Approved after reviewing and revision 30.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 376.58
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1161-1171

Ретроспективный анализ системы социально-педагогической профилактики криминального поведения несовершеннолетних в Японии

Антон Александрович КУЛЕШОВ
ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации»
394065, Российская Федерация, г. Воронеж, просп. Патриотов, 53
kuleashov@yandex.ru

Аннотация. Проведен ретроспективный анализ проблемы профилактики криминального поведения несовершеннолетних в Японии. Актуальность исследования заключается в том, что во многих странах мира и в России, в частности, криминальное поведение несовершеннолетних остается серьезной проблемой. Выбор именно Японии для исследования обусловлен, во-первых, близостью к России в части объединения внутри страны черт «восточной» и «западной» культур, а во-вторых, статусом Японии как государства с одним из самых низких в мире уровнем преступности несовершеннолетних. На этом основании опыт организации профилактики криминального поведения несовершеннолетних в Японии представляется ценным и востребованным для отечественной системы предупреждения преступности. В исследовании использованы методы: анализ и синтез, индукция и дедукция, аналогия, обобщение. Японское общество во все времена строилось на особом чувстве коллективизма, строгой иерархии отношений (в том числе и внутри семьи), беспрекословном подчинении «младших» «старшим», что оказывало сдерживающее профилактическое воздействие на подростков, «оберегая» их от совершения преступных деяний. По итогам проведенного ретроспективного анализа сделаны выводы о причинах и основных трендах криминального поведения несовершеннолетних в Японии на различных этапах становления этого государства, а также об особенностях развития системы предупреждения данного негативного социального явления, которые могут быть полезны для совершенствования деятельности субъектов профилактики преступности несовершеннолетних в современной России.

Ключевые слова: криминальное поведение, Япония, преступления, несовершеннолетние, профилактика

Для цитирования: *Кулешов А.А.* Ретроспективный анализ системы социально-педагогической профилактики криминального поведения несовершеннолетних в Японии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1161-1171. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1161-1171

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1161-1171

Retrospective analysis of the system of socio-pedagogical prevention of criminal behavior of minors in Japan

Anton A. KULESHOV
Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
53 Patriotov Ave., Voronezh 394065, Russian Federation
kuleashov@yandex.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Кулешов А.А., 2022

Abstract. A retrospective analysis of the problem of prevention of criminal behavior of minors in Japan has been carried out. The relevance of the study lies in the fact that in many countries of the world and in Russia, in particular, the criminal behavior of minors remains a serious problem. The choice of Japan for the study is due, firstly, to its proximity to Russia in terms of combining the features of the "eastern" and "western" culture within the country, and secondly, the status of Japan as a state with one of the lowest juvenile crime rates in the world. On this basis, the experience of organizing the prevention of criminal behavior of minors in Japan is valuable and in demand for the domestic crime prevention system. The research uses the following methods: analysis and synthesis, induction and deduction, analogy, generalization. Japanese society has always been built on a special sense of collectivism, a strict hierarchy of relationships (including within the family), unquestioning subordination of "younger" to "older", which had a deterrent preventive effect on adolescents, "protecting" them from committing criminal acts. Based on the results of the retrospective analysis, conclusions are drawn about the causes and main trends of juvenile delinquency in Japan at various stages of the formation of this state, as well as about the features of the development of the system of prevention of this negative social phenomenon, which can be useful for improving the activities of subjects of juvenile delinquency prevention in modern Russia.

Keywords: criminal behavior, Japan, crimes, minors, prevention

For citation: Kuleshov A.A. Retrospektivnyy analiz sistemy sotsial'no-pedagogicheskoy profilaktiki kriminal'nogo povedeniya nesovershennoletnikh v Yaponii [Retrospective analysis of the system of socio-pedagogical prevention of criminal behavior of minors in Japan]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1161-1171. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1161-1171 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Криминальное поведение несовершеннолетних является одной из самых актуальных проблем современного общества. Если проанализировать статистические данные, то нельзя не отметить, что в последние годы наблюдается снижение количества общественно опасных деяний несовершеннолетних в России, однако, число преступлений, совершаемых данной категорией населения, все равно остается огромным [1, с. 182]. В то же время современная Япония характеризуется одним из самых низких в мире уровней преступности [2, с. 44], в том числе и преступности несовершеннолетних, что определяет интерес к особенностям развития системы предупреждения криминального поведения лиц, не достигших совершеннолетия, в этом государстве. Для эффективного внедре-

ния в систему профилактики преступного поведения лиц, не достигших совершеннолетия, в России отдельных элементов из аналогичной системы в Японии необходимо провести ретроспективный анализ проблемы предупреждения криминального поведения несовершеннолетних в этом государстве и выявить факторы, тем или иным образом повлиявшие на формирование целостной системы противодействия этому явлению, чему и посвящено данное исследование. Материалами исследования являются статистика правонарушений подростков в Японии, данные СМИ, а также фундаментальные труды ученых в данной области.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Исследование особенностей профилактики криминального поведения несовершеннолетних в Японии, по нашему мнению, следует начать с I–III веков н. э. – периода, который связывают с развитием ранней государственности в данной стране и, в частности, зарождением системы уголовно-правового регулирования общественных отношений, позволяющего отличать криминальное поведение от девиантного и делинквентного. Преступлениями уже в этот период признавались убийства, воровство, изнасилования, а также деяния, связанные с религией, например, колдовство [3, с. 204-208]. Для несовершеннолетних наиболее характерными формами криминального поведения в Древней Японии выступали кражи, а также разбойные нападения. Несмотря на то, что наказания за преступления для данной категории правонарушителей были в основном телесные (например, битье палками), они не только способствовали восстановлению социальной справедливости и служили «возмездием» за совершенное, но и предупреждали криминальное поведение других членов общества, выполняли воспитательную функцию. Предполагалось, что после наказания провинившийся не должен встать на преступный путь.

В Средние века в Японии характер криминального поведения несовершеннолетних существенно не изменился – наиболее часто встречающейся его формой по-прежнему являлась кража. Однако под влиянием Китая, с которым у Японии было тесные экономические и дипломатические связи, уголовно-правовое законодательство ужесточилось, что оказало соответствующее профилактическое воздействие – количество зафиксированных фактов криминального поведения снизилось. Следует отметить, что преступное поведение лиц, не достигших совершеннолетия, предавалось огласке только в исключительных, наиболее тяжких случаях, поскольку наказания отличались особой суровостью.

Профилактика криминального поведения несовершеннолетних в Древней и Средневековой Японии осуществлялась, прежде всего, в семье, специальных учреждений по предупреждению преступности несовершеннолетних не существовало. Но, начиная с VII века, такие функции частично стали выполнять образовательные учреждения – сначала это были школы при монастырях [4, с. 163], а со временем образовалась система «клановых» школ, обучающих учеников, принадлежащих к определенному роду [5, с. 135].

Семья имела особое значение в японском обществе, интересы рода ставились выше любых других. Внутри же семьи отношения строились на строгости, консервативности и беспрекословном подчинении «младших» «старшим», что в определенной степени также оказывало профилактическое воздействие на несовершеннолетних, ограждая их от криминального поведения. Во-первых, необходимо было строго выполнять требования взрослых, которые, в свою очередь, запрещали преступное поведение, во-вторых, совершением преступления можно было опозорить весь род (а в отдельных случаях род могли даже истребить). Подобные семейные устои не только были традиционными, но и охранялись уголовным законом, то есть их нарушение уже было криминальным поведением. В частности, в своде законов «Тайхорицу-рё» 702 г. среди восьми наиболее тяжких преступлений наряду с мятежом и государственной изменой японские законодатели выделяли непочтительное отношение к роди-

телям (яп. фуко) или неуважение родителей, а, например, разбой относился к менее тяжким преступным деяниям [3, с. 226-228].

Подход к профилактике криминального поведения несовершеннолетних в Японии существенно изменился в XX веке. Так, важным этапом в развитии системы предупреждения преступности несовершеннолетних стало принятие в 1922 г. Закона о несовершеннолетних («старого»). Он основывался на принципе приоритета защиты несовершеннолетних (принцип протекционизма), распространенному же тогда во всем мире. Закон предусматривал учреждение квазисудебного органа – «суда для несовершеннолетних», который подчинялся министру юстиции. Этот суд рассматривал дела о несовершеннолетних преступниках, «несовершеннолетних, нарушающих законы», и «несовершеннолетних с преступными наклонностями». Важно подчеркнуть, что к несовершеннолетним с криминальным поведением применялись не только уголовно-правовые, но и защитные меры – то есть воспитательно-исправительные меры неуголовного характера. Все меры защиты делились на три вида: помещение в исправительные школы для несовершеннолетних, в воспитательные или попечительские учреждения и под надзор службы пробации. Подобная дифференциация мер обеспечивала индивидуализацию обращения, больше внимания уделялось изучению личности и т. д. [6, с. 226].

Во второй половине XX века в Японии наблюдался серьезный рост количества несовершеннолетних с криминальным поведением. Следует отметить три периода, когда показатели преступности несовершеннолетних существенно возрастали.

Первый период – начало 50-х гг. (с пиком в 1951 г.), когда было арестовано более 166 тыс. несовершеннолетних [7, с. 81]. Основными детерминантами криминального поведения несовершеннолетних являлись социальные, экономические и иные трудности – последствия Второй мировой войны. В обстановке развала национальной экономики и крайнего ухудшения продовольственной ситуации многие жители находились в состоянии духовной апатии. Большое число несовершеннолетних без надежды на будущее впало в отчаяние. Весьма недостаточным был и контроль за ними со стороны родителей и локального общества. Такие условия способствовали совершению краж продуктов питания и других предметов ежедневного пользования.

Рост преступного поведения лиц, не достигших 18 лет, и изменившаяся социально-экономическая ситуация в Японии способствовали пересмотру Закона о несовершеннолетних в 1948 г. В нем нашла отражение концепция протекционизма по так называемому «американскому» образцу. В частности, возраст несовершеннолетия был поднят законом до 20 лет. Идея приоритета защиты несовершеннолетних получила свое отражение в следующем: был принят принцип направления в семейный суд всех дел несовершеннолетних. В целях развития научной основы защиты несовершеннолетних были введены должности исследователей при семейных судах, а также созданы «пункты классификации несовершеннолетних» для изучения их личности и определения оптимального способа обращения с ними. Кроме того, при учреждении семейных судов было установлено, что именно они будут рассматривать дела, связанные с применением к несовершеннолетним мер защиты [6, с. 227].

Вторая волна роста количества преступных деяний, совершенных несовершеннолетними, с пиком в 1964 г. (более 238 тыс. арестов несовершеннолетних), приходится на время высоких темпов роста японской экономики [7, с. 81]. С точки зрения социальной структуры это был период стремительной урбанизации, дальнейшей нуклеаризации семьи. Тогда же появились и такие негативные явления, как чрезмерная конкуренция при поступлении в учебные заведения, «бум развлечений». Характер криминального поведения несовершеннолетних изменился – участились кражи с прилавков магазинов товаров, не являющихся жизненно необходимыми, возросло число завладений автомоби-

лями без цели хищения – угонов (традиционно совершаемых преимущественно подростками), распространились злоупотребления наркотиками и т. д.

С конца 60-х гг. вплоть до 1977 г. уровень преступности несовершеннолетних был довольно стабилен, наблюдалась даже тенденция к некоторому его уменьшению, однако, с 1978 г. вновь начался стремительный рост. Третий пик роста криминального поведения несовершеннолетних в Японии пришелся уже на 1983 г. (более 317 тыс. арестов несовершеннолетних) [7, с. 81]. Если до этого основную группу несовершеннолетних правонарушителей составляли лица 18–19 лет, то к началу 1980-х гг. наиболее обширной группой стали лица 14–15 лет. Коэффициент противоправного поведения несовершеннолетних данного возраста был настолько высок, что из каждого класса младшей ступени средней школы ежегодно 1–2 ученика задерживались или подвергались воспитательному воздействию в связи с совершением преступлений или правонарушений. Существенную долю среди всех форм криминального поведения несовершеннолетних составляли кражи и присвоения (84,3 %), больше половины из которых – кражи с прилавков или хищения велосипедов [6, с. 201]. Как правило, подобного рода деяния носили ситуативный характер, совершались спонтанно, с целью развлечения.

Стоит остановиться на вопросе о значении с точки зрения проблем криминального поведения несовершеннолетних решений семейного суда. Так, на стадии изучения дела семейный суд мог принять следующие решения:

1) не начинать судебного слушания;
2) направить материалы прокурору;
3) направить материалы губернатору префектуры или в консультационной пункт по проблемам детей.

Уже в результате слушания дела семейный суд мог постановить:

1) не принимать никаких мер;
2) применить защитный надзор;
3) направить в воспитательное или попечительское учреждение;
4) направить в исправительную школу для несовершеннолетних.

Показательны данные статистики о деятельности семейных судов. Так, в 1980 г. в отношении 88,9 % несовершеннолетних, дела о которых рассматривались семейными судами, были приняты решения «не начинать судебного слушания» или «не принимать никаких мер». Прокурору были возвращены дела всего 0,7 % несовершеннолетних (для рассмотрения дела в уголовно-правовом порядке), а в отношении остальных 10 % были применены меры защиты, причем в подавляющем большинстве случаев это были меры защитного надзора [6, с. 233] (фактически на практике являющегося мерой социального сопровождения ребенка – прототипа современной модели пробации, о целесообразности воссоздания которой в нашей стране длительное время дискуссируют специалисты сферы профилактики).

Защитный надзор состоит в осуществлении правоохранительными органами надзора, контроля и оказании помощи определенным лицам в течение назначенного периода времени. Отметим, что защитный надзор осуществлялся пунктами защитного надзора, которые имелись в каждой префектуре. Эти пункты функционировали на тех же территориях, что и семейные суды. К пунктам прикреплялись штатные сотрудники службы защитного надзора, в обязанности которых, кроме осуществления надзора, входила организация просветительской деятельности среди населения в целях предупреждения преступного поведения. Однако ввиду малочисленности штатных сотрудников практически вся работа осуществлялась силами добровольных сотрудников службы защитного надзора.

Защитный надзор устанавливался в отношении 5 категорий несовершеннолетних:

1) совершивших преступное деяние;
2) условно-досрочно освобожденных из исправительных школ;
3) условно-досрочно освобожденных из пенитенциарных учреждений;
4) которым предоставлена отсрочка отбывания наказания в виде лишения свободы;

5) девушек, условно-досрочно освобожденных из женских воспитательных домов (помещенных в такие дома за занятие проституцией).

Срок надзора устанавливался: для первой категории – вплоть до достижения несовершеннолетним двадцатилетнего возраста, но не менее двух лет; в отношении второй, третей и пятой категорий – равным сроку неотбытой части наказания; в отношении 4 категории – равным сроку наказания, которое было отсрочено.

В период надзора несовершеннолетний был обязан соблюдать специальные предписания, предусмотренные законом и определенные ему начальником пункта защитного надзора. В частности, предписывалось проживать в определенном месте, вести упорядоченный образ жизни, не общаться с ведущими преступный или аморальный образ жизни лицами, поддерживать контакты с добровольным сотрудником службы защитного надзора и следовать его указаниям и т. п. Периодически в целях руководства поведением поднадзорного с ним проводили профилактические встречи сотрудники надзорной службы. Если имелись признаки исправления несовершеннолетнего, надзор прекращался на основании решения руководителя пункта защитного надзора, в обратном случае суд мог назначить иную меру наказания.

Однако система защитного надзора не всегда функционировала достаточно успешно по причине малочисленности штатных сотрудников, которые зачастую не располагали достаточным временем для непосредственных контактов с поднадзорными. Кроме того, работа добровольных сотрудников часто носила эпизодический, бессистемный характер.

В исправительные школы (аналог действующих в современной России специализированных учебно-воспитательных учреждений закрытого типа – СУВЗТ) помещали несовершеннолетних по решению семейного суда с применением к ним воспитательных мер воздействия. В начале 1980-х гг. таких учреждений было около 59 по всей Японии [6, с. 233]. Формально в законе срок пребывания в таком учреждении не был определен, но фактически он заканчивался по достижении воспитуемым двадцатилетнего возраста.

Подавляющее число несовершеннолетних, дела о которых были возвращены прокурору для возбуждения уголовного расследования, были приговорены судом к штрафу. К лишению свободы с принудительным трудом или без такового приговаривались немногие, например, за 1981 г. – всего 135 несовершеннолетних [6, с. 234].

Кроме того, следует обратить внимание на созданные в 1947 г. ассоциации старших братьев и сестер (далее СБС). Общества СБС в основном занимались деятельностью, которая способствовала предупреждению криминального поведения несовершеннолетних, а также реабилитации и ресоциализации лиц, совершивших противоправные деяния. В конце 1980-х гг. организации СБС действовали во всех префектурах Японии: в более чем 500 обществах насчитывалось около 8 тыс. членов [6, с. 161].

В отличие от добровольных работников службы защитного надзора, имевших статус публичных должностных лиц с неполным рабочим днем, члены ассоциации СБС, возрастом около 20 лет, осуществляли «дружескую работу» среди несовершеннолетних, совершивших правонарушения или вызывающих опасения относительно такой возможности, на добровольных началах. Обществам СБС поручали проведение профилактической работы с несовершеннолетними пункты защитного надзора, семейные суды, полиция, школа, родители, а также общественные организации. Члены СБС, устанавливая дружеские отношения с несовершеннолетними, стремились оказывать на них позитивное влияние и помогать в разрешении проблем.

Деятельность СБС по предупреждению криминального поведения несовершеннолетних достаточно разнообразна. Во-первых, это работа, направленная на активизацию сотрудничества местного населения по вопро-

сам воспитания несовершеннолетних и «оздоровление социального окружения», осуществляемая путем проведения лекций, бесед, показа кинофильмов и т. п. Во-вторых, это правильная организация досуга и проведение спортивных мероприятий для укрепления физического здоровья несовершеннолетних (прежде всего, с криминальным поведением).

Стоит отметить и созданные в 1953 г. женские общества реабилитационной защиты, которые занимались реабилитацией несовершеннолетних, находящихся под защитным надзором. Эти общества с позиции женщин и матерей пытались содействовать деятельности по предупреждению преступности, реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних и взрослых преступников.

В процессе своей деятельности указанные общества оказывали содействие в осуществлении защитного надзора за несовершеннолетними, в поддержке лиц, находящихся в пенитенциарных учреждениях, и т. д. На общенациональном уровне действовал Японский женский совет реабилитационной защиты, на более низких уровнях – ассоциации при каждом префектурном обществе добровольных работников службы защитного надзора. В начале 1980-х гг. в Японии насчитывалось около 200 тыс. членов таких обществ.

Также следует упомянуть и о созданных сразу после окончания Второй мировой войны ассоциациях родителей и учителей (далее АРУ) начальной, младшей и средней ступеней школы. Конкретное содержание деятельности каждой АРУ определялось ее собственными решениями: единые критерии не были предусмотрены. В целом деятельность АРУ составляли обсуждение проблем воспитания и обучения совместно родителями и учителями, а также проведение мероприятий по формированию социальной среды, окружающей детей.

Среди детерминантов криминального поведения несовершеннолетних в Японии второй половины XX века следует выделить возникновение некоторых проблем в системе воспитания младшей ступени средней школы, распространение «относительной бедности», то есть разрыва между обилием дорогих товаров и покупательной способностью граждан, непрочность законопослушных ориентаций подростков и др.

Несомненно, глубокую связь с преступностью несовершеннолетних в Японии имели и сильные изменения в культурной среде. Прежде всего, заслуживает внимания то, как воздействовало на несовершеннолетних развитие средств массовой информации. Как отмечает М.В. Харников, – «информация из телевидения и СМИ, в которую ежедневно погружен подросток, является источником жизненного опыта, предоставляя знания о различных моделях поведения, которые могут восприниматься подростками как образцы для подражания» [8, с. 74]. У несовершеннолетних в Японии формировался повышенный интерес к «легковесной» информации, индивид был изолирован в связи с исключением неформальных контактов и т. п. До сих пор среди педагогов, психологов, криминологов и других ученых, изучающих поведение несовершеннолетних, возникают дискуссии по поводу того, нет ли прямой зависимости между криминальным поведением несовершеннолетних и пропагандой насилия и секса средствами массовой информации. Конечно, точных доказательств этой зависимости обнаружено не было, однако, довольно часто поступали сведения о различных преступлениях, совершенных под воздействием демонстрируемых по телевидению фильмов или программ.

Похожие тенденции отмечались и в 1990-е гг. В частности, особой жестокостью отмечено преступление, которое было совершено в 1997 г. в Кобе 14-летним подростком Синъитиро Адзумой, который подражал серийному убийце Зодиаку. Он придумал себе прозвище Сакакибара Сэйто. Адзума забил насмерть 10-летнюю Ямаситу Аяку, а также отрубил голову 11-летнему Хасэ Дзюну. Последнее преступление характеризовалось особой жестокостью, поскольку во рту отрубленной головы убийца разместил записку: «Сакакибара Сэйто», а саму голову подкинул к воротам начальной школы. Ад-

зума был отправлен в специальное исправительное учреждение[1].

В конце XX – начале XXI века к несовершеннолетним в Японии за особо тяжкие преступления начала более интенсивно применяться такая мера наказания, как лишение свободы. Были созданы специальные исправительные колонии для несовершеннолетних преступников. Смертная казнь в ним не применялась никогда, поскольку они, по мнению законодателей, не обладают глубоким правосознанием в силу возраста, недостаточно социализированы. В то же время был широко распространен институт предупреждения криминального поведения несовершеннолетних через ассоциации наставников, которые работали в школах и прочих образовательных учреждениях, проводили лекционные занятия, а также через ассоциации реабилитационной помощи несовершеннолетним правонарушителям, члены которых посещали исправительные учреждения и проводили индивидуальную воспитательную работу среди них. Кроме того, существовала и виктимологическая практика (аналог используемой в настоящее время в нашей стране внесудебной процедуры примирения, в частности, в рамках института школьной медиации), которая позволяла урегулировать конфликт между преступником и потерпевшим.

Рост количества случаев проявления криминального поведения среди японских несовершеннолетних в начале 2000-х гг. во многом детерминирован реформой образования, когда на смену традиционной модели пришла модель, ориентированная на дисциплину и механическое обучение. Для поступления в престижные вузы и получения в перспективе востребованной высокооплачиваемой профессии необходимо было успешно сдать экзамены в школе, что на практике, однако, не гарантировало подростку в дальнейшем хорошее трудоустройство. Состояние неопределенности пугало будущих выпускников школы, негативно влияло на их психику, что наряду с другими факторами обусловливало рост числа преступлений среди несовершеннолетних, так как для них совершение противоправных деяний было своеобразным «вызовом системе». Кроме того, экономика в Японии только начала восстанавливаться, и снижение безработицы осуществлялось медленными темпами, поэтому большинство родителей не имело денег для оплаты качественного образования своих детей. Помимо прочего, увеличение количества преступлений несовершеннолетних объясняется и тем, что в 2001 г. в Японии был принят закон, понижающий возраст уголовной ответственности до 14 лет [7, с. 83].

Также с 2000-х гг. отмечен рост отказов детей от посещения школы. В 2004 г. около 120 тыс. детей отказались посещать школы и заперлись у себя дома. Дети превращались в «социальных отшельников», которых называли «хикикомори». Они замыкались в себе, и единственным средством общения являлся виртуальный мир, который познавался через компьютер (в Японии в этот период сеть Интернет уже активно использовалась большей частью активного населения, в отличие от Российской Федерации). Такой образ жизни в подростковом возрасте является существенной предпосылкой делинквентности [9, с. 155]. Яркий пример, когда 20-летний Масару Идзим, живший в префектуре Ибараки, заперся в комнате на 8 лет, а после этого зарезал свою сестру и родителей. Еще один случай выявлен в том же году, когда 19-летний юноша, живший в той же префектуре, забил насмерть гантелями своих спящих родителей. В доме также жили дедушка и сестра, но их он не успел убить, потому что, судя по его признаниям полиции, у него закончились силы. По словам самого преступника, мотивом такого криминального поведения в отношении родителей было регулярное оказание «давления» с их стороны с призывами хорошо учиться, что шло вразрез с его желаниями[2].

[1] Подростковая преступность в Японии // “Konnichiwa club”: электронно-образовательный портал. URL: https://konnichiwa.ru/page/3845/ (дата обращения: 20.04.2022).

[2] Там же.

Помимо прочего, в 2000-е гг. в Японии продолжилась тенденция громких и беспрецедентных преступлений среди несовершеннолетних. Одним из них было убийство в городе Сасэбо 12-летней Сатоми Митараи ее одноклассницей. 11-летняя Нацуми Цудзи обиделась на Сатоми за оскорбительный комментарий в социальной сети и задумала ее убить. 1 июня 2004 г. девочка воплотила задуманное в реальность, перерезав Сатоми горло канцелярским ножом. В ходе медицинского обследования девочку направили в психиатрическую больницу, а затем – в специализированное учреждение для несовершеннолетних преступников. На свободу ее выпустили лишь в 2013 г. О дальнейшей судьбе девочки в открытых источниках информации нет, но, по последним данным, она покинула Японию вместе со своей матерью[3]. После этого и прочих приведенных преступлений японские власти задумались о том, что возраст уголовной ответственности должен быть в перспективе снижен до 11 лет. К настоящему моменту этого не случилось, но официальная законодательная инициатива имела место быть.

Кроме убийств, совершенных подростками, в Японии в анализируемый период были широко распространены заведомо ложные сообщения о якобы готовящихся преступлениях (например, заложенных бомбах, угоне автотранспорта и т. д.). Однако нередко сообщения оказывались не ложными.

Несмотря на указанные негативные тенденции, с 2003 г. число арестов несовершеннолетних с криминальным поведением ежегодно последовательно снижается. Объясняется это главным образом традиционной общинной психологией (подчинение стандартам поведения – семейной и школьной дисциплине, традиционной ориентацией на формальные авторитеты – родителей, учителей), восприятием окружающей атмосферы и духа групповой солидарности. Как отмечают О.Н. Дунаева и А.В. Майоров, «традиционная групповая, «общинная» психология еще достаточно сильна в японском обществе, и это продолжает служить надежным «тормозом преступности», по сравнению с другими развитыми странами мира» [10, с. 89]. Следует также согласиться с Ф. Фукуямой в том, что «для понимания всплесков преступности скорее имеет значение не уровень наказания, а изменения в таких общественных институтах, как семья, отношения с близкими и т. п.; суть этих изменений – в падении уровня общественного доверия, в растущей разобщенности и уменьшении способности людей к совместным действиям» [11, с. 112-113].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенный ретроспективный анализ проблемы профилактики криминального поведения несовершеннолетних в Японии позволил выявить типичные и специфические причины этого негативного социального явления. Важнейшими из них являются социально-экономические проблемы, влияние массовой культуры на сознание детей, снижение планки позитивной самореализации, при которой человек допускает возможность совершения преступления для самоутверждения, реализации скрытых фантазий и т. д.

Традиционно в Японии существовал принцип минимизации уголовной ответственности несовершеннолетних, применения к ним мер уголовно-правового наказания в крайних случаях. Чаще всего к несовершеннолетним с криминальным поведением применялись так называемые «меры защиты», которые состоят в защитном надзоре или помещении в специальное исправительное учреждение.

В конце XX – начале XXI века наблюдается последовательное ежегодное снижение количества несовершеннолетних, совершивших общественно опасные деяния, что говорит об эффективности японской модели профилактики криминального поведения лиц, не достигших совершеннолетия. Специфика японской системы предупреждения преступ-

[3] Подростковая преступность в Японии // “Konnichiwa club” Электронно-образовательный портал. URL: https://konnichiwa.ru/page/3845/ (дата обращения: 20.04.2022).

ного поведения несовершеннолетних состояла в том, что профилактическую работу осуществляли не только должностные лица государственных органов, но и простые граждане – в качестве добровольных сотрудников пунктов защитного надзора, а также в рамках деятельности большого количества общественных объединений, ассоциаций и т. п., специально созданных для оказания помощи несовершеннолетним с криминальным поведением.

Описанный опыт организации предупреждения криминального поведения несовершеннолетних может быть полезен для повышения эффективности действующей системы профилактики в нашей стране. Напомним, что Япония, как одно из наиболее развитых социально-ориентированных государств и в целом общество высоких цифровых технологий с традиционными духовными, нравственными и семейными ценностями (одно из немногих государств, сохранивших эти ценности, как и Россия), прошла различные этапы исторического развития с небольшим опережением нашей страны. Это означает, что положительный опыт профилактической деятельности японских органов и учреждений (минимальные показатели криминализации подростковой и молодежной среды в мировой практике) с учетом прогнозируемой в нашей стране новой эры активной цифровизации к концу 20-х гг. XXI века, в которой нынешние несовершеннолетние граждане будут выступать как наиболее активные участники общественно-политических и социально-экономических процессов, может быть бесценен.

Список источников

1. *Болдина М.А., Деева Е.В*. Программный подход в профилактике правонарушений несовершеннолетних // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 195. С. 180-191. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-180-191
2. *Кобец П.Н.* Система государственных мер по противодействию рецидиву преступлений (опыт Японии) // Вестник Уфимского юридического института. 2021. № 3 (93). С. 44-50.
3. *Суровень Д.А.* Классификация преступлений в древней и раннесредневековой Японии // Историко-правовые проблемы: Новый ракурс. 2016. № 15. С. 204-236.
4. *Зверева Н.Н.* Опыт модернизации Японской системы образования: история и современность // Вестник Томского государственного университета. 2008. № 310. С. 163-169.
5. *Прасол А.Ф.* Японское образование и воспитание в XII–XVI вв. // Россия и АТР. 1999. № 4. С. 135-149.
6. *Уэда Кан.* Преступность и криминология в современной Японии: пер. с яп. яз. / под ред. Н.Ф. Кузнецовой, В.Н. Еремина. М.: Прогресс, 1989. 253 с.
7. *Морозов Н.А.* Преступность в современной Японии: проблемы криминологической и уголовно-правовой политики: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2016. 430 с.
8. *Харников М.В.* Формирование правовой культуры подростков: сущность и факторы влияния // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 177. С. 70-80. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-70-80
9. *Попова О.А.* Отчуждение как предпосылка делинквентного поведения подростков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Вып. 4 (84). С. 151-156.
10. *Дунаева О.Н., Майоров А.В.* Трансформация традиционных ценностей как социальный риск молодежной преступности и виктимизации несовершеннолетних в современной Японии // Виктимология. 2019. № 4 (22). С. 84-93.
11. *Фукуяма Ф.* Великий разрыв: пер. с англ. / под общ. ред. А.В. Александровой. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2004. 474 с.

References

1. Boldina M.A., Deyeva E.V. Programmnyy podkhod v profilaktike pravonarusheniy nesovershennoletnikh [A program approach to the prevention of juvenile delinquency]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya:*

Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities, 2021, no. 195, pp. 180-191. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-180-191. (In Russian).
2. Kobets P.N. Sistema gosudarstvennykh mer po protivodeystviyu retsidivu prestupleniy (opyt Yaponii) [The system of state measures to counteract the recidivism of crimes (Japanese experience)]. *Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo institute MVD Rossii – Bulletin of Ufa Law Institute*, 2021, no. 3 (93), pp. 44-50. (In Russian).
3. Suroven D.A. Klassifikatsiya prestupleniy v drevney i rannesrednevekovoy Yaponii [Classification of crimes in ancient and early medieval Japan]. *Istoriko-pravovye problemy: Novyy rakurs – Historical-Legal Problems: The New Viewpoint*, 2016, no. 15, pp. 204-236. (In Russian).
4. Zvereva N.N. Opyt modernizatsii Yaponskoy sistemy obrazovaniya: istoriya i sovremennost' [The experience of modernization of the Japanese education system: history and modernity]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2008, no. 310, pp. 163-169. (In Russian).
5. Prasol A.F. Yaponskoye obrazovaniye i vospitaniye v XII–XVI vv. [Japanese education and upbringing in the 12–16 centuries]. *Rossiya i ATR – Russia and the Pacific*, 1999, no. 4, pp. 135-149. (In Russian).
6. Ueda Kan. *Prestupnost' i kriminologiya v sovremennoy Yaponii* [Crime and Criminology in Modern Japan]. Moscow, Progress Publ., 1989, 253 p. (In Russian).
7. Morozov N.A. *Prestupnost' v sovremennoy Yaponii: problemy kriminologicheskoy i ugolovno-pravovoy politiki: dis. ... d-ra yurid. nauk* [Crime in Modern Japan: problems of criminological and penal law policy. Dr. jurid. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2016, 430 pp. (In Russian).
8. Kharnikov M.V. Formirovaniye pravovoy kul'tury podrostkov: sushchnost' i faktory vliyaniya [Development of teenagers' legal culture: essence and impact factors]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, no. 177, pp. 70-80. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-70-80. (In Russian).
9. Popova O.A. Otchuzhdeniye kak predposylka delinkventnogo povedeniya podrostkov [Alienation as a prerequisite for delinquent behavior of adolescents]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2010, no. 4 (84), pp. 151-156. (In Russian).
10. Dunayeva O.N., Mayorov A.V. Transformatsiya traditsionnykh tsennostey kak sotsial'nyy risk molodezhnoy prestupnosti i viktimizatsii nesovershennoletnikh v sovremennoy Yaponii [Transformation of traditional values as a social risk of youth crime and victimization of minors in modern Japan]. *Viktimologiya – Victimology*, 2019, no. 4 (22), pp. 84-93. (In Russian).
11. Fukuyama F. *Velikiy razryv* [The Great Disruption]. Moscow, LLC "AST" Publ., 2004, 474 p. (In Russian).

Информация об авторе

Кулешов Антон Александрович, преподаватель кафедры уголовного права и криминологии, Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Воронеж, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-8607-0629, kuleashov@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 27.05.2022
Одобрена после рецензирования и доработки 23.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the author

Anton A. Kuleshov, Lecturer of Penal Law and Criminology Department, Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Voronezh, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-8607-0629, kuleashov@yandex.ru

The article was submitted 27.05.2022
Approved after reviewing and revision 23.09.2022
Accepted for publication and revision 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Научная статья
УДК 378+372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1172-1183

Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: экстралингвистический аспект

Ольга Евгеньевна ШУЛЬЦ[1], Галина Михайловна ПЕРВОВА[1], Сергей Владимирович МОТОВ[2]*
[1]ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
[2]Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)
61801, США, Иллинойс, Урбана, 707 Юг Мэтьюс Стрит
*Адрес для переписки: sv-motov@wiu.edu

Аннотация. Рассмотрены особенности невербальной стороны коммуникации в обучении английскому языку в языковом вузе. Даны базовые постулаты лингвокогнитивной науки, обосновывающие важность внимания не только к языковым, но и экстралингвистическим средствам коммуникации на иноязычном занятии. Указаны основные препятствия, не позволяющие в должной мере фокусироваться на невербальном аспекте коммуникации на занятиях по английскому языку в университетской среде. Обоснована тесная связь жестов, мимики, движения тела с лингвокультурным пространством, в рамках которого они существуют. Приведены классификации подобных экстралингвистических средств с особым упором на разнообразные типы жестов. На основе анализа широкого спектра научных работ по проблеме исследования выделены две крупные группы функций средств невербальной коммуникации и ряд частных функций, в них входящий. Определены возможные роли экстралингвистических средств коммуникации на иноязычных занятиях и сценарии их использования. Обоснована возможность широкого использования видеоматериалов, в частности, аутентичных англоязычных художественных фильмов для обучения студентов языкового вуза невербальной стороне общения. Приведен пример одной из возможных последовательностей подобного обучения экстралингвистическим средствам коммуникации на лингвокогнитивной основе.

Ключевые слова: английский язык, методика, когнитивная лингвистика, иноязычное обучение, невербальная коммуникация, жесты

Для цитирования: *Шульц О.Е., Первова Г.М., Мотов С.В.* Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: экстралингвистический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1172-1183. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1172-1183

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1172-1183

Teaching English on a linguocognitive basis: an extralinguistic aspect

Olga E. SHULTS[1], Galina M. PERVOVA[1], Sergei V. MOTOV[2]*
[1]Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
[2]University of Illinois Urbana-Champaign
707 S Mathews Street, Urbana, Illinois 61801, United States of America
*Corresponding author: sv-motov@wiu.edu

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Шульц О.Е., Первова Г.М., Мотов С.В., 2022

Abstract. The features of the nonverbal side of communication in teaching English at a language university are considered. The basic postulates of linguocognitive science are given, justifying the importance of attention not only to language, but also extralinguistic means of communication in a foreign language lesson. The main obstacles that do not allow to focus properly on the nonverbal aspect of communication in English classes in the university environment are indicated. The close connection of gestures, facial expressions, body movements with the linguistic and cultural space within which they exist is substantiated. Classifications of such extralinguistic means are given with special emphasis on various types of gestures. Based on the analysis of a wide range of scientific papers on the problem of research, two large groups of functions of nonverbal communication tools and a number of private functions included in them are identified. The possible roles of extralinguistic means of communication in foreign language classes and scenarios of their use are determined. The possibility of widespread use of video materials, in particular, authentic English-language feature films for teaching students of a language university the non-verbal side of communication is substantiated. An example of one of the possible sequences of such training in extralinguistic means of communication on a linguocognitive basis is given.

Keywords: English language, methods, cognitive linguistics, foreign language teaching, nonverbal communication, gestures

For citation: Shults O.E., Pervova G.M., Motov S.V. Obucheniye angliyskomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove: ekstralingvisticheskiy aspekt [Teaching English on a linguocognitive basis: an extralinguistic aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1172-1183. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1172-1183 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Одним из перспективных путей трансформации обучения иностранному языку в соответствии с требованиями времени и новейшими открытиями в области когнитивных наук оказывается использование наработок когнитивной лингвистики на иноязычных занятиях. Как справедливо отмечает Т.Г. Скребцова, будучи уже вполне сформировавшимся направлением лингвистических исследований, лингвокогнитивная наука обладает внушительной теоретической базой. Более того, в силу проработанности основных ее теоретических аспектов и формирования соответствующего фундамента у исследователей, так или иначе связанных с этой отраслью языкознания, появляется стимул к при-

менению на практике основных положений когнитивной лингвистики [1, с. 470-471]. Таким образом, сегодня можно говорить о повышении интереса к прикладной лингвокогнитивной науке, использование которой открывает новые перспективы в иноязычном обучении и позволяет предложить новые пути его совершенствования.

ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОММУНИКАЦИИ НА ИНОЯЗЫЧНОМ ЗАНЯТИИ

Сказанное касается не только собственно языковой стороны иноязычного обучения, но и такого немаловажного его аспекта, как совокупность экстралингвистических средств выражения смыслов в соответствующей лингвокультуре, а именно, жестов, движений, языка тела, мимики, движений глаз и др. Здесь следует отметить, что, несмотря на широкий спектр исследований, посвященных указанной проблеме, в особенности жестам [2–4], а также на их известную значимость в процессе коммуникации, экстралингвистические средства зачастую не получают должного внимания на занятиях по иностранному языку. Такое положение вещей связано сразу с несколькими причинами:

– опора на традиционные подходы к языку в контексте иноязычного обучения, что выражается во взгляде на язык как на обособленную систему и в недостаточном внимании к рассмотрению его в непосредственном использовании. Это зачастую приводит к парадоксальной ситуации, когда коммуникативное обучение иностранному языку, ориентированное на формирование коммуникативной компетенции посредством создания ситуаций, наиболее благоприятствующих коммуникативному взаимодействию, приближенному к условиям реальной речевой интеракции, входит в противоречие с лингвистической теорией, привлекаемой для структурирования соответствующих занятий [5];

– недостаточная осведомленность преподавателей о значимости и ценности экстралингвистических аспектов преподаваемого языка;

– известная доля обособленности исследований, посвященных изучению жестов и других экстралингвистических феноменов, значимых в условиях реального коммуникативного взаимодействия. Таким образом, подобные исследования часто полагаются ценными лишь в рамках отдельных образовательных контекстов, к примеру, метода общей физической реакции (TPR), подразумевающего ключевую роль невербальных средств в освоении языка, но вместе с тем не вполне соответствующего требованиям, предъявляемым к иноязычным занятиям, носящим коммуникативный характер;

– проистекающие из сказанного выше трудности, связанные с адекватным и гармоничным включением невербальных средств в структуру коммуникативных занятий. Одна из основных сложностей здесь заключается в попытках рассмотрения этих средств как обособленных от средств лингвистических, и, таким образом, полагание непременной необходимости выделения дополнительного времени в структуре занятия для их освоения.

Тем не менее эти препятствия могут быть успешно преодолены при опоре на разработки и принципы когнитивной лингвистики применительно к иноязычному обучению. Следует напомнить, что в рамках когнитивной науки в целом и когнитивной лингвистики в частности язык понимается не как автономная сущность, сформированная в результате рассудочной деятельности человека, но как динамичная, функционально-обусловленная система, ориентированная на интеракцию и координацию взаимодействий с окружающими для решения соответствующих коммуникативных задач. Поскольку такая интеракция не является односторонней, и окружающий мир, и особенности социальных взаимодействий в определенной общности людей оказывают влияние на язык, равно как и язык обладает возможностью к трансформированию социальных взаимодействий и (ре)интерпретации реальности. При этом следует подчеркнуть, что в данном контексте

нельзя воспринимать как обособленную систему не только язык, но и различные его аспекты – лексический, грамматический, прагматический и др. Поскольку язык детерминирован когнитивной деятельностью человека, а одни и те же когнитивные процессы, с точки зрения когнитивной науки, обусловливают функционирование различных его аспектов [6, p. 2], и лингвистические, и экстралингвистические средства оказываются средствами реализации когнитивной деятельности человека и ее распространения в области взаимодействия с другими людьми и миром вокруг нас.

Таким образом, помимо языка как такового, когнитивная лингвистика признает важность и всей совокупности экстралингвистических средств выражения смыслов, включающих в себя жесты, движения тела, мимику, движения глаз, эмоциональные реакции, их биологические манифестации и прочие способы невербальной интеракции, потенциально несущие смысловую нагрузку. При этом особенную ценность такое внимание к жестам и другим экстралингвистическим средствам передачи информации приобретает в контексте коммуникативного иноязычного занятия, где речевое взаимодействие оказывается приближенным к условиям реальной коммуникации, в рамках которой языковые средства не противопоставляются и не заменяют экстралингвистические, но комбинируются с последними для наиболее эффективного коммуникативного взаимодействия.

Вместе с тем важно помнить о том, что даже если коммуникация осуществляется на одном языке, в нашем случае английском, соответствующий набор невербальных средств, используемый в рамках такого взаимодействия, может разниться и обусловливаться индивидуальным, групповым и коллективным опытом, имеющим отношение к той или иной лингвокультуре. Так, в условиях коммуникативного взаимодействия между, к примеру, представителями групп внутреннего и внешнего круга в классификации вариаций английского языка, предложенного Б. Качру [7], даже при полном понимании всеми участниками коммуникации ее вербальной стороны, могут возникать трудности с интерпретацией невербальных средств, неизменно сопровождающих такую интеракцию. Например, носитель английского языка, принадлежащий к группе внутреннего круга, может неверно интерпретировать характерное покачивание головой представителем индийской лингвокультуры, относящейся к внешнему кругу. Таким образом, подобное экстралингвистическое средство, призванное способствовать коммуникативному взаимодействию в культурном пространстве, в котором оно возникло, может неверно трактоваться как таковое, означающее несогласие, отказ или другие отрицательные коммуникативные реакции [8] человеком, представления которого об особенностях невербальной коммуникации были сформированы в контексте иной культуры. Это, в свою очередь, создает предпосылки для затруднения коммуникации, поскольку использование говорящим противоречащих друг другу (или воспринимаемых таковыми) вербальных и невербальных средств зачастую ставит слушающего в тупик [9, p. 96-104; 10]. Это, в свою очередь, может вылиться в такие нежелательные последствия, как снижение эффективности коммуникативного взаимодействия, снижение мотивации к интеракции, и даже вести к провалу коммуникации.

Сказанное является лишь одним из примеров того, насколько важно внимание ко всем аспектам общения, в том числе и экстралингвистическим. Здесь следует сказать несколько слов о классификациях невербальных средств коммуникации. Так, предложенная Д. Макнилом классификация предполагает выделение следующих типов жестов:

– жестикуляция. Наиболее часто встречающийся в условиях реальной коммуникации тип жестов, заключающийся в неконвенционализированных на групповом и коллективном уровне движениях рук и других частей тела, способствующих мыслительной деятельности и вербализации мыслей говорящим. При этом такие жесты не ориентированы на

восприятие слушающим, а в первую очередь имеют значение для самого говорящего;

– жесты, связанные с разговорной речью. Подобные жесты направлены на комбинацию с вербальными средствами и, по мнению Д. Макнила, «занимают грамматические места в предложении» (перевод наш. – *О. Ш., Г. П., С. М.*). Примером здесь могут служить жесты, конкретизирующие тип движения или действия;

– эмблемы. Данный тип жестов является конвенционализированным и легко распознается носителями соответствующей лингвокультуры. В качестве наиболее яркого примера здесь можно привести разнообразные жесты-эмблемы, традиционно использующиеся носителями английского языка для выражения "*OK*";

– пантомима. Тип жестов, движений и мимики, не подразумевающий наличие вербального сопровождения;

– жесты-знаки, использующиеся как альтернатива лексическим единицам в языках жестов [3, p. 5-10].

Другая же классификация, предложенная в более ранних работах Д. Макнила, включает в себя:

– иконические жесты, способствующие детализации описания физических действий (жесты, имитирующие игру на гитаре, бросок баскетбольного мяча в корзину), формы объектов (использование жестов для демонстрации квадратной формы рамки для картины, круглой формы отверстия) и пр.;

– метафорические жесты, способствующие визуализации абстрактных смыслов, обусловленных соответствующими концептуальными метафорами. К примеру, использование ладоней двух рук и характерных движений для визуализации концептуальной метафоры «ВЫБОР – ЭТО ВЕСЫ» в случае «взвешивания» аргументов «за» и «против»;

– дейктические жесты, позволяющие указывать на объект, находящийся в непосредственной доступности органов чувств говорящего и слушающего, а также на абстрактный или отсутствующий феномен. В последнем случае примером может служить жест большим пальцем назад через плечо для указания на отсутствующего человека или событие в прошлом;

– эмфатические или ударные жесты, используемые для акцентирования внимания на наиболее важных частях высказывания [2; 3, p. 39; 8, с. 48].

Приведенные классификации жестов свидетельствуют о разнообразии последних и их значимости в процессе коммуникации. При этом, говоря об особенностях обучения невербальной стороне общения на иноязычных занятиях, в частности, при рассмотрении экстралингвистических средств как объекта изучения, особую значимость приобретает внимание к жестам и мимике, релевантным для соответствующей лингвокультуры, которые используются осознанно в процессе коммуникативного взаимодействия для его облегчения, поддержания и оптимизации. Здесь нас в первую очередь интересуют устоявшиеся в соответствующем культурном пространстве способы экстралингвистической передачи информации и координации социальных интеракций. К примеру, даже носители языка, не сталкивающиеся с затруднениями в использовании вербальных средств для указания на тот или иной объект в окружающем мире, зачастую прибегают именно к экстралингвистическим средствам. Это обусловливается вполне рациональным желанием оптимизировать коммуникативное взаимодействие таким образом, чтобы использовать наиболее эффективные средства информационного трансфера. В таких случаях коммуникант может широко использовать жесты, движения тела и мимику для указания на тот или иной объект. Так, для указания на интересующий объект или человека, о котором идет речь в процессе коммуникации, говорящий чаще всего комбинирует вербальные средства (напр., *I want this bag; this is the person you are looking for*) с невербальными (соответствующими дейктическими жестами или мимикой, позволяющими определить точное положение интересующего объекта или человека).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенный анализ научных работ, посвященных проблеме использования экстралингвистических средств на занятиях по английскому языку, опирающихся на лингвокогнитивный фундамент, позволил выявить ряд значимых функций невербальных средств, которые могут быть сгруппированы в две более крупные группы функций, а именно, коммуникативную и когнитивную [6, p. 135]. В группе коммуникативных функций возможно выделить следующие частные функции:

– оптимизацию процесса коммуникации. В данном случае комбинация языковых и неязыковых средств позволяет наиболее эффективно и с наименьшими трудозатратами передавать необходимые смыслы. Например, использование дейктических жестов для указания на предмет или человека вместо многословного вербального описания его положения;

– сообщение дополнительной информации. К примеру, использование в коммуникации характерного динамического жеста двумя пальцами, имитирующего ходьбу человека, моделирует, помимо прочего, направление движения, его скорость и другие параметры, что, в свою очередь, способствует лучшему пониманию собеседниками обсуждаемой ситуации. Сюда же можно отнести взаимодействие между преподавателем и учащимися в том случае, когда педагог использует широкий спектр невербальных средств для дополнительного пояснения изучаемого материала;

– функционирование в качестве дополнительного канала передачи информации, к примеру, сообщающего вспомогательную информацию об отношении говорящего к тому, что он высказывает вербально (движения глаз, мимика). В данном случае для успешной работы с подобной вспомогательной информацией может потребоваться выработка навыков ее идентификации;

– облегчение связи слов с окружающим миром [11]. Ряд невербальных средств коммуникации занимает промежуточное положение между непосредственным взаимодействием с миром и более абстрагированной от него вербальной интеракцией;

– структурирование высказывания. Это в особенности справедливо в случае монологической речи, когда жесты указывают на наиболее значимые ее аспекты и отделяют одну часть монолога от другой;

– поддержание внимания собеседника. Использование невербальных средств, в том числе и структурирующих высказывания, помимо прочего, позволяет удерживать внимание слушающего;

– компенсаторная функция, возникающая, когда нет возможности говорить. При этом жестикуляция становится языкоподобной, что выливается в преобладание иконических жестов и сопровождается широким использованием мимики. Следует отметить, что в исследовании М. Райзборо доказано, что жесты улучшают восприятие информации как в обстоятельствах, усугубленных повышенным уровнем шума, так и в нормальных условиях [12]. Сюда же можно отнести движения губ, в комбинации с жестикуляцией позволяющие лучше понимать собеседника в условиях, когда восприятие звука и, соответственно, разговорной речи затруднено или невозможно [9, p. 529].

В свою очередь, группа **когнитивных** функций включает в себя следующие частные функции:

– облегчение вербализации мыслей. Жесты являются ключевым аспектом не только коммуникации, но и мышления. Как отмечает С. Голдин-Мэдоу, даже при понимании того факта, что собеседник не может видеть жестикуляцию или мимику говорящего, последний, тем не менее, активно использует невербальные средства. Более того, сказанное справедливо и в случаях, если говорящий находится в диалоге с самим собой [4, p. 144]. При этом в данном случае наиболее часто встречаются метафорические жесты в классификации Д. Макнила;

– облегчение когнитивной нагрузки [4, p. 166]. Так, если говорящему запрещается использовать невербальные средства, в пер-

вую очередь, жестикуляцию, его высказывания становятся более многословными, в речи наблюдается больше запинок, возникают более длительные паузы между словами или предложениями [4, p. 78];

– доступ к нарождающимся или невербализованным идеям студентов. С. Голдин-Мэдоу замечает, что ряд идей не получает вербализации, но, вместе с тем об их существовании свидетельствует соответствующая жестикуляция, наличие которой зачастую даже не замечается учащимися [4, p. 244]. Обладая достаточной осведомленностью об этой особенности когнитивной деятельности студентов, преподаватель может обратить внимание говорящего на подобные невербализованные идеи и помочь их вербализовать.

Вместе с тем, говоря о потенциальной роли экстралингвистических средств на занятии по иностранному языку, опирающемуся на лингвокогнитивный базис, следует отметить, что такие средства здесь могут выступать как:

– объект изучения [8, p. 47-49]. В данном случае важно использовать релевантные для соответствующих лингвокультур экстралингвистические средства, с которыми студенты могут столкнуться в условиях реального коммуникативного взаимодействия. При этом, в зависимости от ряда факторов, в частности, особенностей учебной группы студентов, их уровня владения изучаемым иностранным языком, будущей специальности, дидактической целесообразности и некоторых других, преподаватель может ограничиваться постановкой задачи рецептивного освоения студентами ограниченного набора основных релевантных экстралингвистических средств либо нацеливаться на формирование умения их продуктивного использования. Вместе с тем в качестве образовательных средств в данном случае целесообразно использовать широкий спектр видеоматериалов, таких как специально созданные видеозаписи носителей языка, использующих невербальные средства коммуникации [4; 6], записи телепередач, аутентичные кинофильмы и пр.;

– инструмент учения. Здесь речь идет об учении, в рамках которого студенты под контролем педагога с помощью невербальных средств самостоятельно моделируют, к примеру, особенности функционирования отдельных аспектов грамматики [13] или ряд коммуникативных реакций, как это предложено в работе М. Джованелли [14];

– компенсирующее средство, позволяющее частично заменить вербальные средства коммуникации при обусловленных различными факторами затруднениях в их использовании студентами [6, p. 137];

– вспомогательное средство облегчения восприятия изучаемого материала [15, p. 167]. Как отмечалось выше, когнитивная лингвистика обладает высоким потенциалом в экспликации сложных феноменов языка, с трудом поддающихся объяснению с опорой на традиционные лингвистические теории. При этом, поскольку для такой экспликации зачастую привлекаются достаточно трудные для понимания абстрактные феномены, к примеру, теория динамики силы Л. Талми [16], уместным может быть сопровождение объяснений различными средствами визуализации, в том числе и релевантными жестами, движениями, языком тела;

– одно из вспомогательных средств определения уровня владения изучаемым языком и мониторинга усвоения материала студентами [17]. Здесь можно говорить о мониторинговой функции таких экстралингвистических средств. Наблюдая за тем, как студенты используют невербальные средства коммуникации, пытаясь сформулировать собственные мысли вербально, преподаватель может сделать выводы относительно прогресса в усвоении учащимися языкового материала. В данном случае речь идет о ситуациях, когда студенты используют и невербальные, и вербальные средства для выражения собственных мыслей и могут корректно использовать усвоенные экстралингвистические средства, но не вполне уверенно формулируют мысли вербально. Невербальные средства здесь позволяют отметить наличие прогресса

в освоении изучаемого материала и идентифицировать конкретный этап овладения им.

Сказанное выше свидетельствует о значимости и высоком потенциале внимания к экстралингвистическим средствам коммуникации на иноязычных занятиях. Между тем здесь необходимо, помимо прочего, напомнить о культурной детерминированности особенностей выбора и употребления средств невербальной коммуникации. Так, в случае с рассмотренными выше дейктическими жестами и сопутствующими им движениями и мимикой, важно помочь студентам понять, что подобные невербальные средства, приемлемые и привычные в одном лингвокультурном пространстве, могут быть не вполне допустимыми в другом. Примером здесь могут служить различные дейктические жесты, используемые для указания на конкретного человека. Указание пальцем, кистью, перевернутой кистью, кивком, движением глаз и рядом других способов, в зависимости от культурного опыта коммуникантов, может быть уместным или неуместным и даже контрпродуктивным. Одним из перспективных путей повышения осведомленности студентов о невербальной стороне коммуникации могут оказаться разнообразные видеоматериалы и, в частности, художественные фильмы [18]. Вместе с тем в случае с последними весьма значимой оказывается роль педагога не только в отборе кинофильмов, ценных как с точки зрения освоения студентами языкового материала, так и ознакомления с особенностями функционирования аутентичных экстралингвистических средств, но и в привлечении внимания студентов к невербальной стороне коммуникации, представленной в релевантных кинокартинах, а также организации и координации рефлексивной части занятия. Таким образом, одной из возможных схем подобного использования художественных фильмов с фокусом на экстралингвистическую сторону коммуникации может быть следующая последовательность:

1) внеаудиторный этап:

а) отбор педагогом кинолент, представляющих ценность с точки зрения освоения аутентичных экстралингвистических средств коммуникации студентами;

б) просмотр студентами отобранных кинокартин или их фрагментов для первичного ознакомления вне аудитории;

2) аудиторный этап:

а) повторный совместный просмотр соответствующего художественного фильма или некоторых его фрагментов в классе для припоминания и одновременного заострения внимания студентов на внеязыковых средствах коммуникации, присутствующих в киноленте. При этом студенты делают заметки и/или зарисовки соответствующих жестов, движений, мимики, представленных в картине;

б) просмотр иных фрагментов фильма с самостоятельной работой студентов по идентификации аутентичных жестов, мимики, движений и др. Здесь возможна как индивидуальная, так и групповая работа. В последнем случае продуктивным может быть распределение ролей студентов [19];

в) обсуждение полученных находок и результатов в малых группах либо всей учебной группой;

г) активное усвоение рассматриваемого материала путем участия учащихся в разыгрывании сценок, ролевых игр, способствующих практическому употреблению средств невербальной и вербальной коммуникации. Здесь важно не изолировать экстралингвистические и лингвистические средства, но использовать их в комбинации так, как это происходит в реальных коммуникативных ситуациях;

д) возможная реинтерпретация вышеуказанных сценок или ролевых игр путем разыгрывания студентами пародирующих их скетчей. В данном случае, помимо повышения мотивации учащихся, такое использование пародий помогает надежнее запомнить соответствующие невербальные средства, поскольку контекст пародирующих скетчей создает благоприятные условия для эмоциональной выделенности через положительные эмоции и, как следствие, для повышения субъективной значимости таких средств для мозга [20, с. 55-57];

е) рефлексия относительно роли, функций и значимости средств невербальной коммуникации, опирающаяся на опыт и знания, полученные на занятиях. Здесь уместно использовать релевантные термины лингвокогнитивной науки, такие как *когниция*, *воплощенная когниция, концептуальная метафора* и др., позволяющие точно описать саму суть невербальной коммуникации как феномена, тесно связанного с коммуникацией вербальной, неотделимой от последней в реальных условиях общения, и вместе с тем обусловленной когницией человека;

3) внеаудиторный этап:

а) домашнее задание, нацеленное на закрепление полученных на занятии знаний;

б) самостоятельная поисковая работа студентов, направленная на нахождение схожих с просмотренной кинолент или их фрагментов, изобилующих аутентичными средствами невербальной коммуникации, и последующая презентация результатов такой поисковой работы на аудиторном занятии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итог сказанному, следует отметить, что на иноязычном занятии, построенном на лингвокогнитивном базисе, важно уделять должное внимание не только лингвистическим, но и экстралингвистическим средствам коммуникации, оказывающимися дополняющими друг друга феноменами, обусловленными когницией человека. Сказанное вполне согласуется с базовыми положениями когнитивной лингвистики, воспринимающей язык и экстралингвистические средства, используемые в условиях коммуникативного взаимодействия, не как оторванные друг от друга сущности, но как связанные средства выражения смыслов, порождаемых говорящим. Таким образом, именно использование лингвокогнитивной науки позволяет служить тем фундаментом, который дает возможность обосновать значимость и языка, и экстралингвистических средств для эффективного коммуникативного взаимодействия, и как следствие, аргументировать важность внимания к невербальной стороне коммуникации, которая часто игнорируется или не получает должного освещения на занятиях по иностранному языку. Именно отход от понимания языка как замкнутой и обособленной системы и восприятие его, наряду с совокупностью экстралингвистических средств выражения смыслов, как элемента когнитивной и коммуникативной деятельности человека, позволяет по-новому взглянуть на роль невербальной коммуникации в освоении и использовании языка.

Список источников

1. *Скребцова Т.Г.* Когнитивная лингвистика тридцать лет спустя // Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература. 2018. Т. 15. № 3. С. 465-480. https://doi.org/10.21638/spbu09.2018.311
2. *McNeill D*. Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992. 416 p.
3. *McNeill D*. Gesture and Thought. Chicago: University of Chicago Press, 2005. 318 p.
4. *Goldin-Meadow S*. Hearing Gesture. How Our Hands Help Us Think. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 2003. 304 p.
5. *Кравченко А.В., Паюнена М.В*. Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 56. С. 65-91. https://doi.org/10.17223/19986645/56/5
6. *Littlemore J*. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. L.: Palgrave Macmillan, 2009. 224 p.
7. *Kachru B*. Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle // English in the world: Teaching and learning the language and literatures / eds. by R. Quirk, H. Widowson. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. P. 11-36.

8. *Момов С.В.* Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: прагматический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 180. С. 44-52. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52
9. *Sedivy J.* Language in Mind. An Introduction to Psycholinguistics. Second Edition. N. Y.: Oxford University Press, 2019. 672 p.
10. *Goldin-Meadow S.* What language creation in the manual modality tells us about the foundations of language // The Linguistic Review. 2005. Vol. 22. Issue 2-4. P. 199-225.
11. *Glenberg A.M., Robertson D.A.* Indexical understanding of instructions // Discourse Processes. 1999. Vol. 28. Issue 1. P. 1-26. https://doi.org/10.1080/01638539909545067
12. *Riseborough M.G.* Physiographic gestures as decoding facilitators: three experiments exploring a neglected facet of communication // Journal of Nonverbal Behaviour. 1981. Vol. 5. Issue 3. P. 172-183. https://doi.org/10.1007/BF00986134
13. *Lapaire J.* La Grammaire Anglaise en Mouvement. P.: Hachette Education, 2006. 224 p.
14. *Giovanelli M.* Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. L.: Routledge, 2014. 148 p.
15. *Sharwood Smith M.* Input enhancement in structured SLA: theoretical bases // Studies in Second Language Acquisition. 1993. Vol. 15. Issue 2. P. 165-179. https://doi.org/10.1017/S0272263100011943
16. *Talmy L.* Force dynamics in language and cognition // Cognitive Science. 1988. Vol. 2. Issue 1. P. 49-100. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1201_2
17. *Gullberg M.* Gestures and SLA // Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition / eds. by P. Robinson, N. Ellis. L.: Routledge, 2008. P. 276-305.
18. *Терехов И.В.* Изучение студентами-лингвистами речевого поведения носителей языка на материале художественного кино Британии: проблема и пути решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2011. Вып. 3 (95). С. 97-101.
19. *Beebe S.A., Masterson J.T.* Communicating in Small Groups. Principles and Practices. N. Y.: Harper-Collins Publishers, 1989. 336 p.
20. *Момов С.В.* Особенности обучения иностранному языку на лингвокогнитивной основе в современных образовательных реалиях (на примере отрицания в английском языке) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 50-59. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-50-59

References

1. Skrebtsova T.G. Kognitivnaya lingvistika tridtsat' let spustya [Cognitive linguistics thirty years later]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura – Vestnik of Saint Petersburg University. Language and Literature*, 2018, vol. 15, no. 3, pp. 465-480. https://doi.org/10.21638/spbu09.2018.311. (In Russian).
2. McNeill D. *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, University of Chicago Press, 1992, 416 p.
3. McNeill D. *Gesture and Thought*. Chicago, University of Chicago Press, 2005, 318 p.
4. Goldin-Meadow S. *Hearing Gesture. How Our Hands Help Us Think*. Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press, 2003, 304 p.
5. Kravchenko A.V., Payunena M.V. Praktika v plenu teorii: pochemu tak trudno nauchit'sya inostrannomu yazyku v shkole [Practice held hostage to theory: why it is so hard to learn a foreign language at school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya – Tomsk State University Journal of Philology*, 2018, no. 56, pp. 65-91. https://doi.org/10.17223/19986645/56/5. (In Russian).
6. Littlemore J. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. London, Palgrave Macmillan Publ., 2009, 224 p.
7. Kachru B. Standards, codification and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, Cambridge University Press, 1985, pp. 11-36.

8. Motov S.V. Obucheniye otritsaniyu v angliyskom yazyke na lingvokognitivnoy osnove: pragmaticheskiy aspekt [Teaching English negation on linguocognitive basis: pragmatical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 44-52. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52. (In Russian).
9. Sedivy J. *Language in Mind. An Introduction to Psycholinguistics*. New York, Oxford University Press, 2019, 672 p.
10. Goldin-Meadow S. What language creation in the manual modality tells us about the foundations of language. *The Linguistic Review*, 2005, vol. 22, issue 2-4, pp. 199-225.
11. Glenberg A.M., Robertson D.A. Indexical understanding of instructions. *Discourse Processes*, 1999, vol. 28, issue 1, pp. 1-26. https://doi.org/10.1080/01638539909545067
12. Riseborough M.G. Physiographic gestures as decoding facilitators: three experiments exploring a neglected facet of communication. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 1981, vol. 5, issue 3, pp. 172-183. https://doi.org/10.1007/BF00986134
13. Lapaire J. *La Grammaire Anglaise en Mouvement*. Paris, Hachette Education Publ., 2006, 224 p.
14. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. London, Routledge Publ., 2015, 148 p.
15. Sharwood Smith M. Input enhancement in structured SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993, vol. 15, issue 2, pp. 165-179. https://doi.org/10.1017/S0272263100011943
16. Talmy L. Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science*, 1988, vol. 2, issue 1, pp. 49-100. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1201_2
17. Gullberg M. Gestures and SLA. *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. London, Routledge Publ., 2008, pp. 276-305.
18. Terekhov I.V. Izucheniye studentami-lingvistami rechevogo povedeniya nositeley yazyka na materiale khudozhestvennogo kino Britanii: problema i puti resheniya [Students-linguists studying of speech behavior of native speakers on material of feature British films: problem and ways of solution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 3 (95), pp. 97-101. (In Russian).
19. Beebe S.A., Masterson J.T. *Communicating in Small Groups. Principles and Practices*. New York, HarperCollins Publishers, 1989, 336 p.
20. Motov S.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove v sovremennykh obrazovatel'nykh realiyakh (na primere otritsaniya v angliyskom yazyke) [Features of foreign language teaching on a linguocognitive basis in modern educational reality (by the example of negation in English language)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 50-59. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-50-59. (In Russian).

Информация об авторах

Шульц Ольга Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, научный сотрудник Центра публикационной активности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-0330-5374, lolga1177@gmail.com

Первова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5777-2832, gmp47@yandex.ru

Information about the authors

Olga E. Shults, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Research Scholar of Publishing Activity Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-0330-5374, lolga1177@gmail.com

Galina M. Pervova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5777-2832, gmp47@yandex.ru

Мотов Сергей Владимирович, научный сотрудник кафедры славянских языков и литератур, Университет Иллинойса в Урбана-Шампейн, г. Урбана, Иллинойс, Соединенные Штаты Америки, ORCID: 0000-0003-2897-5128, sv-motov@wiu.edu

Sergei V. Motov, Research Scholar of Slavic Languages and Literatures Department, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, United States of America, ORCID: 0000-0003-2897-5128, sv-motov@wiu.edu

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

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

Статья поступила в редакцию 01.07.2022
Одобрена после рецензирования 23.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

The article was submitted 01.07.2022
Approved after reviewing 23.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1184-1198

Контроль и оценка обученности студентов иностранному языку: проблемы и решения

Николай Владимирович МЕДВЕДЕВ*, Галина Михайловна ПЕРВОВА, Максим Николаевич ЕВСТИГНЕЕВ
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: mnv88@mail.ru

Аннотация. Обсуждены актуальные проблемы контроля в обучении иностранному языку в вузе. Подняты вопросы, связанные с определением места контроля в учебном процессе, с реализацией его функций. Особое внимание уделено специфике контроля рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. Приведены примеры заданий, позволяющих выявить сформированность речевых умений и языковых навыков у обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык, контроль, обучение, объект, тест, критерий, классификация, вид

Для цитирования: *Медведев Н.В., Первова Г.М., Евстигнеев М.Н.* Контроль и оценка обученности студентов иностранному языку: проблемы и решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1184-1198. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1184-1198

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1184-1198

Monitoring and assessment of students' foreign language proficiency: problems and solutions

Nikolay V. MEDVEDEV*, Galina M. PERVOVA, Maksim N. EVSTIGNEEV
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
*Corresponding author: mnv88@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Медведев Н.В., Первова Г.М., Евстигнеев М.Н., 2022

Abstract. Topical problems of control in teaching a foreign language at a university were discussed. The issues related to the definition of the place of control in the educational process, with the implementation of its functions are raised. Special attention is paid to the specifics of the control of receptive and productive types of speech activity. Examples of tasks that allow to identify the formation of speech skills and language skills in students are given.

Keywords: foreign language, monitoring, training, object, test, criterion, classification, type

For citation: Medvedev N.V., Pervova G.M., Evstigneev M.N. Kontrol' i otsenka obuchennosti studentov inostrannomu yazyku: problemy i resheniya [Monitoring and assessment of students' foreign language proficiency: problems and solutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1184-1198. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1184-1198 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Контроль в обучении иностранному языку преимущественно связан, с одной стороны, с определением уровня коммуникативной компетенции, а с другой – с мониторингом ее развития. Он значительно отличается от контроля в обучении другим дисциплинам. Это обусловлено тем, что в качестве результата обучения иностранному языку и, следовательно, объекта контроля выступает коммуникативная компетенция как своего рода система умений общения на нем, в то время как обученность иным дисциплинам зачастую сводится к систематизированным знаниям основ соответствующих наук и умению использовать их на практике. Как известно, иностранный язык как дисциплину отличает то, что он может выступать одновременно целью и средством обучения. Усвоение самой информации из учебных материалов – вторично по отношению к формированию коммуникативных умений на их основе. Из-за данной особенности оценка обученности студентов иностранному языку гораздо сильнее зависит от квалификации преподавателя.

Осуществление контроля позволяет преподавателю получить сведения об успеваемости учащихся для последующего внесения коррективов, повышающих эффективность обучения. Необходимость корректировки, выявляемая с помощью контроля, может быть как следствием особенностей усвоения учебного материала студентами, так и следствием предыдущих решений преподавателя касательно используемых приемов обучения. Поэтому контроль важен не только студентам, но и преподавателям, поскольку он позволяет оценить продуктивность выбранных методик. С позиции учащегося при этом контроль является источником мотивации (по-

скольку контроль предусматривает оценку) и средством получения обратной связи об их успеваемости.

ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ

Контроль имеет большое значение в реализации той или иной модели обучения из-за широты спектра функций. А.Н. Щукин выделяет шесть функций контроля в обучении иностранному языку, а именно:

1) обучающую. Благодаря контролю происходит совершенствование коммуникативных умений и поддержание языковых навыков обучающихся;

2) корректирующую. Контроль позволяет выявлять недостатки курса, на основании которых преподаватель может вносить изменения в учебный процесс;

3) оценочную. С помощью контроля преподаватель предоставляет учащимся оценку, которая свидетельствует об их успеваемости;

4) диагностическую. Контроль позволяет соотнести динамику развития речевых умений и языковых навыков с программными требованиями;

5) управляющую. Контроль напрямую влияет на манеру организации учебного процесса, тогда как средства контроля влияют на способ взаимодействия с учебным материалом;

6) стимулирующую. Применение оценки может привести к повышению мотивации обучающихся, стимулируя их учебную активность [1, с. 293].

Это наиболее полная типология функций контроля, однако, существуют и альтернативные точки зрения. Например, Р.К. Миньяр-Белоручев выделил всего две функции контроля в обучении иностранному языку: функцию обратной связи и стимулирующую функцию [2, с. 200]. По мнению ученого, выделение большого количества функций чрезмерно, поскольку оно только усложняет систему контроля. Обучающая функция, которая позволяет передать учащимся знания, развить умения и навыки, не может быть реализована в полной мере, как и корректировочная функция. Обе эти функции подразумевают дополнение и исправление: обучающая – дополнение знаний; корректировочная – исправление курса. Однако проблема заключается в том, что формирование навыков не происходит за счет закрепления эксплицитных знаний. Предоставление информации, которая призвана способствовать предупреждению неправильного формирования навыков в случае задействования данных функций контроля, является единичным. Это не позволит достичь искомого имплицитного усвоения, развития автоматизации действий. Поэтому Р.К. Миньяр-Белоручев в определенной степени прав, когда объединяет эти две функции в одну – функцию обратной связи. Обратная связь не направлена на дополнение или коррекцию, она направлена на оглашение проблемных аспектов формирования того или иного навыка. На наш взгляд, акцентирование корректировочной функции путем точечной автоматизации неправильно сформированного навыка в высшей школе не представляется целесообразным из-за временных затрат. Осуществление корректировки большинства ошибок учащихся очень трудоемко и будет препятствовать выполнению календарно-тематического плана. При этом обучающая функция может быть релевантной в некоторых контекстах, например, при формировании и закреплении артикуляционных навыков. Поэтому в альтернативной трактовке перечисленные выше пять функций объединяются в одну на основании их смежности. Так как контроль подразумевает именно обмен информацией об успеваемости между участниками образовательного процесса, действия по исправлению курса, по корректировке навыков учащихся, по организации занятия – все они напрямую не связаны с контролем. Контроль нужен для предоставления обратной связи обучающимся преподавателем и преподавателю обучающимися.

Обратная связь является реакцией реципиента (в данном случае – преподавателя) на речевое поведение обучающегося. Она включает в себя сложную систему приемов и

техник оглашения его ошибок и обеспечивается различными видами контроля.

ВИДЫ КОНТРОЛЯ

Виды контроля можно выделять по хронологии (предварительный, текущий, промежуточный и итоговый) либо согласно преобладающему способу взаимодействия участников (формальный, неформальный и самоконтроль).

В хронологической типологизации контроль становится неотъемлемой частью календарно-тематического планирования курса. Преобладающей в таком случае становится диагностическая функция: преподаватель с помощью контроля оценивает успеваемость учащихся по отношению к заранее подготовленному плану. Поэтому линейка контроля хронологически распространяется сразу на весь курс, хотя, конечно, можно также говорить о хронологии контроля в рамках одной учебной темы.

Предварительный контроль необходим для того, чтобы зафиксировать изначальные знания, умения и навыки учащихся. Он преследует две цели: прогностическую и сравнительно-оценочную. Результаты предварительного контроля позволяют спрогнозировать вероятность успешного прохождения курса – сообразность сложности учебного материала по отношению к уровню владения языком. Помимо прогноза, результаты предварительного контроля могут быть сравнены с результатами итогового, что необходимо для прослеживания индивидуальной траектории обучения учащихся и для выявления эффективности курса.

Текущий контроль осуществляется непосредственно во время занятий для отслеживания успешности процесса формирования языковых навыков и развития речевых умений. Он отличается регулярностью и низкой формальностью, из-за чего часто используется для оценивания умений устной речи. С помощью текущего контроля реализуется корректирующая функция. Регулярное наблюдение позволяет выявить и предвосхитить проблемные зоны, изменив план курса для акцентирования внимания на части учебного материала, вызывающего наибольшие трудности.

Промежуточный контроль проводится по завершении темы и отличается высокой формальностью. Обычно характеризуется массовостью: во время промежуточного контроля преподавателю необходимо проверить успеваемость всей группы, поэтому зачастую он принимает форму тестирования (но не всегда). С помощью промежуточного контроля отслеживается динамика развития языковых навыков и речевых умений, например: проверяется усвоение грамматики и лексики изученного юнита; выполняются задания на чтение и аудирование по смежной социокультурной теме с использованием пройденного грамматического и лексического материала. Промежуточный контроль диагностирует успешность достижения планируемых результатов.

Итоговый контроль проводится по окончании семестра или года обучения. Он оценивает общий прогресс усвоения курса. Из-за обширности охвата тем в течение семестра или курса проведение итогового контроля формальными средствами затруднительно. Поэтому, несмотря на необходимость проверки каждого студента, итоговый контроль обычно выполняется смешанным способом, сочетая в себе формальные и неформальные средства оценивания.

Итак, линейка «предварительный – текущий – промежуточный – итоговый контроль» предоставляет преподавателю средства диагностики успеваемости студентов в хронологической перспективе. Из-за того, что этапы предварительного, промежуточного и итогового контроля подразумевают получение от обучающихся фиксированных ответов, преподавателю дается множество возможностей реализации корректирующей функции.

Другая типологизация контроля основывается на способах взаимоотношения между участниками учебного процесса. Неформальный контроль – это отслеживание прогресса формирования умений и навыков без использования специальных оценочных (тес-

тирующих) средств. Формальный контроль – это фиксирование результатов усвоения программы обучения за определенный промежуток времени с помощью специальных оценочных средств (тестирование и экзамены). Самоконтроль – ретроспективное оценивание прогресса обучения самим обучающимся, без прямого участия преподавателя.

Неформальный контроль используется для мониторинга коммуникативных умений без создания ситуаций эксплицитного, фиксированного оценивания. Он является беспрерывным, распространяя свой охват на весь курс. Однако масштабы его охвата и отсутствие фиксированных ответов негативно влияют на степень объективности оценивания прогресса учащегося. Недостаток объективности приводит к отсутствию общепринятых систем оценивания объектов контроля. Можно выделить критерии оценивания, однако, строго соблюдать их не получится. Во время занятия без специальных средств тестирования преподаватель не сможет в точности фиксировать ответы всех учащихся, поэтому ему придется полагаться на субъективную оценку, основывающуюся на общем впечатлении от учебных действий студентов. Единственным исключением является письменная речь. Поскольку результаты выполнения письменных работ остаются фиксированными, преподаватель может проверить их все индивидуально. Но в случае неформального контроля каждой письменной работы преподавателю придется затратить большое количество времени, что ставит под вопрос целесообразность такого контроля.

По этим причинам неформальный контроль зиждется на интуиции преподавателя, которая зависит от его опыта. Педагог вынужден оценивать динамику развития не столько отдельных навыков, сколько динамику формирования коммуникативной компетенции в целом. Во время выполнения заданий контролируется общее умение справляться с учебными задачами коммуникативного характера, поэтому неформальный контроль малопригоден для диагностирования показателей конкретного вида речевой деятельности. При выполнении коммуникативных заданий с нефиксированным ответом часто задействован комплекс умений: чтение текста и выражения своей позиции о проблематике, написание эссе по просмотренному фильму и т. д. Однако, несмотря на отсутствие конкретики, неформальный контроль обладает преимуществом – только с его помощью преподаватель может наблюдать не только способность, но и готовность к общению.

Формальный контроль позволяет с точностью определить степень достижения задач обучения. Использование специальных средств тестирования также реализует управляющую функцию контроля. Средства тестирования меняют способ организации учебного процесса, так как введение эксплицитного оценивания успеваемости меняет способ взаимодействия обучающегося с учебным материалом. В рамках формального контроля выделяются четыре типа тестов: 1) установочные тесты; 2) тесты, оценивающие прогресс изучения курса; 3) тесты, оценивающие уровень владения языком; 4) диагностические тесты [3, с. 288].

Установочный тест совпадает по целям с предварительным тестом хронологической модели контроля. Установочное тестирование точно так же выявляет степень готовности учащегося к прохождению учебного курса.

Тест успешности изучения курса совпадает с промежуточным контролем. С его помощью преподаватель определяет степень усвоения учебного материала на различных этапах прохождения курса.

Тест владения языком устанавливает общую способность учащегося к коммуникации. В определенной степени его можно соотнести с итоговым контролем. Выполнение теста требует решения коммуникативных задач, средства решения которых усваиваются обучающимися при прохождении курса. Такое тестирование может основываться на материалах международных экзаменов, например, IELTS, TOEFL, CAE, Delf/Dalf, DaF и пр. Однако, в отличие от тестов успешности изучения курса, преемственность между

учебными материалами и заданиями менее выражена. Поскольку оценить усвоение материала всех тем одновременно невозможно, тестирование владения языком контролирует сформированность коммуникативной компетенции в целом. С помощью подобного тестирования, выполняемого в рамках одного или нескольких занятий, определяется уровень владения языком (например, от A1 до C2 по шестиуровневой шкале).

Диагностический тест отчасти совпадает с предварительным контролем. Если установочное тестирование направлено на выявление общей способности учащегося к языку, то диагностическое – на установление конкретных проблемных зон коммуникативной компетенции обучающегося. Диагностические тесты особенно актуальны на начальных этапах при усвоении инвариантного учебного материала (грамматика, базовая лексика). Такие тестирования позволяют осуществлять корректирующую функцию контроля: при обнаружении недостаточной сформированности навыков или проблем с инвариантным компонентом содержания преподаватель может скорректировать учебный план, добавив в него наиболее актуальные для обучающихся темы.

Тестирование позволяет проводить срез уровня развития компетенций всей учебной группы. В случае заданий без вариантов ответов (при проверке усвоения лексики, сформированности грамматических навыков) преподаватель способен получить достаточно точные данные о прогрессе обучающихся. Однако из-за отсутствия прагматической составляющей заданий средства формального контроля не позволяют определить достоверно уровень способности и готовности к коммуникации. К тому же некоторые аспекты коммуникативной компетенции плохо сочетаются с формальным контролем. Например, формальный контроль говорения может быть произведен индивидуально или в малых группах (по образцу FCE, CAE, CPE или IETLS), что сильно повышает временные затраты на оценивание всех обучающихся, ставя под сомнение целесообразность такого тестирования. Поэтому для осуществления контроля динамики формирования коммуникативной компетенции формальный контроль необходимо сочетать с неформальным, в зависимости от оцениваемого аспекта. Формальный контроль позволяет совершенствовать лексические и грамматические навыки благодаря стимулирующей функции. Также формальный контроль может использоваться для оценки умений ознакомительного и поискового чтения, слушания.

Третьим видом является *самоконтроль*. Самоконтроль неизменно присутствует в учебном процессе в той или иной степени, так как обучающиеся в любом случае будут самостоятельно оценивать свои достижения. Однако из-за того, что получаемая оценка складывается в результате применения только формального и неформального контроля, самоконтроль не получает должного внимания. Однако именно самоконтроль позволяет в полной мере осуществить диагностическую и обучающую функции. Использование самоконтроля может решить проблему комплексности оценки сформированности коммуникативной компетенции. С помощью формального контроля трудно проследить развитие речевых умений, а с помощью неформального сложно решить вопрос оценивания каждого ответа всех обучающихся. Применение самоконтроля решает эти проблемы, но добавляет новую – проблему недостаточной квалификации оценивающего.

Знания и опыт обучающихся не позволяют им произвести адекватную оценку развития умений и навыков, поэтому использование самоконтроля в обучении требует предоставления им необходимых средств и освоения ими способов его осуществления. Прежде всего, необходимо ознакомление с дескрипторами коммуникативных умений, чтобы учащиеся знали, что им необходимо оценивать и как это делать. После усвоения критериев оценки для самоконтроля следует уяснение приемов фиксации и отслеживания прогресса с помощью записей в учебный дневник, самопроверки и ведения языкового портфеля.

Учебный дневник позволяет фиксировать прогресс развития навыков. В него записы-

ваются пройденные темы и проблемные задания. Ведение учета выполненных заданий, которые вызывают затруднения, реализует диагностическую функцию. С помощью такого дневника обучающийся может отслеживать свою успеваемость по разным темам, что позволяет ему сфокусировать свои усилия на совершенствовании умений и навыков путем самостоятельного использования дополнительного материала во внеаудиторное время.

Самопроверка является комплексом учебных действий, направленных на поиск и исправление своих ошибок. Она может быть перекрестной, когда обучающиеся проверяют работы друг друга, либо индивидуальной, когда студент проверяет собственную работу. Способы и средства проведения самопроверки так же многочисленны, как и используемые преподавателем для контроля. Они зависят от контролируемого кластера умений и навыков: монологические и диалогические умения могут быть проверены с помощью использования записанных на диктофон смартфона аудиозаписей; письменный текст можно проверить с помощью программ орфографического редактирования (например, Language Tool); ответы на грамматические и лексические задания можно самостоятельно сверять с ключами. Отчетность по самопроверке хорошо сочетается с ведением учебного дневника. Их совместное использование создает комплекс самоконтроля, который позволяет студентам самостоятельно отслеживать развитие коммуникативной компетенции.

Языковой портфель является своего рода интеграцией учебного дневника и самопроверки. Он вмещает в себя упорядоченное собрание выполненных обучающимся заданий: эссе, проектов и прочее – и может состоять из трех частей: языкового паспорта, языковой биографии и языкового досье.

Языковой паспорт и биография содержат элементы учебного дневника. С помощью паспорта обучающийся анализирует опыт изучения иностранных языков в стратегическом масштабе: какие он знает языки; сколько лет они изучаются; каков опыт применения иностранных языков в реальной жизни; какова прогрессия коммуникативной компетенции во времени и т. д. Предоставляется эта информация в краткой форме и служит в качестве вспомогательного средства для установочного тестирования. Языковая биография является более детализированным способом описания коммуникативной компетенции. Она является выдержкой из учебного дневника, резюмирующей самооценку ключевых языковых компетенций. С ее помощью реализуется диагностическая функция: преподаватель может оценить наличие проблемных навыков, исходя из самоконтроля учащегося. Однако следует учитывать, что данные из паспорта и биографии предоставляются не квалифицированным преподавателем иностранного языка, а студентом, следовательно, их точность может быть сомнительна. Нивелирует этот недостаток наличие в портфеле досье, которое, являясь собранием работ учащегося, позволяет сделать выводы об объективности самооценки в паспорте и биографии. Представленные проекты, эссе и результаты экзамена являются более достоверным способом демонстрации уровня владения языком.

Самоконтроль не может обеспечить такого же уровня объективности, как формальный или неформальный контроль, поэтому на начальных стадиях он не играет большой роли, но со временем актуальность его применения в учебном процессе возрастает. Необходимость введения элементов самоконтроля объясняется преобладающим в современной высшей школе личностно-деятельностным подходом. Развитость автономии суждений и действий является постулатом этого подхода. Самоконтроль, в свою очередь, способствует развитию навыков рефлексии. Способные к ведению языкового портфеля и учебного дневника студенты достигают автономии в корректировании траектории индивидуального развития с помощью самопроверки. Также из-за снижения применимости формального контроля на более высоких уровнях владения языком самоконтроль начинает приобретать большее значе-

ние в регулировании учебного процесса. Он позволяет компенсировать возрастающие проблемы с контролем, осуществляемым преподавателем, так как введение задокументированного неформального контроля каждого обучающегося невозможно, а формальный контроль малоприменим во время коммуникативно-ориентированных занятий, присущих более высокому уровню владения языком.

ОБЪЕКТЫ КОНТРОЛЯ

Как уже ранее отмечалось, объектами контроля в обучении иностранному языку могут одновременно выступать и знания, и умения, и навыки. Учитывая, что перечислить все многообразие аспектов знаний, умений и навыков затруднительно, А.Н. Щукин в качестве основных объектов контроля обозначает языковую, коммуникативную и социокультурную компетенции.

Языковая компетенция как объект контроля включает в себя навыки, прежде всего, пользования прескрептивной стороной языка, то есть лексические и грамматические навыки. Она легче всего поддается формальному контролю из-за однозначности результатов. Преподавателем контролируются навыки использования лексических единиц в подходящем контексте, уместного употребления словоформ в согласовании с контекстом, а также их верного структурирования в предложения. Кроме того, к языковой компетенции относятся артикуляционные навыки, однако произношение редко выступает основным объектом контроля в высших учебных заведениях.

Коммуникативная компетенция как объект контроля включает в себя совокупность умений и навыков пользования языком как средством общения. В международных тестах в этой связи предусмотрены разделы по видам речевой деятельности: аудированию, говорению, чтению и письму, а иногда еще и по лексике и грамматике (use of language). Последняя часть, связанная с проверкой и оценкой языковых навыков, включается не всегда. Для каждого коммуникативного умения предусмотрен свой набор инструментов контроля.

КОНТРОЛЬ РЕЦЕПТИВНЫХ УМЕНИЙ

При контроле восприятия звучащей речи оценивается умение понимания устных диалогов и монологов. Е.В. Мусникцкая выделяет десять контролируемых навыков (или стратегий), составляющих умение понимать текст на слух [4]. Обобщенно их можно объединить в три группы: 1) навыки понимания содержания; 2) навыки установления когезии (или логических связей); 3) аналитические навыки. Эти группы во многом совпадают с навыками аудирования, которые приводятся в описании тестов TOEFL и IELTS [5].

Навыки первой группы нацелены на семантическую обработку услышанного текста. Они обеспечивают общее понимание фигурируемых в аудиотексте тем и идей и заключатся в определении проблематики текста, его стилистических и диалектических особенностей, позиций участников коммуникации и т. д. Навыки ознакомительного прослушивания аудиотекста контролируются с помощью следующих заданий:

– соотнесите представленные позиции с говорящими;

– выберите из перечня тем ту, которая лучше всего характеризует поднимаемую в звучащем тексте проблему;

– ответьте на вопросы по общему содержанию аудиотекста;

– составьте к аудиотексту перечень вопросов, связанных с поднимаемой проблематикой.

Такие контрольные задания оценивают то, как обучающиеся используют умение аудирования в контексте повседневного общения на иностранном языке. Поверхностное восприятие аудитотекста используется в ситуациях межличностного общения, когда слушающему нет необходимости анализировать каждое слово говорящего, а нужно лишь усвоить общую идею его высказывания.

Навыки установления логических связей в аудиотексте необходимы для понимания

его структуры. Организация полученной информации в единую систему позволяет лучше оперировать фактической информацией, представленной в тексте. Упорядочивание фактов способствует последующему выявлению логико-смысловой структуры, на основании которой может быть выделена актуальная для выполнения заданий информация. Навыки поискового взаимодействия с текстом контролируются с помощью следующих заданий:

– укажите аргументы в поддержку (или против) позиции одного из участников коммуникации;

– составьте план представленной аргументации;

– выделите смысловые части текста и озаглавьте их;

– выделите информацию, которую коммуниканты акцентируют как наиболее актуальную.

Такого рода задания контролируют навыки внимательного, поискового чтения и слушания с целью получения новой информации. Данные навыки задействуются во множестве коммуникативных ситуаций, требуемых пристального внимания: слушание лекций, чтение специализированной литературы, поиск специализированной информации в Интернете и т. д.

Аналитические навыки используются при мыслительной обработке полученной информации с целью продуцирования дальнейших высказываний слушающим/читающим. После усвоения фактической информации из текста он соотносит ее со своим личным опытом. Результат применения аналитических навыков гораздо более вариативен, так как решение аналитических задач не может быть заранее зафиксировано преподавателем. Контроль применения аналитических навыков обычно совершается в третьей фазе модели работы с учебным текстом. Для этого возможно использование следующих заданий:

– объясните актуальность и применимость предоставленной в тексте информации;

– объясните позицию автора по обозначенной проблеме;

– дайте трактовку подтексту предоставляемой информации.

В совокупности контроль данных навыков при выполнении подобных заданий позволяет получить необходимую для моделирования процесса развития коммуникативной компетенции обратную связь. Представленный перечень по своему составу несколько превышает тот, что принят в средней школе, где в качестве основных объектов контроля выступают полное, выборочное и поверхностное понимание [6, с. 30]. Такой состав объектов контроля перешел в ЕГЭ по иностранному языку. В школе такой перечень контролируемых навыков является целесообразным, так как при выпуске из профильных классов ожидаемым уровнем владения языком является B2. Учитывая, что этот уровень относится лишь к тем вузовским специальностям, где иностранный является приоритетной дисциплиной, среднестатистический первокурсник имеет уровень B1. Соответственно, на последующих этапах изучения иностранного языка необходимо расширение объектов контроля, поскольку, начиная с уровня B2, роль инвариантного компонента содержания снижается, обучающиеся продолжают изучать язык с большей коммуникативной направленностью [7].

Контроль другого рецептивного вида речевой деятельности – чтения – во многом схож с контролем аудирования. Причины потенциальных различий кроются в самом способе передачи информации. Для восприятия письменного текста нужны графические навыки, для восприятия устного текста – речевой слух и артикуляция (внутренне проговаривание услышанного). Но отражение этого различия в средствах контроля может быть заметно только на начальных этапах изучения языка, когда навыки восприятия на слух и графические навыки недостаточно сформированы. При достижении среднего уровня владения языком разница между способами контроля умений аудирования и чтения становится гораздо менее выраженной. Слушание и чтение после автоматизации навыков восприятия через определенный канал

начинают пользоваться почти одной и той же системой контроля, так как преподавателем оценивается глубина и полнота восприятия. Безусловно, особенности работы каналов приводят к разной манере взаимодействия: аудирование линейно, обучающийся не может самостоятельно перемотать запись; задания по чтению могут быть дискретными, ученик волен читать разные отрывки текста, перечитывать. Однако цель у чтения и аудирования одна – получение информации. Поэтому для чтения и слушания используются очень схожие системы инструментов оценивания объектов контроля.

КОНТРОЛЬ ПРОДУКТИВНЫХ УМЕНИЙ

Объект контроля говорения – сформированность навыков диалогической и монологической речи. Говорение является комплексным процессом, в него, помимо продукции речи, включаются способности к пониманию коммуникативной ситуации, так как для реализации диалогической речи необходимы навыки правильного выбора реплик, которые будут обеспечивать связность устного текста. Комплексность результатов применения данных навыков препятствует осуществлению формального контроля, из-за чего преобладающим становится неформальный. Отсутствие строгой определенности результатов выполнения задания делает оценку степени сформированности умения и входящих в него навыков (стратегий) субъективной, зависящей от личного мнения преподавателя. Однако существуют различные критерии развитости речевых навыков. Например, Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез предложили при контроле:

– диалогических навыков учитывать уместность реплик и поддержку связности (когезии) текста, языковое разнообразие, скорость реакции и наличие пауз хезитации (беглость речи), правильность языкового оформления;

– монологических навыков учитывать структурированность сообщения, объем высказывания, уместность использованных языковых средств (соблюдение функционального стиля), успешность реализации речевого намерения в виде доступности монолога для понимания другим обучающимся и педагогу [8, с. 222].

Данная система не имеет рейтинга оценивания, поэтому больше подходит для неформального текущего контроля. Она указывает на важные объекты, позволяющие судить о сформированности коммуникативной компетенции. В данном случае контролируется не только говорение как продуктивное умение, но и способность понимать собеседника и выстраивать общую логику общения.

При осуществлении текущего неформального контроля трудно отделить продуктивные умения от рецептивных, поскольку задания на продуцирование речи часто основываются на контексте материалов из заданий на развитие рецептивных умения. Это так называемые послетекстовые задания. Примеры таких заданий были приведены выше, но список можно продолжить:

– выразите и аргументируйте свою позицию по затрагиваемой в тексте проблематике;

– перескажите основное содержание текста;

– подготовьте презентацию по заданной проблематике.

Контроль навыков монологической речи помогает также проследить закрепленность вокабуляра, так как наличие времени на подготовку и отсутствие необходимости быстро реагировать на поступающую извне информацию позволяют в полной мере продемонстрировать точность и разнообразие усвоенной лексики.

Диалогические задания моделировать труднее, так как они требуют наличия прагматики коммуникации, полная аутентичность которой не может быть обеспечена в условиях обучения. Основными характеристиками диалогической речи традиционно считают реактивность и ситуативность [9, с. 177]. Реактивность реализуется при соотнесении коммуникативного намерения с собеседником. Намерение в рамках обучения фактически заменяется учебной мотивацией.

Реактивность диалога предоставляет идеальные условия для контроля речевых навыков, поскольку из-за отсутствия какой-либо подготовки обучающийся вынужден общаться, используя речевые стратегии и языковые навыки так же, как если бы ему пришлось применять их на практике. Ситуативность задает коммуникации контекст, определяя используемые в речи клише. Поэтому пересказ подготовленного заранее дома диалога не может быть рассмотрен как способ обучения навыкам диалогической речи. Следовательно, контроль осуществляется по модели речи монологической. Контроль диалогических навыков целесообразно совершать с помощью, например, ролевой игры или дискуссии, поскольку только в таком случае возможно соблюдение двух принципиальных качеств – реактивности и ситуативности.

Формальный контроль речевых навыков применяется при промежуточном и итоговом тестировании. Однако, как упоминалось ранее, его проведение является затруднительным из-за отсутствия заранее фиксированных ответов. Следовательно, математически вычислить успеваемость невозможно. При этом точность формального контроля является одним из его главных принципов, поскольку его результаты используются для отслеживания прогресса формирования коммуникативной компетенции в целом. Необходимость формального контроля речевых навыков все же существует, и системы критериев оценки продуктивных умений были разработаны для различных международных экзаменов, в частности, TOEFL и IELTS.

Контроль говорения при сдаче экзамена IELTS имеет систему оценивания, состоящую из критериев по четырем параметрам: 1) беглость и связность (fluency and coherence); 2) лексический ресурс (lexical resource); 3) грамматическое разнообразие и правильность (grammatical range and accuracy); 4) произношение (pronunciation). Критерии прописаны по 9-балльной шкале: минимальный балл за экзамен получается при полном отсутствии коммуникации во время тестирования, поэтому критерии оценивания начинаются с двух баллов[1]. В табл. 1 в упрощенной форме представлено сравнение между минимальным и максимальным баллом и соответствующими критериями по каждому параметру.

В табл. 1 нами опущены шесть промежуточных ступеней, поскольку они содержат именно критерии оценки, в то время как сравнение критериев максимального и минимального балла позволяет более выпукло показать сущность объектов контроля. Таким образом, при формальном контроле говорения учитываются следующие аспекты (объекты):

– соотношение пауз хезитации и времени говорения;
– связанность устного ответа;
– способность к развитию темы;
– разнообразие и закрепленность грамматических конструкций;
– точность, вариативность и закрепленность лексических конструкций;
– точность и закрепленность артикуляционных навыков.

Данные аспекты легче всего поддаются отслеживанию. Возможность их фиксации через наблюдение и документирование ответа позволяет наиболее успешно произвести формальный контроль. Следует, однако, учитывать, что единичный случай применения того или иного коммуникативного умения не отражает в полной мере степень развитости коммуникативной компетенции, поскольку существует вероятность влияния внешних факторов. Например, паузы хезитации и однообразие лексики могут быть вызваны незнакомой темой общения.

Контроль умения писать на иностранном языке предоставляет наименьшее количество трудностей для преподавателя. Ответы обучающихся вариативны, что требует индивидуального подхода при их проверке, но они задокументированы письменно, что во многом облегчает процесс контроля. Применение различных видов контроля письма уже

[1] IELTS. Speaking band descriptors. URL: https://www.ielts.org/-/media/pdfs/speaking-band-descriptors.ashx (дата обращения: 17.07.2022).

Таблица 1

Критерии оценки говорения (IELTS)

Table 1

Speaking assessment criteria (IELTS)

Параметр/балл	Беглость и связность	Лексический ресурс	Грамматическое разнообразие и правильность	Произношение
Минимальный	Длинные паузы перед каждым словом; отсутствует связность высказываний	Использует лишь выученные наизусть слова; отсутствует их согласованность с контекстом	Не может сформулировать простые предложения	Речь невозможно понять
Максимальный	Паузы не обусловлены языковыми затруднениями, говорящий останавливается, чтобы подумать о развитии содержания высказывания; высказывания согласуются со всем текстом ответа; способен свободно развивать тему общения	Проявляет точность в употреблении вокабуляра и гибкость лексических навыков в различных темах; корректно и естественно использует идиоматику	Проявляет владение широким спектром грамматических конструкций; демонстрирует стабильность навыков в отсутствие грамматических ошибок	Использует широкий спектр особенностей произношения одного акцента; способен поддерживать особенности произношения во время речепроизводства, не допуская ошибок

отчасти затрагивалось выше. Из-за особенностей результата выполнения заданий у обучающегося есть возможность создания досье, в котором будут находиться все его письменные работы. Следовательно, контроль письма может принимать своего рода накопительный характер: преподаватель может напрямую наблюдать прогрессию развития навыков продуктивной письменной речи с помощью досье. Это указывает на одну особенность контроля письма. Классифицировать задания по типу контроля на формальные и неформальные становится проблематично: преподаватель будет в любом случае непосредственно проверять работу, даже если не будет ставить за нее оценку и указывать на ошибки. Само задание по письму является средством прямого контроля. Можно предложить разделение письменных заданий на формальные и неформальные по признаку условия их выполнения. Выполняемые дома считаются неформальными, их пишут без прямого надзора, а выполняемые в аудитории – формальными, так как выполняются в присутствии преподавателя. Хотя такая классификация не соответствует самой концепции разделения видов контроля, в случае с письмом необходимость деления на формальный и неформальный контроль отпадает.

Контроль умения писать на иностранном языке может осуществляться через репродуктивные и продуктивные задания. Первые в среднем рассчитаны на более низкий уровень владения языком, так как они предоставляют обучающимся опору в виде готового содержания и лексики. Их выполнение занимает меньшее количество времени, а ответы – менее вариативны из-за определенности нарратива. Поэтому репродуктивные задания уместны для контроля отдельных навыков (стратегий) письма. К их числу можно отнести написание черновика; соблюдение лексических и грамматических норм, перефразирование, структурирование текста, выделение ключевых моментов темы, лексическое выражение связности, подбор регистра/функционального стиля, редактирование [10; 11]. Из-за того, что при выполнении репродуктивных заданий по письму студенты не фокусируются на содержании высказываний, они больше внимания уделяют фор-

мальной стороне речи – ее правильности. Однако это не означает, что контроль навыков применим только при выполнении репродуктивных заданий. Следить за навыками можно и при написании эссе, которое из-за своей комплексности и трудоемкости является показателем реализации всей совокупности навыков (стратегий).

Продуктивные задания требуют задействования навыков письменной речи, образующих умение писать на иностранном языке как общую способность к созданию текста, включающую в себя все перечисленные выше навыки (стратегии). Контроль навыков при проверке эссе кажется непосильным одному преподавателю: оценка каждого из навыков очень трудоемка. Поэтому целесообразнее оценивать навыки, отображающие общую способность обучающего к письменному общению. При наблюдении за развитием навыков письма контролируется успешность реализации коммуникативного намерения, качество языкового оформления и самостоятельность суждений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, контроль в обучении иностранному языку имеет отношение к определению уровня коммуникативной компетенции и мониторингу ее развития. Субъектами контроля являются преподаватель и обучающиеся, объектами – речевые умения и языковые навыки. Наиболее важными объектами контроля считаются речевые умения: аудирование, говорение, чтение и письмо. Осуществляемый контроль может быть классифицирован по нескольким признакам: с одной стороны, выделяют хронологический контроль (предварительный, текущий, промежуточный и итоговый), а с другой – по методу взаимодействия он может быть формальным, неформальным и самоконтролем. В совокупности приемы и средства контроля позволяют реализовывать ряд функций (диагностическую, корректирующую и т. д.), которые критически важны не только для оценки обучающихся, но и для моделирования и реализации курса иностранного языка.

Список источников

1. *Щукин А.Н.* Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис: Омега-Л, 2010. 475 с.
2. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методика обучения французскому языку. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
3. Методика обучения иностранным языкам. Традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 464 с.
4. *Мусницкая Е.В.* Сто вопросов к себе и к ученику. М.: Дом педагогики, 1996. 190 с.
5. *Байдикова Н.Л.* Мультидисциплинарный подход к определению объектов контроля аудирования иноязычного текста // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 2 (136). С. 76-86. https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.026
6. *Бим И.Л.* Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). Обнинск: Титул, 2001. 45 с.
7. *Сысоев П.В.* Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 16-21.
8. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2004. 335 с.
9. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2005. 239 с.
10. *Титова С.В., Харламенко И.В.* Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 26-40.
11. *Свириденко О.Ю.* Формирование системы контроля курса «Английский для академических целей» (на примере студентов III–V курсов механико-математического факультета МГУ) // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 1. С. 53-60.

References

1. Shchukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, Philomatis Publ., Omega-L Publ., 2010, 475 p. (In Russian).
2. Minyar-Beloruchev R.K. *Metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku* [Methods of Teaching French Language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1990, 224 p. (In Russian).
3. Mirolyubov A.A. (ed.). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Traditsii i sovremennost'* [Methods of Teaching Foreign Languages. Traditions and Modernity]. Obninsk, Titul Publ., 2010, 464 p. (In Russian).
4. Musnitskaya E.V. *Sto voprosov k sebe i k ucheniku* [One Hundred Questions to Yourself and to the Student]. Moscow, Dom pedagogiki Publ., 1996, 190 p. (In Russian).
5. Baydikova N.L. Mul'tidistsiplinarnyy podkhod k opredeleniyu ob"yektov kontrolya audirovaniya inoyazychnogo teksta [Multidisciplinary approach to the definition of objects of listening control of a foreign language text]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Vyatsk State University], 2020, no. 2 (136), pp. 76-86. https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.026 (In Russian).
6. Bim I.L. *Kontseptsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemetskomu na baze angliyskogo)* [The Concept of Teaching a Second Foreign Language (German Based on English)]. Obninsk, Titul Publ., 2001, 45 p. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Spornyye voprosy kommunikativnogo kontrolya umeniy uchashchikhsya vosprinmat' rech' na slukh [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech by ear]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2008, no. 2, pp. 16-21. (In Russian).
8. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Languages: Linguodidactics and Method]. Moscow, Akademiya Publ., 2004, 335 p. (In Russian).
9. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of Teaching Foreign Languages]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2005, 239 p. (In Russian).
10. Titova S.V., Kharlamenko I.V. Metod sovmestnogo napisaniya esse i ikh vzaimnogo otsenivaniya pri obuchenii pis'menno-rechevym umeniyam [The Method of Co-Writing Essays and Their Mutual Evaluation in Teaching Writing and Speaking Skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2017, no. 3, pp. 26-40. (In Russian).
11. Sviridenko O.Yu. Formirovaniye sistemy kontrolya kursa «Angliyskiy dlya akademicheskikh tseley» (na primere studentov III–V kursov mekhaniko-matematicheskogo fakul'teta MGU) [Formation of the Control System of the Course "English for Academic Purposes" (on the Example of Students of the 3rd–5th Courses of the Faculty of Mechanics and Mathematics of Moscow State University)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2013, no. 1, pp. 53-60. (In Russian).

Информация об авторах

Медведев Николай Владимирович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-9941-7732, mnv88@mail.ru

Первова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-5777-2832, gmp47@yandex.ru

Information about the authors

Nikolay V. Medvedev, Doctor of Philosophy, Professor, Professor of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-9941-7732, mnv88@mail.ru

Galina M. Pervova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-5777-2832, gmp47@yandex.ru

Евстигнеев Максим Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-2664-9134, maxim-evstigneev88@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 24.08.2022
Одобрена после рецензирования 12.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Maxim N. Evstigneev, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-2664-9134, maxim-evstigneev88@mail.ru

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

The article was submitted 24.08.2022
Approved after reviewing 12.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1199-1208

Преподаватель иностранного языка: современные требования на вызовы времени

Илона Алексеевна ЕВСТИГНЕЕВА[1], Ольга Евгеньевна ШУЛЬЦ[1], Екатерина Викторовна АЛЕКСИЧ[2]*

[1]ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
[2]ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя»
117997, Российская Федерация, г. Москва, ул. Академика Волгина, 12
*Адрес для переписки: e.aleksic@mail.ru

Аннотация. Проанализированы вопросы состояния проблемы способности и готовности преподавателя иностранного языка отвечать на вызовы времени в связи с быстро меняющейся реальностью, когда ему приходится задействовать различные каналы общения, чтобы мотивировать продуктивное взаимодействие в аудитории и способствовать тем самым созданию академического сообщества, профессиональному становлению студентов. Подробно рассмотрен набор компетенций педагога, необходимых для решения задач обучения, воспитания и развития будущих специалистов на занятиях по иностранному языку, а именно: компетентность в области личностных качеств, компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности, компетенция в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности, компетентность в разработке программы деятельности и принятия педагогических решений, компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности, а также компетентность в организации педагогической деятельности. Отмечена важность способности педагога к непрерывному обучению и самосовершенствованию, что неразрывно связано с развитием ИКТ компетенций в том числе. Помимо этого, преподаватель иностранного языка должен формировать те же качества и у обучающихся, поскольку в условиях быстро меняющегося мира автономность обучающегося – это одно из условий его успешности. Были выделены следующие компетенции: методическая, информационно-коммуникационная и лингводидактическая, отмечена актуальность индивидуального подхода в обучении, а также способность преподавателя мотивировать обучающихся на протяжении всего учебного времени.

Ключевые слова: иностранный язык, преподаватель, компетенция, обучение, воспитание, развитие, мотивация

Для цитирования: *Евстигнеева И.А., Шульц О.Е., Алексич Е.В.* Преподаватель иностранного языка: современные требования на вызовы времени // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1199-1208. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1199-1208

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1199-1208

Foreign language teacher: modern requirements for the challenges of the time

Ilona A. EVSTIGNEEVA[1], Olga E. SHULTS[1], Ekaterina V. ALEKSICH[2]*
[1]Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
[2]Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia
12 Academician Volgin St., Moscow 117437, Russian Federation
*Corresponding author: e.aleksic@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Евстигнеева И.А., Шульц О.Е., Алексич Е.В., 2022

Abstract. The issues of the state of the problem of the ability and readiness of a foreign language teacher to respond to the challenges of the time in connection with the rapidly changing reality, when he has to use various communication channels to motivate productive interaction in the classroom and thereby contribute to the creation of an academic community, the professional development of students. The set of teacher competencies necessary for solving the tasks of teaching, educating and developing future specialists in foreign language classes is considered in detail, namely: competence in the field of personal qualities, competence in setting goals and objectives of pedagogical activity, competence in motivating students to carry out educational activities, competence in developing a program activity and pedagogical decision-making, competence in providing the information basis of pedagogical activity, as well as competence in the organization of pedagogical activity. The importance of the teacher's ability to lifelong learning and self-improvement is noted, which is inextricably linked with the development of information and communication technologies competencies, including. In addition, a foreign language teacher should form the same qualities in students, because in a rapidly changing world, the autonomy of a student is one of the conditions for his success. The following competencies were identified: methodical, information and communication and linguodidactic, the relevance of an individual approach in teaching was noted, as well as the ability of the teacher to motivate students throughout the entire academic time.

Keywords: foreign language, teacher, competence, teaching, education, development, motivation

For citation: Evstigneeva I.A., Shults O.E., Aleksich E.V. Prepodavatel' inostrannogo yazyka: sovremennyye trebovaniya na vyzovy vremeni [Foreign language teacher: modern requirements for the challenges of the time]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1199-1208. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1199-1208 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современные тенденции, набирающие оборот в образовании, оказывают все большее влияние на личность и профессиональный портрет преподавателя иностранного языка в университете. Такие изменения, как повсеместное внедрение средств ИКТ, а также технологий дистанционного обучения, существенно изменили традиционные механизмы проведения занятий и подачи материала, включая организацию практической деятельности. Одновременно с этим современные преподаватели все в большей степе-

ни рассматриваются в образовательном процессе как фасилитаторы или тьюторы, помогающие студентам самостоятельно взаимодействовать с информацией, что приводит к индивидуализации обучения и требует от педагога гибкости и мастерства в соответствующей области знания [1].

Новые требования к развитию системы образования в Российской Федерации (национальный проект «Образование») предусматривают существенное повышение ее конкурентоспособности с учетом индивидуальных образовательных траекторий, которые должны привести к развитию гармоничной и социально ответственной личности обучающегося. Все это предполагает использование преподавателем качественно новых подходов и методов в организации образовательной деятельности, равно как и пересмотр профессиональных характеристик самого педагога.

Современная система высшего образования строится на основе компетентностного подхода, что закреплено положениями федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»[1], а также рядом других нормативно-правовых актов.

КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Профессионализм преподавателя иностранного языка рассматривается как совокупность личностных характеристик, способствующих овладению профессиональными навыками, необходимыми для выполнения поставленных задач [2]. Несмотря на это, педагог по-прежнему должен выполнять такие традиционные функции в ходе занятия, как доведение информации до студентов, проведение исследовательской деятельности и мотивирование студентов к ней, воспитание, обеспечение своевременного контроля обученности, а также предоставление качественной обратной связи, оказание помощи обучающимся с выбором направления развития и осуществления трудовой деятельности, эффективное взаимодействие между участниками образовательного процесса. Квалификация педагога, в свою очередь, состоит из следующих компонентов:

1) компетентность в области личностных качеств (эмпатийность и социорефлексия, самоорганизованность, общая культура);

2) компетентность в постановке целей и задач педагогической деятельности (умение формировать педагогические цели и задачи, соответствующие возрастным и индивидуальным особенностям студентов, умение вовлечь студентов к определению целей и задач обучения);

3) компетенция в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности (создание условий успешного осуществления учебной деятельности студентов, повышения мотивации и самостоятельности);

4) компетентность в разработке программы деятельности и принятия педагогических решений (умение выбрать и реализовать образовательные программы, равно как и умение разработать собственную образовательную программу, а также методические и дидактические материалы);

5) компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности (владение методами преподавания, а также предметным содержанием дисциплины);

6) компетентность в организации педагогической деятельности (умение устанавливать субъект-субъектные отношения, умение организовать учебную деятельность, умение оценивать результаты обучения) [3, с. 14].

Профессиональная компетентность преподавателя иностранного языка, в свою очередь, представляет собой совокупность личностных характеристик, позволяющих ему эффективно решать профессиональные задачи в рамках осуществления образовательной деятельности. Она слагается из нескольких компетенций, включая стремление преподавателя к постоянному совершенствованию. К числу этих компетенций относятся: психоло-

[1] Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

го-педагогическая, методическая, коммуникативная, филологическая, общекультурная, информационно-коммуникационная, социальная и управленческая [3, с. 11]. Наиболее важным элементом профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка является, на наш взгляд, методическая компетенция, поскольку она выступает своего рода проводником от частных профессиональных компетенций к фактическим решениям стоящих перед педагогом методических задач в образовательном процессе. Таким образом, при решении методических задач преподаватель демонстрирует свою профессиональную компетентность.

С.Н. Макеева выделяет лингводидактическую компетенцию, которая рассматривается как способность педагога к реализации целей обучения иностранному языку, знание и умение учитывать на практике закономерности изучения нового языка в различных контекстах, способность к распознанию и исследованию особенностей его преподавания [3, с. 11]. В отличие от нее, методическая компетенция имеет отношение к вопросам применения различных средств для эффективного решения методических задач в ходе учебного процесса, в том числе направленной на формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов, воспитание и мотивирование их к осуществлению активной учебной деятельности на занятиях и во внеаудиторное время. Методическая и лингводидактическая компетенция при этом взаимозависимы, поскольку, например, при планировании занятия преподаватель рассматривает языковое содержание с последующим подбором наиболее эффективных методов преподавания.

Согласно С.Н. Макеевой, методическая компетенция – это совокупность субкомпетенций, среди которых выделяется гностическая компетенция, направленная на оценку образовательного процесса, учебной ситуации, деятельности студентов и преподавателя, используемых средств, а также языкового наполнения занятия.

Проектировочная компетенция проявляется в способности преподавателя к уточнению учебных целей и задач.

Конструктивно-технологическая компетенция рассматривается как способность и готовность педагога к конструированию новых учебных материалов, внесению изменений в уже существующие учебники и пособия, учитывая умения и потребности студентов, с целью достижения максимальной эффективности выполнения методических задач, а также достижения поставленных целей.

Информационно-коммуникационная компетенция в настоящее время играет большую роль в связи с быстрой трансформацией образования и его цифровизацией. Данная компетенция рассматривается как способность и готовность преподавателя использовать различные средства, а также программные продукты ИКТ при обучении иностранному языку как в синхронном, так и в асинхронном формате.

Коммуникативно-организаторская компетенция представляет собой способность и готовность педагога использовать различные каналы общения в ходе реализации образовательной деятельности с целью организации работы студентов. Она приобретает особую важность, поскольку способствует не только достижению целей и методических задач конкретного занятия, но и способствует формированию академического сообщества, что может оказывать положительное влияние на мотивацию студентов.

Коммуникативно-обучающая компетенция отражает стремление преподавателя к достижению целей и методических задач занятия в части формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов посредством выполнения ими заданий. Данная компетенция отвечает на возрастающую потребность студентов в осуществлении практической деятельности на иностранном языке.

Коррекционно-гностическая компетенция представляет собой способность и готовность преподавателя к решению возникающих в ходе занятия проблем при помощи

оперативной коррекции учебных задач, в том числе к привнесению изменений в используемые учебные материалы.

Рефлексивно-гностическая компетенция призвана способствовать постоянному развитию профессиональных качеств преподавателя за счет получения обратной связи от студентов, а также рефлексии на свою деятельность. Результатом становится разработка новой стратегии достижения высоких результатов учебной деятельности студентов, особенно в формировании коммуникативной компетенции.

КОМПОНЕНТЫ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Более того, в рамках методической компетенции выделяются такие компоненты, как когнитивный, операционно-деятельностный и мотивационно-ценностный. Остановимся на каждом из них подробнее.

1. Когнитивный компонент включает в себя порядок учебных действий студентов при формировании коммуникативной компетенции, равно как и совершенствовании умений в различных видах речевой деятельности; знание преподавателем основных трудностей, возникающих у обучающихся, а также способов исправления ошибок в процессе общения; осведомленность об основных и наиболее достоверных аутентичных информационных источниках для их последующего включения в образовательный процесс по иностранному языку; способность к рефлексии собственной деятельности.

2. Операционно-деятельностный компонент включает гностическую, проектировочную, конструктивно-технологическую, информационно-коммуникационную, коммуникативно-организаторскую, коммуникативно-обучающую, коррекционно-гностическую и рефлексивно-гностическую компетенции [3, с. 14].

Гностическая компетенция подразумевает, во-первых, способность и готовность преподавателя иностранного языка к обнаружению особенностей языковых единиц и группировке их по тому или иному признаку с последующим прогнозированием возможных трудностей в их освоении студентами, к осуществлению поиска решения для достижения поставленной методической задачи, а во-вторых, умение объективно анализировать специфические черты культур стран изучаемого языка с последующим их позитивным представлением и воспитывать положительное отношение к ним у обучающихся. Помимо этого, важную роль играет способность педагога сопоставлять явления родного и иностранного языков с целью создания аналогии или дифференциации, объективно анализировать деятельность коллег и внедрять наиболее эффективные приемы обучения, воспитания и развития на занятиях по иностранному языку.

Проектировочная компетенция связана со способностью преподавателя к планированию занятий с учетом потребностей и возможностей студентов, целей и методических задач образовательной программы.

Конструктивно-технологическая компетенция отражает умение педагога работать с аутентичными источниками, в особенности привлекаемыми для формирования социокультурной компетенции студентов, адаптировать такие материалы в соответствии с поставленными целями и задачами, а также уровнем владения иностранным языком обучающимися, разрабатывать различные наглядные средства, в частности, грамматического характера, а также упражнения, направленные на отработку умений во всех видах речевой деятельности.

Информационно-коммуникационная компетенция включает в себя умение преподавателя использовать различные средства ИКТ, а также программные продукты с целью организации дистанционного обучения, конструирования различных типов упражнений, а также визуального материала. Средства ИКТ должны использоваться с целью отработки языкового материала и совершенствования различных сторон речевой деятельности на иностранном языке, включая организацию работы студентов в асинхронном и синхронном форматах с применением различных программных продуктов [4, с. 59-60].

Коммуникативно-организаторская компетенция предполагает сформированность у преподавателя умения грамотно выстраивать общение между участниками образовательного процесса, включая организацию парной и групповой работы студентов, обеспечить плавный переход от одного задания к другому, а также контролировать временной интервал выполнения заданий. Другим немаловажным аспектом выступает способность педагога к организации общения с учетом задач воспитания и развития критического мышления. Коммуникативно-обучающая компетенция, в свою очередь, характеризует умение преподавателя организовать свою речь с учетом социально-культурных норм общения на иностранном языке, модифицировать речевое поведение в соответствии с определенным сценарием, давать краткие и лаконичные инструкции относительно выполняемых заданий, а также распознавать в речи студента различные виды ошибок речевого и социокультурного плана, исправлять их. Помимо этого, педагог должен уметь грамотно использовать невербальные сигналы в ходе организации образовательного процесса без явного вмешательства в коммуникацию студентов, аргументировать свою позицию и задавать уточняющие вопросы, избегая при этом эмоциональной окрашенности высказываний, а также замечать возникающие у обучаемых затруднения в ходе осуществления учебной деятельности, вносить коррективы, оказывать академическую поддержку.

В соответствии с рефлексивно-гностической компетенцией преподаватель иностранного языка должен уметь рефлексировать на результаты собственной деятельности и работы студентов, планировать преодоление возникающих трудностей, а также предусматривать постепенное усложнение материала в соответствии с темпами освоения образовательной программы.

3. Мотивационно-ценностный компонент слагается из личностных качеств педагога, его мотивации и ценностей. Это такие характеристики преподавателя, как положительное отношение к своей деятельности и уверенность в своих знаниях, способность создавать на занятиях атмосферу, благоприятную для максимально эффективной коммуникации между студентами и обучающимися с педагогом, умение результативно передать личный опыт изучения иностранного языка и культуры его носителей, а также стремление к постоянному самосовершенствованию, освоению и применению новых приемов, методов и технологий в образовательной деятельности. Преподавателю необходимо также обладать такими личностными качествами, как открытость к общению и терпимость к ошибкам обучающихся, доброжелательное отношение к студентам и коллегам, требовательность и системность в работе, непредвзятость, высокий уровень заинтересованности в профессиональном росте.

К принципам формирования методической компетенции преподавателя иностранного языка можно отнести следующие:

– интеграция, предполагающая тандем методической и иноязычной коммуникативной компетенций;

– постоянное взаимодействие преподавателя со студентами, а также обучающихся между собой. При этом роль педагога со временем, при росте уровня автономности студентов меняется на помощника, тьютора;

– рефлексивность. Каждый участник учебного процесса задействован в рассмотрении результатов совместной и индивидуальной образовательной деятельности с целью выявления проблемных ситуаций и разработки сценариев для их разрешения;

– проблемность. Преподаватель должен уделять должное внимание формированию навыков и умений студентов посредством применения технологии проблемного обучения, которое приводит к повышенной заинтересованности в самообразовании, использовании для этого аутентичных источников;

– сознательность, которая выражается в кратких и ясных инструкциях преподавателя, конструировании осмысленных заданий. В результате студенты осознают поставлен-

ные перед ними задачи, свою роль, выбирают методы и средства достижения цели;

– модульность и концентризм. Педагог и обучающиеся работают над одной из задач вплоть до достижения удовлетворительного результата, с последующим нанизыванием новых задач на результат предыдущей [3, с. 17-18].

При организации образовательного процесса крайне важно понимать предметное содержание преподаваемой дисциплины, какие методы и подходы являются наиболее эффективными, как организуется работа по целеполаганию, а также мотивированию и развитию автономии студентов, требуется ли корректировка существующей образовательной программы или разработка новой.

В связи с тем, что современная модель образования во многом основана на концепции обучения на протяжении всей жизни, преподаватель иностранного языка должен уделять большое внимание работе с мотивацией, а также автономией студентов, которая во многом формируется в ходе исследовательской работы студенческого сообщества. В результате студент становится центральным звеном при планировании занятий, что требует учета его личностных качеств, потребностей и умений. Помимо этого, современный преподаватель должен быть профессионалом в преподаваемой области, а значит, свободно владеть материалом.

ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАТЕЛЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Деятельность современного преподавателя иностранного языка регулярно подвергается контролю, однако, методики и критерии оценки могут существенно отличаться от университета к университету. Количество таких критериев варьируется от 20 до 50 [5, с. 71]. Среди них наиболее важными выступают профессиональная компетентность, педагогическая компетентность, психологическая компетентность. Особое внимание обращается на содержательную сторону организации учебной деятельности, мастерство педагога, а также его личностные характеристики. Предполагается, что, осуществляя рефлексию относительно своей профессиональной деятельности, преподаватель также руководствуется мнением студентов.

Не менее значимым требованием, предъявляемым к преподавателям иностранного языка, является наличие, с одной стороны, гибкости, которая выражается в способности вносить изменения в образовательный процесс с учетом меняющихся потребностей рынка труда, новых технологий и методов, а с другой – готовности к кооперации с коллегами для достижения высоких результатов и способности сделать открытыми и прозрачными для обучающихся критерии оценки их деятельности и сформировать ожидания от работы с ними уже на первых занятиях. Помимо этих требований, преподаватель должен быть привержен концепции обучения через всю жизнь, стремиться к постоянной рефлексии своей деятельности, а значит, к повышению ее результатов. Динамичность изменений в современном образовании требует от педагога активного участия в научной деятельности, равно как и привлечения к ней студентов, в особенности в рамках выполнения проектов, написания курсовых и выпускных квалификационных работ. Одним из первых этапов вовлечения обучающихся в научную деятельность может стать установление обратной связи. В ходе осуществления научной работы особо востребованным качеством преподавателя становится умение разрабатывать новые модели, а также умение работать с большим объемом информации.

В исследовании Н.В. Горобинской студентам было предложено написать эссе, раскрывающее наиболее важные умения и навыки, а также качества современного преподавателя иностранного языка высшей школы. В написании сочинений эссе принимало участие 14 человек. До начала работы над эссе студенты должны были выбрать формат (выражение собственного мнения, решение проблемы, сравнение) и сформулировать тему. В результате анализа сделанных студентами утверждений исследователь пришла к выводу о существенном влиянии ИКТ и практи-

координированности занятий иностранного языка на общее восприятие обучающимися преподавателя [5, с. 73]. Большинство тем эссе было связано с использованием средств ИКТ преподавателем либо с существенным изменением роли педагога в образовательном процессе. Такие взгляды во многом обусловлены возрастающей значимостью в жизни молодежи цифровых девайсов. Это требует от преподавателя должного внимания к формированию представлений о цифровой культуре у студентов, а также к развитию у них критического мышления. При этом интересно отметить, что в своих работах обучающиеся не рассматривают возможности полной замены преподавателя технологиями ИКТ, поскольку он способен индивидуализировать их учебный опыт, включая оказание индивидуальной академической поддержки. Более того, общение с преподавателем, как отмечали студенты, предоставляет больше возможностей для взаимодействия, за счет чего формируется эмоциональная привязанность. Преподаватель иностранного языка осуществляет постоянную работу с мотивацией студентов, а также способствует развитию их автономии, что является крайне важным фактором реализации концепции обучения через всю жизнь. Данная концепция стала ответом на быстро изменяющиеся тенденции в мире, к которым студенты должны быть всегда готовы и адаптированы. Все это возможно только при условии, что обучающиеся дисциплинированы, занимаются самообразованием, умеют осуществлять отбор информации.

Современный преподаватель иностранного языка, реализующий коммуникативный подход, уделяет особое внимание взаимодействию между студентами на занятии, в особенности организации парной и групповой работы, что положительно отражается на их мотивации к участию в различных видах активности: они социализируются и учатся договариваться между собой, совместно планировать деятельность и нести ответственность за результаты.

Метапредметность является важным аспектом занятий по иностранному языку, поскольку позволяет активировать фоновые знания студентов из различных предметных областей. Она всегда присутствует на занятиях по иностранному языку, в связи с чем преподаватель должен предусмотреть различные сценарии активации фоновых знаний, в том числе через проектную деятельность, обучение в сотрудничестве, организацию дебатов [5, с. 76]. Все представленные форматы проведения занятий способствуют развитию критического мышления студентов, в том числе за счет использования средств ИКТ и анализа множества источников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, современный преподаватель иностранного языка является носителем целого ряда профессиональных компетенций, среди которых можно выделить методическую, информационно-коммуникационную, лингводидактическую, которые необходимы для организации учебного процесса, отвечающего поставленным целям и задачам, а также требованиям современных образовательных стандартов. Одновременно с этим современный преподаватель стремится к учету индивидуальных особенностей учащихся, в том числе уровня владения иностранным языком, за счет чего может активизировать применение индивидуальных образовательных траекторий, реализации которых во многом способствует использование ИКТ. Педагог также уделяет большое внимание целеполаганию, а также работе с мотивацией студентов, что требует от него адекватных знаний средств и методов ее повышения. Он осознает значимость мотивированности студентов к достижению образовательных целей и создания для этого благоприятной атмосферы на занятиях по иностранному языку. Ставя перед собой задачу воспитания будущих профессионалов, педагог понимает, что в современном быстроменяющемся мире ее невозможно решить без развития автономности обучающихся. Для

этого он может использовать различные технологии обучения, включая метод проектов, дебаты и пр. Для сохранения актуальности содержания обучения, усвоенного материала преподаватель иностранного языка должен не только воспитывать положительное отношение студентов к культуре его носителей, но и стремиться к постоянному совершенствованию своих собственных навыков и умений, расширению знаний в соответствии с концепцией обучения через всю жизнь, а также конструировать личностно значимые учебные материалы. Умение преподавателя эффективно использовать различные каналы общения позволяет обеспечить четкую постановку целей и задач перед студентами, способствует формированию студенческого сообщества для последующего усиления мотивированности к изучению иностранного языка за счет позитивного опыта взаимодействия в учебном процессе.

Список источников

1. *Евдокимова М.Г.* Организация самостоятельной работы студентов: инновационный потенциал традиций // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2022. Вып. 2 (843). С. 68-73. https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_2_843_68
2. *Шадриков В.Д., Карпов А.В., Кузнецова И.В., Кузнецова М.Д.* Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Логос, 2011. 168 с.
3. *Макеева С.Н.* Формирование методической компетенции у будущего бакалавра педагогического образования в процессе профессионально направленного обучения иностранному языку: автореф. дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2013. 26 с.
4. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Формирование компетентности преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий // Высшее образование сегодня. 2014. № 2. С. 59-62.
5. *Горобинская Н.В.* Ключевые компетенции учителей и преподавателей иностранного языка в XXI в. // Преподаватель XXI век. 2019. № 4-1. С. 69-81. https://doi.org/10.31862/2073-9613-2019-4-69-81

References

1. Evdokimova M.G. Organizatsiya samostoyatel’noy raboty studentov: innovatsionnyy potentsial traditsiy [Organization of students’ independent work: innovative potential of tradition]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovaniye i pedagogicheskiye nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*, 2022, no. 2 (843), pp. 68-73. https://doi.org/10.52070/2500-3488_2022_2_843_68. (In Russian).
2. Shadrikov V.D., Karpov A.V., Kuznetsova I.V., Kuznetsova M.D. *Professionalizm sovremengo pedagoga: metodika otsenki urovnya kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov* [Professionalism of a modern teacher: method of assessing the level of qualification of teaching staff]. Moscow, Logos Publ., 2011, 168 p. (In Russian).
3. Makeyeva S.N. *Formirovaniye metodicheskoy kompetentsii u budushchego bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya v protsesse professional’no napravlennogo obucheniya inostrannomu yazyku: avtoref. dis. … kand. ped. nauk* [Formation of Methodical Competence of the Future Bachelor of Pedagogical Education in the Process of Professionally Directed Foreign Language Teaching. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Nizhny Novgorod, 2013, 26 p. (In Russian).
4. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. Formirovaniye kompetentnosti prepodavatelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol’zovaniya informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Formation of competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2014, no. 2, pp. 59-62. (In Russian).
5. Gorobinskaya N.V. Klyuchevyye kompetentsii uchiteley i prepodavateley inostrannogo yazyka v XXI v. [Key competences of foreign language teachers in 21st century]. *Prepodavatel’ XXI vek – Prepodavatel 21 vek*, 2019, no. 4-1, pp. 69-81. https://doi.org/10.31862/2073-9613-2019-4-69-81. (In Russian).

Информация об авторах

Евстигнеева Илона Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-1198-0695, ilona.frolkina@mail.ru

Шульц Ольга Евгеньевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, научный сотрудник Центра публикационной активности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-0330-5374, lolga1177@gmail.com

Алексич Екатерина Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации им. В.Я. Кикотя, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-8842-3160, e.aleksic@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 06.09.2022
Одобрена после рецензирования 17.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the authors

Ilona A. Evstigneeva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-1198-0695, ilona.frolkina@mail.ru

Olga E. Shults, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Research Scholar of Publishing Activity Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-0330-5374, lolga1177@gmail.com

Ekaterina V. Aleksich, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Foreign Language Department, Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-8842-3160, e.aleksic@mail.ru

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

The article was submitted 06.09.2022
Approved after reviewing 17.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1209-1216

Метод проектов как прогрессивный метод обучения иноязычной коммуникации в русле современного образования

Наталья Александровна ГОНЧАРОВА[1]*, Алексей Викторович МЕДВЕДЕВ[1,2]
[1]ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»
393760, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101
[2]ТОГАПОУ «Промышленно-технологический колледж»
393766, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Киевская, 2
*Адрес для переписки: nata-alexa@mail.ru

Аннотация. Обосновано, что основополагающей целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять общение с представителями иноязычной культуры, в рамках которого необходима активизация основных видов иноязычной речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения, письма. Доказано, что развитие иноязычной коммуникативной компетенции невозможно без обращения к особенностям чужой культуры. Опыт преподавания иностранных языков показывает, что зачастую обучающимся сложно самостоятельно сформулировать целостное, логичное и законченное высказывание из-за разницы в культурных различий на вербальном и невербальном уровнях общения. Основные трудности связаны с тем, что для осуществления иноязычной коммуникации необходимы комплексные знания иностранного языка, формирование которых приобретает особую актуальность в условиях современного образования. В связи с вышеизложенным поднимается вопрос о нахождении эффективной методики развития иноязычной коммуникативной компетенции. Предположено, что метод проектов позволяет построить процесс обучения таким образом, что обучающиеся будут поставлены в условия, максимально приближенные к условиям реального общения, что, в свою очередь, будет способствовать погружению в специфику чужой культуры. Кроме того, метод проектов позволяет решить проблему формирования учебного мотива, так как упомянутый метод реализует принципы личностно-ориентированного обучения, согласно которым обучающиеся могут выбрать ту тему занятия на иностранном языке, которая будет соответствовать сфере их интересов.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, иноязычная культура, основные виды иноязычной речевой деятельности, аудирование, говорение, чтение, письмо, метод проектов, проектная методика обучения иностранному языку, проектная деятельность

Для цитирования: *Гончарова Н.А., Медведев А.В.* Метод проектов как прогрессивный метод обучения иноязычной коммуникации в русле современного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1209-1216. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1209-1216

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1209-1216

The method of projects as a progressive method of teaching foreign language communication in the mainstream of modern education

Natalya A. GONCHAROVA[1]*, Alexey V. MEDVEDEV[1,2]
[1]Michurinsk State Agrarian University
101 Internatsionalnaya St., Michurinsk 393760, Tambov Region, Russian Federation
[2]Industrial and Technological College
2 Kiyevskaya St., Michurinsk 393766, Tambov Region, Russian Federation
*Corresponding author: nata-alexa@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Гончарова Н.А., Медведев А.В., 2022

Abstract. It is proved that the fundamental purpose of teaching a foreign language is the formation of a foreign language communicative competence, that is, the ability to communicate with representatives of a foreign language culture, within which it is necessary to activate the main types of foreign language speech activity: speaking, listening, reading, writing. It is proved that the development of foreign language communicative competence is impossible without addressing the peculiarities of foreign culture. The experience of teaching foreign languages shows that it is often difficult for students to formulate an integral, logical and complete statement on their own due to the difference in cultural differences at the verbal and non-verbal levels of communication. The main difficulties are related to the fact that comprehensive knowledge of a foreign language is necessary for the implementation of foreign language communication, the formation of which is becoming particularly relevant in the conditions of modern education. In connection with the above, the question of finding an effective methodology for the development of foreign language communicative competence is raised. It is assumed that the project method allows you to build the learning process in such a way that students will be placed in conditions as close as possible to the conditions of real communication, which, in turn, will contribute to immersion in the specifics of someone else's culture. In addition, the project method allows solving the problem of the formation of an educational motive, since the mentioned method implements the principles of personality-oriented learning, according to which students can choose the topic of a lesson in a foreign language that will correspond to the sphere of their interests.

Keywords: foreign language communicative competence, foreign language culture, main types of foreign language speech activity, listening, speaking, reading, writing, method of projects, project method of teaching a foreign language, project activity

For citation: Goncharova N.A., Medvedev A.V. Metod proyektov kak progressivnyy metod obucheniya inoyazychnoy kommunikatsii v rusle sovremennogo obrazovaniya [The method of projects as a progressive method of teaching foreign language communication in the mainstream of modern education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1209-1216. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1209-1216 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Известно, что метод проектов начал развиваться в пятидесятых годах XIX века в США. На западе метод проектов получил широкое распространение благодаря ряду преимуществ данной методики. Так, любая работа в рамках проектной деятельности, выполненная обучающимися, – это готовый продукт, их личное достижение. Процесс работы над проектом обеспечивает внутреннюю мотивацию обучающихся, выводит из рутинности традиционных заданий, способствует нешаблонному мышлению. Кроме того, исследователями выделяется адаптивность учебного процесса: темы работ в рамках проектов могут быть разнообразными и варьироваться в зависимости от интереса и воображения участников проекта, а эксперименты обучающихся с формами и форматом оформления работы приветствуются педагогами. Одним из важнейших моментов реализации метода проектов является специфика организации работы обучающихся. Количество слабых и сильных обучающихся в группе должно быть равномерно распределено. Согласно существующему мнению, не стоит формировать группы полностью из отстающих обучающихся, в таком случае достижение результата работы находится под риском.

Целью исследования является обоснование с теоретических позиций значимости применения метода проектов в рамках иноязычного образования для обучения основным видам иноязычной речевой деятельности.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нами применялись теоретические методы анализа и обобщения научных положений относительно значимости применения метода проектов в рамках иноязычного образования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В XVIII–XIX веках обучение иностранному языку в России строилось на основе грамматико-переводного метода: обучающиеся читали тексты, переводили, делали грамматический анализ прочитанных текстов. Иностранный язык изучали не для общения. Главной задачей являлся разбор структуры иностранного языка. Проектам места не было в рамках обучения. Проекты отвлекали внимание от гораздо более ценных вещей, которые являлись первостепенными в рамках грамматико-переводного метода. С конца 1980-х гг. проектная деятельность начала активно проникать в российскую педагогику. У обучающихся появилась прекрасная возможность применить свои знания и полученные умения на практике.

Теоретическая основа внедрения метода проектов в современной России разработана в трудах Е.С. Полат, которая отмечает, что «умение пользоваться проектной технологией и правильно интегрировать ее в учебный процесс является показателем креативности и профессионализма педагога, его высокой квалификации и осведомленности о прогрессивной методики обучения, которая отражает умение пользоваться современными технологиями в учебной деятельности» [1, с. 330]. С точки зрения педагога, проектирование – удобная учебная технология, интегрирующая все виды иноязычной речевой деятельности обучающихся. Данная технология носит практичный характер и является полезным средством воспитания, развития и повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка.

Самой полной классификацией проектов является классификация, предложенная рядом исследователей [2]. В данной классификации по нескольким критериям различаются следующие типы проектов:

1. По виду деятельности:
   а) исследовательские;
   б) творческие;
   в) ролево-игровые;
   г) информационные;
   д) практико-ориентированные.
2. По предметно-содержательной области:
   а) монопроекты;
   б) межпредметные проекты.
3. По характеру координации:
   а) с открытой координацией;
   б) с явной координацией;

в) со скрытой координацией.

4. По характеру контактов:
   а) внутренние;
   б) региональные;
   в) международные.
5. По количеству участников:
   а) личностные;
   б) парные;
   в) групповые.
6. По продолжительности проведения:
   а) краткосрочные;
   б) средней продолжительности;
   в) долгосрочные.

Отмечается, что «реализация проекта любого типа может помочь обучающимся лучше понять окружающий мир, сходства и различия между культурами разных народов» [2, с. 209]. Но все же формирование ситуации, создающей потребность в использовании иностранного языка и создание идентичной языковой среды является самой тяжелой и в то же время важной задачей для методики обучения иностранным языкам. При возможности решить эту проблему предлагается широкий спектр методик, оптимизирующих процесс обучения иностранному языку. Различные приемы, средства и методы обучения могли бы создать устойчивую мотивацию к изучению иностранного языка. Так, растущая тенденция к увеличению роли и места в системе образования новейших информационных технологий позволяет обнаружить новую возможность использования метода проектов в образовательном процессе, дает еще одну возможность создания естественной языковой среды, способствует организации совместных проектов международной связи, а заодно и возможность решения проблемы повышения мотивации обучающихся к изучению иностранного языка [3; 4].

Так, методы обучения всегда должны идти в синтезе, работать вместе в системе обучения: один метод должен дополнять другой метод [5; 6]. В свою очередь, метод проектов является не только одним из методов активного обучения в рамках осуществления проектно-исследовательской деятельности, но и представляет собой систему интегрированных процедур и включает в себя такие методы обучения, как метод погружения, метод сбора и обработки данных, исследовательский и проблемный методы, поисковый эксперимент, опытную работу, обобщение результатов и мн. др. Данный факт позволяет методу проектов «реализовывать продуктивное обучение, стимулировать у обучающихся интерес к учебе через самостоятельную работу; а поиск ответов на поставленные вопросы ведет к появлению новых знаний и формированию новых умений, развитию творчества, познавательной активности, самостоятельности, построению индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся» [4, с. 4-5].

Проектная методика, основанная на применении метода проектов, «представляет собой систему педагогических и когнитивных методов, которые позволяют решать конкретную проблему в результате независимых или коллективных действий участников проекта» [7, с. 25]. Данная методика пробуждает индивидуальность обучающихся, дает совмещать групповое и одиночное обучение, способствует кооперации педагогов и обучающихся. Отмечается, что при проектной методике субъекты образовательного процесса постоянно находятся в состоянии выбора, самостоятельно решают, какие проекты и с кем будут делать. Проектная методика позволяет «ставить обучающегося в ситуацию выбора, которая крайне важна для его личного развития, потому что там, где есть осознанный выбор, есть ответственность, есть интерес» [8, с. 76]. Метод проектов предоставляет возможность творческого процесса накладывания «сухой» теории в качестве ответов на реальные вопросы, возникающие в практических задачах. Результатом этого процесса являются индивидуально переработанные знания, закрепленные отчетами о проведенных работах.

В результате решения теоретических и практических задач у обучающихся формируются не только нужные для выполнения проектной деятельности умения, но и накап-

ливается информация, необходимая и значимая для всего процесса обучения. Проектная деятельность обучающихся при работе над решением различного рода проблем, как теоретических, так и практических, дает результат намного лучше по сравнению со стандартными занятиями. Кроме того, активизируется такой аспект умственной деятельности обучающихся, как коммуникация. Групповая работа над проектом в результате коллективного преобразования знаний всей группы накладывает на участников проекта обобщенную, а значит, и наиболее полноценную информацию. Развитие навыков и умений коммуникации как с членами группы, так и с преподавателями достигается за счет планирования совместной работы, за счет ответственности за группу каждым из участников, за счет совместного решения проблем.

В ходе выполнения проекта закладывается фундамент командной работы, столь необходимый в наше время. Кроме образовательных преимуществ, взаимодействие между участниками проекта удовлетворяет потребность в общении, заставляет испытывать эмоциональные переживания, а также развивает интерес, мышление и сфокусированность на достижении результата. Проектная методика также позволяет развить следующие коммуникативные навыки:

1) способность задавать нужные вопросы;
2) получение знаний о различного рода мероприятиях при обсуждении проблемы;
3) развитие эмоциональной передачи информации;
4) определение своей роли в группе;
5) способность формулирования и передачи устно и письменно своих мыслей;
6) навык общения с вышестоящими в деятельности участниками;
7) способность решения конфликтных ситуаций.

Условия современного образования приводят к потребности в смене традиционных способов обучения, фокусируя усилия многих принципиально новых программ, методик и подходов на потребности человека. Полагают, что «основными чертами новой концепции обучения иностранным языкам являются переплетение культур; обучение социальным навыкам; индивидуальный подход; постоянная вовлеченность обучающихся в деятельность, связанную с иностранным языком» [9, с. 75].

Проектная деятельность отвечает требованиям коммуникативно-деятельностного подхода, так как позволяет создать наиболее реальное погружение в среду, естественную для иностранного языка. Тем самым происходит смещение фокуса с изучения самого иностранного языка на решение проблемы посредством коммуникации на иностранном языке. Также в качестве приоритета выступает уже сам человек (обучающийся), развитие его личности с его способностями и потребностями, а не учебный материал.

При осуществлении работы над тем или иным учебным проектом обучающиеся учатся работать в группе, совершенствуя свои иноязычные коммуникативные навыки и развивая самостоятельность при решении проблем, что в подростковом возрасте особенно важно для социализации и самоопределения, поскольку система взаимодействия среди сверстников и желание обладать статусом в этой системе является главной целью для подростка. По этой же причине обучающимся нужно предоставить возможность активно участвовать в выборе, в проектировании и в создании содержания образования. При таком обучении смещается фокус с «зазубривания» информации на иностранном языке из учебного проекта за счет использования долгосрочной памяти на получение возможности быстрого и качественного достижения новых иноязычных знаний при активном развитии логического и формального типов мышления.

Построение проектной деятельности идентифицируется типом проводимого проекта. В контексте обучения иностранному языку в связи с потребностью погружения в особенности культуры нации изучаемого языка особую значимость представляют социокультурные проекты, поскольку обучающиеся должны овладеть не только коммуникативной, но и социокультурной компетенцией, что означает знание культурных, национальных, этнических особенностей языка, системы социальных и культурных отно-

шений, культурного отпечатка стран, где основной язык – изучаемый.

Метод проектов в методике обучения иностранным языкам – это обучение на разных уровнях, что отражает специфику дифференциации обучения, а также способ достижения дидактической цели путем детального изучения проблемы. Для практического результата необходимо научить обучающихся самим находить и решать проблемы. Обосновано, что «междисциплинарный подход к проекту не только способствует укреплению знаний и навыков, приобретенных в дисциплинах, но и, предоставляя соответствующие ситуации, развивает потенциал применения знаний из других дисциплин. Часто знания, необходимые для работы над проектом, вызывают интерес к другим темам» [7, с. 105].

Проекты по иностранным языкам также имеют некоторые особенности, среди которых:

1) выбор языкового материала, типов заданий и рабочей последовательности в зависимости от темы и цели проекта;

2) использование языка в ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям общения;

3) основное внимание уделяется автономной работе обучающихся;

4) визуальное представление результата;

5) выбор увлекательной темы для обучающихся непосредственно связан с условиями, в которых работает проект [2, с. 220].

При реализации проектной методики очень важно обсуждение проблемы проекта именно на иностранном языке. Для успешного результата в работе над проектом обучающимся необходимо уметь рассуждать, вести дискуссии, строить диалоги, уметь доказывать свою точку зрения: выдвигать аргументы, контраргументы, доводы и обоснования. Очевидно, что «участие в проектной деятельности предоставляет обучающимся возможность: реализовать на практике свой план действий, научиться выдвигать гипотезы, получать и анализировать информацию; сотрудничать с товарищами в группе, развивать навыки социального взаимодействия; получать практические и социолингвистические знания, а также навыки работы с компьютерными программами. Принципиальным является «совместный дискурс темы обучающимися, в ходе которого необходимо трезво оценивать не только конечный, но и промежуточный результат, анализировать грамотность поставленных целей и задач» [10, с. 8].

ВЫВОД

Таким образом, проект – это расширенное задание, которое интегрирует все четыре вида речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо) посредством ряда выполняемых действий, которые включают в себя планирование, обсуждение, постановку и решение задач, письменный или устный отчет, презентацию результата. В отличие от традиционных технологий обучения иностранному языку в проектной работе обучающиеся интерпретируют и перерабатывают собранную информацию, а не просто транслируют факты в своей работе, активно вовлечены в анализ и оценку информации, в моделирование выполняемой в рамках проекта деятельности, в работу в сотрудничестве, в планирование полученных результатов. Метод проектов относится к методам прогрессивного обучения иностранным языкам. Данный метод характеризуется целесообразным использованием иностранного языка обучающимися. Применение метода проектов стимулирует инициативу, воображение, творческую деятельность, самодисциплину и ответственность. Проекты могут быть теоретического и практического характера, при этом последние являются наиболее ценными, так как имеют конечный продукт. Осуществляя деятельность практической направленности, обучающийся ощущает значимость своей работы для общества, будь то школа, город или семья. Данный метод позволяет обучающимся опробовать навык выступления на публике: как готовиться и организовать выступление, как побороть страх, неловкость при выступлении на публике. С точки зрения педагога, это введение новизны и разнообразия в учебный процесс.

Список источников

1. *Полат Е.С.* Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск, 2012. С. 330-370.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 272 с.
3. *Медведев А.В., Гончарова Н.А.* Обучение студентов среднего профессионального образования иноязычной профессионально ориентированной лексике на основе междисциплинарного проекта // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 1 (110). С. 167-175. https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.110.1.020
4. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
5. *Кретинина Г.В.* Методика обучения студентов филологических факультетов иноязычной спонтанной речи (английский язык как дополнительная специальность): дис. … канд. пед. наук. Тамбов, 2002. 220 с.
6. *Медведев А.В., Гончарова Н.А.* Теоретические аспекты формирования лингвистической компетенции студентов СПО (на материале профессионально-направленной лексики иностранного языка) // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 11 Всерос. науч.-практ. Internet-конференции (с междунар. уч.) / отв. ред. Л.Н. Макарова. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. С. 58-62.
7. *Гнатышина Е.А., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Лоскутов А.А., Саламатов А.А., Уварина Н.В.* Инновационные процессы в образовании. Челябинск: Цицеро, 2016. 210 с.
8. *Веденина Л.Г.* Теория межкультурной коммуникации и значение слова // Иностранные языки в школе. 2000. № 5. С. 72-80.
9. *Артемьева О.А.* Современные концепции и модели обучения иностранным языкам профессиональной направленности: традиции и стратегия обновления // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2002. Т. 1. № 1. С. 71-81.
10. *Белогрудова В.П.* Об исследовательской деятельности учащихся в условиях проектного метода // Иностранные языки в школе. 2005. № 8. С. 6-11.

References

1. Polat E.S. Sovremennyye pedagogicheskiye tekhnologii [Modern pedagogical technologies]. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost'* [Methods of Teaching Foreign Languages: Traditions and Modernity]. Obninsk, 2012, pp. 330-370. (In Russian).
2. Polat E.S. (ed.). *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. Moscow, Akademiya Publ., 2008, 272 p. (In Russian).
3. Medvedev A.V., Goncharova N.A. Obucheniye studentov srednego professional'nogo obrazovaniya inoyazychnoy professional'no oriyentirovannoy leksike na osnove mezhdistsiplinarnogo proyekta [Training of students of secondary vocational education a foreign language professionally oriented vocabulary basing on an interdisciplinary project]. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Y. Yakovleva – I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2021, no. 1 (110), pp. 167-175. https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.110.1.020. (In Russian).
4. Polat E.S. Metod proyektov na urokakh inostrannogo yazyka [The method of projects in foreign language lessons]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 2, pp. 3-10. (In Russian).
5. Kretinina G.V. *Metodika obucheniya studentov filologicheskikh fakul'tetov inoyazychnoy spontannoy rechi (angliyskiy yazyk kak dopolnitel'naya spetsial'nost'): dis. … kand. ped. nauk* [Methods of Teaching Foreign Language Spontaneous Speech to Students of Philological Faculties (English as an Additional Specialty). Cand. ped. sci. diss.]. Tambov, 2002, 220 p. (In Russian).
6. Medvedev A.V., Goncharova N.A. Teoreticheskiye aspekty formirovaniya lingvisticheskoy kompetentsii studentov SPO (na materiale professional'no-napravlennoy leksiki inostrannogo yazyka) [Theoretical aspects of the formation of linguistic competence of secondary vocational education students (based on the

material of professionally directed vocabulary of a foreign language)]. *Materialy 11 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) «Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Materials of the 11th All-Russian Scientific and Practical Internet Conference (with International Participation) "High School Teacher: Traditions, Problems, Prospects"]. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 2020, pp. 58-62. (In Russian).
7. Gnatyshina E.A., Korneyev D.N., Korneyeva N.Yu., Loskutov A.A., Salamatov A.A., Uva-rina N.V. *Innovatsionnyye protsessy v obrazovanii* [Innovative Processes in Education]. Chelyabinsk, Cicero Publ., 2016, 210 p. (In Russian).
8. Vedenina L.G. Teoriya mezhkul'turnoy kommunikatsii i znacheniye slova [Theory of intercultural communication and the meaning of the word]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 5, pp. 72-80. (In Russian).
9. Artemyeva O.A. Sovremennyye kontseptsii i modeli obucheniya inostrannym yazykam professional'noy napravlennosti: traditsii i strategiya obnovleniya [Modern concepts and models of teaching foreign languages of professional orientation: traditions and renewal strategy]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2002, vol. 1, no. 1, pp. 71-81. (In Russian).
10. Belogrudova V.P. Ob issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya v usloviyakh proyektnogo metoda [About the research activity of students in the conditions of the project method]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2005, no. 8, pp. 6-11. (In Russian).

Информация об авторах

Гончарова Наталья Александровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7313-5374, nata-alexa@mail.ru

Медведев Алексей Викторович, аспирант, кафедра иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация; преподаватель, Промышленно-технологический колледж, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-8874-1695, lesha.bear@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 05.08.2022
Одобрена после рецензирования 30.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the authors

Natalya A. Goncharova, Doctor of Pedagogy, Professor of Foreign Languages and Methods of Their Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-7313-5374, nata-alexa@mail.ru

Alexey V. Medvedev, Post-Graduate Student, Foreign Languages and Methods of Their Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation; Lecturer, Industrial and Technological College, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-8874-1695, lesha.bear@yandex.ru

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

The article was submitted 05.08.2022
Approved after reviewing 30.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228

Методическая модель обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки

Денис Владимирович КРЕТОВ
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42
decret@mail.ru

Аннотация. Разработана модель методической системы обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки. Под методической системой понимается совокупность иерархически выстроенных между собой ключевых составляющих процесса обучения языку. В структурном плане методическая система включает в себя четыре части: 1) целеполагание, в которую входит социальный заказ и потребности студентов в овладении конкретными умениями или компетенциями; 2) методологию, включающую основные педагогические и методические подходы, а также принципы, посредством которых подходы будут реализовываться в процессе обучения; 3) содержательную часть, включающую основные методы обучения, формы, условия, средства и содержание обучения; 4) результативно-оценочную часть, в которую входят результаты обучения и их оценка. В основе методической системы лежат системный, личностно-ориентированный, деятельностный и коммуникативно-когнитивный подходы. Эти подходы реализуются на практике через педагогические и методические принципы. Представлены и подробно описаны такие методические принципы обучения студентов иноязычному письменному высказыванию, как принцип функциональности, принцип речевой направленности, принцип новизны, принцип взаимосвязи всех видов речевой деятельности, принцип поэтапного обучения, принцип сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений. Обучение осуществляется на основе метода взаимной оценки и коммуникативного метода обучения. Также на процессуальных этапах обучения студенты используют тренировочные упражнения для лучшего овладения материалом. Содержание обучения письменной речи студентов языкового вуза отвечает современным требованиям к уровню владения языком и программным требованиям вуза. Используемые средства обучения включают традиционные средства (УМК по иностранному языку) и инновационные средства (закрытую группу в социальной сети «ВКонтакте», действующую по принципу блог-технологии). Детально описаны все компоненты методической системы.

Ключевые слова: метод взаимной оценки, языковой вуз, методическая система, подходы к обучению языку, принципы обучения языку, письменная речь

Для цитирования: *Кретов Д.В.* Методическая модель обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаим-

ной оценки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1217-1228. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228

Methodical model of teaching students of language specialties to a foreign language written speech utterance based on the method of mutual assessment

Denis V. KRETOV
Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation
decret@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Кретов Д.В., 2022

Abstract. A model of the methodical system of teaching foreign language written speech utterance to students of language specialties based on the method of mutual assessment has been developed. The methodical system is understood as a set of hierarchically arranged key components of the language learning process. Structurally, the methodical system includes four parts: 1) goal setting, which includes the social order and the needs of students in mastering specific skills or competencies; 2) methodology, including the main pedagogical and methodical approaches, as well as the principles by which the approaches will be implemented in the learning process; 3) the content part, including the main teaching methods, forms, conditions, means and content of training; 4) the performance assessment part, which includes the results training and their evaluation. The methodical system is based on systematic, personality-oriented, activity-based and communicative-cognitive approaches. These approaches are implemented in practice through pedagogical and methodical principles. Such methodological principles of teaching students foreign language written utterance as the principle of functionality, the principle of speech orientation, the principle of novelty, the principle of interrelation of all types of real activity, the principle of step-by-step learning, the principle of combining communicative tasks and training exercises are presented and described in detail. The training is carried out on the basis of the method of mutual assessment and the communicative method of teaching. Also, at the procedural stages of training, students use training exercises to better master the material. The content of teaching written speech to students of a language university meets modern requirements for the level of language proficiency and the program requirements of the university. The teaching tools used include traditional means (Educational and Methodical Complexes in a foreign language) and innovative means (a closed group in the “VKontakte” social network operating on the principle of blog technology). All components of the methodological system are described in detail.

Keywords: mutual assessment method, language university, methodical system, approaches to language teaching, principles of language teaching, written speech

For citation: Kretov D.V. Metodicheskaya model’ obucheniya studentov yazykovykh spetsial’nostey inoyazychnomu pis’mennomu rechevomu vyskazyvaniyu na osnove metoda vzaimnoy otsenki [Methodical model of teaching students of language specialties to a foreign language written speech utterance based on the method of mutual assessment]. *Vestnik Tambovskogo universite-*

ta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1217-1228. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1217-1228 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Разработка любой методики обучения иностранному языку, включая и методику обучения студентов языкового вуза иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки, связана с рассмотрением ряда теоретических вопросов и разработкой практической технологии или комплекса упражнений/заданий. Целостное представление методики, как теории и практики, складывается при рассмотрении методической модели или методической системы обучения. Система обучения позволяет комплексно посмотреть на все составляющие учебного процесса и проследить взаимозависимость ее компонентов. В этой связи, разрабатывая методику обучения студентов языкового вуза иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки, представляется важным представить ее в виде методической модели со всеми составляющими компонентами.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

В первую очередь необходимо определить, что такое методическая модель, и какие структурные компоненты она включает. В рамках нашего исследования *модель* понимается как *графически представленное отображение педагогического процесса обучения*. Педагогический процесс обучения иностранному языку, в свою очередь, можно определить как методическую систему. В методике обучения иностранным языкам системе обучения как методической категории посвящено несколько исследований. Наибольшую известность получили работы И.Л. Бим и А.Н. Щукина [1; 2]. Для И.Л. Бим система обучения иностранному языку – это информационная система, которая ориентирована на передачу обучающимся опыта языкового взаимодействия и которая реализуется посредством взаимосвязи всех структурных компонентов образовательного процесса между собой и внешней средой [1]. А.Н. Щукин утверждает, что «система» является базовым понятием в методике [2]. Система включает в себя «все ключевые составляющие процесса обучения языку, с учетом которых производится обор предметно-тематического содержания обучения, учебных пособий и материалов, подходы, методы, приемы, средства и формы обучения, используемые на занятиях» [2, с. 72].

СТРУКТУРА МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Структурно методическая система обучения иностранному языку включает в себя четыре части: 1) целеполагание, в которую входит социальный заказ и потребности студентов в овладении конкретными умениями или компетенциями; 2) методологию, включающую основные педагогические и методические подходы, а также принципы, посредством которых подходы будут реализовываться в процессе обучения; 3) содержательную часть, включающую основные методы обучения, формы, условия, средства и содержание обучения; 4) результативно-оценочную часть, в которую входят результаты обучения и их оценка. Рассмотрим подробнее каждую из частей методической системы обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки и представим ее в виде модели.

Первая часть системы – часть целеполагания. В качестве предпосылок выступают современные требования к студентам языковых специальностей («Лингвистика», «Филология» (Профиль «Зарубежная филология»), «Педагогическое образование» (Профиль «Иностранный язык»), которые должны овладеть изучаемым иностранным языком в вузе до уровня С1-С2. Эти уровни подразумевают владение студентами ино-

язычной письменной речью и развитие у них соответствующих письменно-речевых умений. Данные требования обусловлены современным заказом общества на специалистов в области владения иностранным языком, способных осуществлять иноязычное общение на высоком профессиональном уровне. Кроме того, как уже отмечалось, современный этап характеризуется интеграцией компьютерных технологий в процесс обучения языку. Эти цифровые технологии позволяют использовать смешанную форму обучения (онлайн и офлайн форматы) и создают основу для внедрения в учебный процесс новых инновационных методов обучения, каким в нашем исследовании выступает метод взаимной оценки. Таким образом, в качестве предпосылок разработки авторской методики обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки могут выступать следующие противоречия: между методическим потенциалом современных компьютерных технологий и их внедрением в процесс обучения иностранному языку в вузе; между методическим потенциалом метода взаимной оценки и использованием данного метода при обучении в вузе.

Вторая часть системы – часть методологии. В основе нашей методической системы находятся следующие подходы: системный, личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативно-когнитивный.

Системный подход выступает ключевым методологическим подходом в методической системе обучения. На основе изучения ряда работ отечественных философов [3] можно утверждать, что с позиции данного подхода процесс обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки можно воспринимать в качестве единого объекта изучения – системы, в которой все части выстраиваются в иерархической последовательности. На практике системный подход реализуется посредством принципов, к которым относятся принципы целостности, иерархической структуры и структуризации. Согласно принципу целостности методика обучения студентов письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки является единой и целостной системой, которая, в свою очередь, является подсистемой для более глобальной системы обучения иностранному языку. Суть принципа иерархической структуры заключается в том, что все части методической системы выстраиваются в единое целое в иерархической последовательности. В любой системе обязательно должны быть части разного уровня и значения, и содержание менее значимых элементов определяется более значимыми частями системы. В соответствии с принципом структуризации целостное представление о конкретном компоненте системы и его изучение должны производиться при анализе его взаимосвязи с другими компонентами системы. Системный подход получил достаточно широкое распространение в исследованиях по методике. Многие ученые при разработке методических моделей или методических систем обучения включали этот подход в перечень основополагающих методологических подходов [4–7].

Личностно-ориентированный подход выступает вторым общепедагогическим подходом в нашей методической системе. В рамках данного подхода личность обучающегося выступает центром образовательного процесса. В широком плане реализация личностно-ориентированного подхода на практике означает не только и не столько развитие интеллектуальных способностей учащегося или студента, формирование гражданственности и ответственности за свои поступки, сколько развитие духовности обучающегося. В рамках нашего исследования личностная ориентация процесса обучения студентов иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки означает отбор содержания обучения письменной речи и предметного содержания обучения в соответствии с интересами, способностями, а также потребностями студентов. В процессе подготовки отзывов на письменные высказывания участников интернет-проектов

студенты будут выражать свои мысли, мнения, суждения по отношению к описанным в оригинальных работах фактам и событиям. Кроме того, при подготовке непосредственно письменных высказываний студенты будут апеллировать к собственному опыту по обсуждаемым темам в рамках решения учебных задач.

Третьим подходом в авторской методической системе выступает деятельностный подход, который в чем-то продолжает личностно-ориентированный подход. В основе деятельностного подхода также лежит положение об обучающемся как о субъекте жизнедеятельности. Одним из основателей и ярких представителей деятельностного подхода является А.Н. Леонтьев, который в своих трудах утверждал, что процесс обучения не может и не должен заключаться в передаче ученикам готовых знаний и готовых решений как суммы фактов [8]. Процесс обучения должен строиться по принципу жизнедеятельности, когда через участие в практической работе учащиеся или студенты сами приобретают необходимые знания и практический опыт деятельности. Идеи А.Н. Леонтьева получили дальнейшее развитие в трудах И.А. Зимней, посвященных основам личностно-деятельностного подхода [9].

Деятельностный подход нашел свое логическое продолжение в методике обучения иностранным языкам в коммуникативно-когнитивном подходе, предложенном А.В. Щепиловой [10]. Ученый утверждает, что процесс обучения иностранному языку должен включать два ключевых и системообразующих элемента: коммуникативную направленность и когнитивное развитие. Овладеть языком как средством межкультурного иноязычного взаимодействия можно только посредством участия учеников и студентов в иноязычном общении на всех уроках. В этом смысле коммуникативно-когнитивный подход расширил и «поднял» коммуникативный метод обучения, получивший свое развитие с 1980-х гг., до уровня подходов [11; 12]. В основе коммуникативной составляющей коммуникативно-когнитивного подхода лежит использование методов проблемного обучения, когда обучающиеся развивают иноязычные письменные и устные речевые умения при выполнении проблемных заданий или проектов. Иностранный язык при этом выступает в двойственной роли. С одной стороны, целью обучения, а с другой – средством общения в процессе участия в проблемно ориентированной учебной деятельности.

Вторая составляющая коммуникативно-когнитивного подхода связана с когнитивным развитием учащихся и студентов в процессе овладения иностранным языком. В этом смысле А.В. Щепилова [10] продолжает идеи Б.В. Беляева [13], являющегося сторонником осознанного овладения иностранным языком. Ученый выступал против механического зазубривания лексики или грамматических структур, утверждал, что только через осознанное изучение и овладение языковым материалом можно овладеть иностранным языком.

Компонентом методологического блока методической системы выступают принципы. В методике под термином «принцип» понимается «исходное положение, которое в своей совокупности определяет требования к учебному процессу в целом и его составляющим (целям, задачам, методам, средствам, организационным формам, процессу обучения)» [2, с. 149]. Безусловно, в рамках каждого подхода можно выделить ряд принципов. Наибольший интерес в рамках нашего исследования вызывают методические принципы обучения письменному высказыванию студентов. Следует отметить, что методистами выделяются разные принципы обучения письму и письменной речи. В частности, принцип устного опережения, принцип учета правил орфографии изучаемого языка, принцип сопоставления с родным языком [14; 15]. В основном эти принципы реализуются на начальной и средней школе. В вузе обучение студентов письменному высказыванию будет строиться на других, более емких по содержанию принципах. Рассмотрим подробнее основные из них.

Принцип функциональности. Данный принцип был предложен Е.И. Пассовым как один из принципов коммуникативного мето-

да обучения иностранному языку [12]. Сущность принципа функциональности заключается в том, что в процессе обучения иностранный язык должен выполнять свою ключевую функцию – служить средством общения и передачи информации. В этой связи овладение студентами языком для общения может произойти, исключительно если они его будут использовать как средство общения в процессе обучения. Кроме того, в рамках нашего исследования на основе метода взаимной оценки студенты будут изучать письменные высказывания друг друга, выражать свои мнения относительно содержания и структуры работ и давать рекомендации по доработке первоначальных вариантов письменных высказываний в форме отзыва. Тем самым овладение иноязычной письменной речью будет осуществляться через подготовку письменных высказываний и письменное взаимодействие между участниками проектов.

Принцип речевой направленности является вторым принципом коммуникативного метода обучения и заключается в том, что каждое письменное высказывание должно иметь цель, конкретного адресата и должно быть определенным образом связано с интересами, потребностями или личным опытом обучающихся [12]. Все задания должны быть направлены не просто на письмо как результат, а на развитие письменной речи как процесс и результат одновременно. Кроме того, при подготовке текстов отзывов на письменные высказывания одногруппников каждый раз каждый студент будет готовить уникальный отзыв, со своей реакцией на идеи автора, отражающий содержание и структуру конкретной письменной работы, а также предлагать конкретные рекомендации по ее доработке. В письменных работах и своих ответных отзывах студенты будут делиться собственными мнениями по обсуждаемым вопросам на иностранном языке.

Принцип новизны. Это третий принцип коммуникативного метода обучения, предложенный Е.И. Пассовым [12]. Его сущность заключается в том, что при обучении преподаватель должен варьировать предметное содержание обучения и задания. В рамках нашего исследования на основе метода взаимной оценки студенты будут овладевать иноязычными речевыми умениями написания письменных высказываний разных жанров (эссе, рецензии, отзыва и т. п.). Таким образом, новизна на каждом занятии будет заключаться в новом материале для общения или в развитии у студентов новых речевых умений.

Принцип взаимосвязи всех видов речевой деятельности. Данный принцип является отражением системного подхода. Виды речевой деятельности в реальной жизни тесно переплетены. В обучении иностранному языку невозможно обучать одному виду речевой деятельности в полном отрыве от остальных. Формулируя в качестве цели обучение студентов иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки, следует уточнить, что в центре внимания в исследовании, действительно, будет развитие именно умений письменной речи. Однако участвуя в обсуждениях при подготовке к написанию письменных высказываний, выполняя задания в онлайн и офлайн форматах, студенты будут выполнять задания на чтение, говорение и аудирование. Эти три вида речевой деятельности не будут оцениваться, но они будут создавать основу для развития письменной речи студентов.

Принцип поэтапного обучения. Технология обучения студентов языкового вуза иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки будет включать ряд отдельных этапов, часть из которых будет проходить в аудиторное, а часть – во внеаудиторное время. В аудиторное время студенты ознакомятся с целью интернет-проекта по взаимной оценке письменных высказываний друг друга, выберут тему для предстоящего проекта, разделятся на подгруппы по 3–4 человека. Преподаватель объяснит студентам новый материал и обязательные структурные элементы письменного высказывания изучаемого жанра. Далее студенты индивидуально будут готовить свои работы, размещать их на интернет-платфор-

ме для взаимной оценки. После этого начинается этап взаимного изучения студентами письменных работ друг друга и написание отзывов на работы. После ознакомления с текстами отзывов, содержащими оценку содержания и структуры письменных работ, а также выражение мнений и отношений одногруппников к содержанию работ, каждый студент дорабатывает свою первоначальную письменную работу. Таким образом, методика обучения на основе метода взаимной оценки строится по принципу поэтапного обучения.

Принцип сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений. Этот принцип представляет особую актуальность при обучении английскому языку как иностранному языку, когда во внешней среде студенты практически не имеют возможности и необходимости в общении на изучаемом языке, как это происходит в условиях иммерсии при обучении английскому языку в языковых центрах Великобритании или США. В этой связи, несмотря на доминирование коммуникативного метода обучения и соответствующих принципов функциональности и речевой направленности обучения, учащиеся и студенты испытывают потребность в некоммуникативных тренировочных упражнениях для формирования языковых навыков. В рамках нашего исследования некоторые этапы технологии обучения будут включать выполнение тренировочных упражнений на формирование навыков письма. В содержательном плане это будет связано с формированием навыка написания структурных компонентов письменных работ разных жанров (эссе, сочинения и т. п.). Использование тренировочных упражнений будет осуществляться на этапах, предваряющих публикацию первоначальной версии письменного высказывания, для обсуждения на интернет-платформе. Что касается временного аспекта, то технология обучения рассчитана на несколько занятий. Часть этапов будет проходить в аудиторное, а часть – во внеаудиторное время. Тренировочные упражнения будут использоваться как в аудиторной, так и внеаудиторной работе. И только после того, как студенты сформируют навыки письма по написанию структурных компонентов иноязычных письменных высказываний, они смогут перейти к следующим творческим этапам обучения.

Третья часть системы – организационно-содержательная часть. Одним из ключевых компонентов этой части системы выступают методы обучения. Следует специально подчеркнуть, что в научной литературе встречаются разные классификации методов обучения, которые нередко являются нерядоположными по отношению друг к другу. В нашей работе используем классификацию методов, которая используется в методике обучения иностранным языкам.

В связи с направленностью исследования ключевым методом обучения будет метод взаимной оценки. Этот метод был подробно описан в наших предыдущих работах [16–18]. Его суть заключается в том, что студенты языкового вуза овладевают умениями написания иноязычных письменных высказываний посредством взаимного изучения и оценки работ друг друга. Выражают студенты свою оценку в форме четко структурированного отзыва. Технология обучения включает ряд отдельных этапов, проводимых в аудиторное и внеаудиторное время. Взаимная оценка работ осуществляется на одной из интернет-платформ – стена в социальной сети «ВКонтакте».

Как уже говорилось при описании коммуникативно-когнитивного подхода, коммуникативный метод обучения иностранному языку является доминирующим методом на современном этапе. Он заключается в иноязычной речевой направленности обучения. В результате использования этого метода студенты овладевают языком как средством общения. Отличительными характеристиками этого метода являются следующие: речевая направленность обучения, новизна содержания обучения и/или заданий и технологии обучения, обучение иностранному языку в контексте общения. Коммуникативный метод также подразумевает иноязычное взаимодействие между обучающимися. В нашем случае взаимодействие может быть устным,

когда студенты обсуждают учебные материалы для написания письменных работ в классе, а также может проходить в письменной форме, когда обучающиеся будут изучать и писать отзывы на письменные работы друг друга.

К методам можно также отнести и методы контроля. В первую очередь следует отметить, что сам метод взаимной оценки выступает в определенном смысле методом контроля или взаимного контроля, когда обучающиеся сами контролируют свое участие в проектах. Далее контроль выполнения проектов по написанию студентами письменных работ и их оценка другими студентами будет осуществляться преподавателем в форме мониторинга. После каждого проекта преподаватель выборочно изучает и оценивает письменные работы студентов.

Следующим компонентом организационно-содержательной части выступает **содержание обучения**, включающее письменные тексты разных жанров: отзыв на иноязычные письменные высказывания студентов, эссе (эссе-мнение (an opinion essay), эссе-изложение проблемы (a problem essay), эссе о преимуществах и недостатках (an advantages and disadvantages essay), аргументативное эссе (argumentative essay)), письма (письмо-жалоба, официальное письмо, письмо нейтрального стиля, формальное письмо, дружеское письмо), изложение (изложение с элементами комментирования), объявление, синопсис или аннотация фильма/книги, обзор фильма/статьи, реферирование статьи, биографический очерк.

В качестве **организационных форм** в рамках предлагаемой методики обучения будут использоваться аудиторная и внеаудиторная (индивидуальная и коллективная). Часть этапов методики, связанных с целеполаганием, разделением на подгруппы, обсуждением технологических аспектов реализации интернет-проекта, объяснением нового материала, будут происходить очно в аудитории. Этапы, связанные с написанием студентами иноязычных письменных высказываний и их изучение и комментирование в форме отзывов другими студентами, будут проходить внеаудиторно.

В качестве средств обучения в рамках настоящего исследования будут использоваться традиционные средства (УМК по иностранному языку для студентов языкового вуза), а также инновационные средства – социальный сервис «ВКонтакте» (закрытая группа для размещения письменных работ, действующая по принципу блог-технологии).

В соответствии с предлагаемой методикой технология обучения будет включать несколько этапов, разделенных на четыре блока по времени и роду деятельности: а) подготовительный; б) изучающий; в) процессуальный; г) оценочный. Подготовительная часть включает этапы, связанные с погружением студентов в проектную работу, осуждение целей и задач проекта, выбор темы проекта, знакомство с критериями оценки результата и участия студентов в проектной работе. Изучающая часть содержит этап, на котором студенты в аудитории изучают новый материал – структуру нового жанра письменной работы. Процессуальная часть включает ряд отдельных этапов, на которых студенты собирают материал и пишут свои авторские работы, далее выкладывают их в закрытую группу в социальной сети «ВКонтакте», изучают и пишут отзывы на письменные работы друг друга, дорабатывают свои оригинальные письменные высказывания с учетом рекомендаций однокруппников. На оценочном этапе студенты оценивают переработанные версии письменных высказываний друг друга, преподаватель осуществляет мониторинг их работы.

Одним из компонентов организационно-содержательного блока выступают психолого-педагогические условия организации обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки. Таких условий выделяется пять: а) мотивация студентов участвовать во взаимном оценивании письменных работ на основе реализации смешанного формата обучения посредством ИКТ; б) использование техноло-

гии обучения в сотрудничестве; в) обучение студентов формату написания отзывов на письменные работы одногруппников; г) наличие поэтапной технологии обучения, в которой будет определена четкая последовательность этапов обучения и прописаны функции студента – автора письменной работы, студентов-одногруппников – рецензентов и преподавателя; д) мониторинг проектной работы студентов преподавателем с постоянной обратной связью. Учет этих условий при разработке и осуществлении методики обучения будет способствовать повышению ее эффективности.

Четвертая часть методической системы – результативно-оценочная. Она включает в себя результат обучения – развитие иноязычных письменно-речевых умений студентов языкового вуза и критерии и пока-

<table>
<tr><th colspan="4">ЧАСТЬ 1: ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ</th></tr>
<tr><td colspan="2">Актуальные требования ФГОС ВО по языковым специальностям («Филология», «Лингвистика», «Педагогическое образование»)</td><td colspan="2">Противоречия между методическим потенциалом компьютерных технологий и методом взаимной оценки и их использованием в обучении иностранному языку в вузе</td><td>Заказ общества на подготовку специалистов в области иностранного языка, владеющих им на уровне С1-С2</td></tr>
<tr><td colspan="5">Цель: обучение студентов языковых специальностей иноязычному письменную высказыванию на основе метода взаимной оценки</td></tr>
<tr><th colspan="5">ЧАСТЬ 2: МЕТОДОЛОГИЯ</th></tr>
<tr><td colspan="2">Подходы: системный, личностно-ориентированный, деятельностный, коммуникативно-когнитивный</td><td colspan="3">Методические принципы: функциональности, речевой направленности, новизны, взаимосвязи всех видов речевой деятельности, поэтапного обучения, сочетания коммуникативных заданий и тренировочных упражнений</td></tr>
<tr><th colspan="5">ЧАСТЬ 3: ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ</th></tr>
<tr><td>Методы обучения:
– метод взаимной оценки;
– коммуникативный метод;
– метод контроля</td><td colspan="3">Содержание обучения письменной речи: отзыв на иноязычные письменные высказывания студентов, эссе (эссе-мнение (an opinion essay), эссе-изложение проблемы (a problem essay), эссе о преимуществах и недостатках (an advantages and disadvantages essay), аргументативное эссе (argumentative essay)), письма (письмо-жалоба, официальное письмо, письмо нейтрального стиля, формальное письмо, дружеское письмо), изложение (изложение с элементами комментирования), объявление, синопсис или аннотация фильма/книги, обзор фильма/статьи, реферирование статьи, биографический очерк</td><td>Организационные формы: аудиторная и внеаудиторная (индивидуальная и коллективная)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Средства обучения: традиционные средства (УМК по английскому языку для языкового вуза); инновационные средства (социальный сервис «ВКонтакте» (закрытая группа для обсуждения письменных работ студентов)</td><td colspan="2">Технология обучения – 4 блока: а) подготовительный; б) изучающий; в) процессуальный; г) оценочный и соответствующие этапы</td></tr>
<tr><td colspan="5">Психолого-педагогические условия: а) мотивация студентов участвовать во взаимном оценивании письменных работ на основе реализации смешанного формата обучения посредством ИКТ; б) использование технологии обучения в сотрудничестве; в) обучение студентов формату написания отзывов на письменные работы одногруппников; г) наличие поэтапной технологии обучения, в которой будет определена четкая последовательность этапов обучения и прописаны функции студента – автора письменной работы, студентов-одногруппников – рецензентов и преподавателя; д) мониторинг проектной работы студентов преподавателем с постоянной обратной связью</td></tr>
<tr><th colspan="5">ЧАСТЬ 4: РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦЕНОЧНАЯ</th></tr>
<tr><td colspan="2">Результат – развитие иноязычных письменно-речевых умений студентов языкового вуза</td><td colspan="3">Критерии оценки: а) лексико-грамматический; б) структурный; в) содержательный</td></tr>
</table>

Рис. 1. Методическая модель обучения студентов иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки

Fig. 1. Methodical model of teaching students foreign language written utterance based on the method of mutual assessment

затели оценки. В качестве критериев оценки иноязычных письменных высказываний студентов будут использоваться следующие: а) лексико-грамматический; б) структурный; в) содержательный.

Схематично методическая система обучения студентов иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки представлена в качестве модели на рис. 1.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показывает, что в структурном плане методическая система обучения студентов иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки включает в себя четыре части: 1) целеполагание, в которую входит социальный заказ и потребности студентов в овладении конкретными умениями или компетенциями; 2) методологию, включающую основные педагогические и методические подходы, а также принципы, посредством которых подходы будут реализовываться в процессе обучения; 3) содержательную часть, включающую основные методы обучения, формы, условия, средства и содержание обучения; 4) результативно-оценочную часть, в которую входят результаты обучения и их оценка. В работе показана взаимосвязь всех компонентов данной системы.

Список источников

1. *Бим И.Л.* Система обучения иностранным языкам в средней школе и учебник как модель ее реализации. М.: Просвещение, 1974. 248 с.
2. *Щукин А.Н.* Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы). М.: ВК, 2012. 335 с.
3. *Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.* Системный подход в современной науке // Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970. С. 7-48.
4. *Дудин А.А.* Методическая система развития межкультурных умений у студентов на основе коммуникативно-этнографического подхода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 20. Вып. 12 (152). С. 30-40. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-30-40
5. *Мерзляков К.А.* Метод рецензирования в методике обучения письменной речи на иностранном языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. Вып. 3-4 (155-156). С. 38-48. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-38-48
6. *Семич Ю.И.* Методическая модель обучения студентов письменному высказыванию на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 56-66. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66
7. *Токмакова Ю.В.* Методическая модель обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 186. С. 53-63. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
9. *Зимняя И.А.* Личностно-деятельностный подход в обучении как фактор гуманизации образования // Русский язык за рубежом. 1991. № 3. С. 91-95.
10. *Щепилова А.В.* Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2003. 56 с.
11. *Canale M., Swain M.* Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. № 1. P. 1-48.
12. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
13. *Беляев Б.В.* Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965. 227 с.
14. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 254 с.
15. *Соловова Е.Н.* Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002. 239 с.

16. *Кретов Д.В.* Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя иностранного языка, организующего обучение студентов иноязычному письменному высказыванию на основе метода взаимной оценки // Державинский форум. 2020. Т. 4. № 16. С. 85-92.
17. *Кретов Д.В.* Лингводидактические функции метода взаимной оценки при обучении студентов письменному речевому высказыванию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 189. С. 58-68. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-58-68
18. *Кретов Д.В.* Определение психологических и педагогических условий обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе инновационных методов обучения // Державинский форум. 2022. Т. 6. № 3. С. 421-433.

References

1. Bim I.L. *Sistema obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole i uchebnik kak model' eye realizatsii* [The System of Teaching Foreign Languages in Secondary School and the Textbook as a Model of Its Implementation]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1974, 248 p. (In Russian).
2. Shchukin A.N. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskiye osnovy)* [Theory of Teaching Foreign Languages (Linguodidactic Foundations)]. Moscow, VK Publ., 2012, 335 p. (In Russian).
3. Blauberg I.V., Sadovskiy V.N., Yudin E.G. Sistemnyy podkhod v sovremennoy nauke [A systematic approach in modern science]. *Problemy metodologii sistemnykh issledovaniy* [Problems of System Research Methodology]. Mosow, Mysl Publ., 1970, pp. 7-48. (In Russian).
4. Dudin A.A. Metodicheskaya sistema razvitiya mezhkul'turnykh umeniy u studentov na osnove kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda [Methodical system of the development of students' intercultural skills based on communicative-ethnographic approach]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, vol. 20, no. 12 (152), pp. 30-40. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-30-40. (In Russian).
5. Merzlyakov K.A. Metod retsenzirovaniya v metodike obucheniya pis'mennoy rechi na inostrannom yazyke [Peer review in teaching foreign language writing]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21 no. 3-4 (155-156), pp. 38-48. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-38-48. (In Russian).
6. Semich Y.I. Metodicheskaya model' obucheniya studentov pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove korpusnykh tekhnologiy [A methodical model of teaching students written speech on the basis of case technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 56-66. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66. (In Russian).
7. Tokmakova Y.V. Metodicheskaya model' obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Methodic model of teaching professional foreign language communication students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 53-63. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-53-63. (In Russian).
8. Leontyev A.N. *Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost'* [Activity. Conscience. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1975, 304 p. (In Russian).
9. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatel'nostnyy podkhod v obuchenii kak faktor gumanizatsii obrazovaniya [Personal-activity approach in teaching as a factor of humanization of education]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 1991, no. 3, pp. 91-95. (In Russian).
10. Shchepilova A.V. *Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskiye osnovy: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Communicative and Cognitive Approach to Teaching French as a Second Foreign Language. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2003, 56 p. (In Russian).
11. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980, vol. 1, no. 1, pp. 1-48.

12. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1985, 208 p. (In Russian).
13. Belyayev B.V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the Psychology of Teaching Foreign Languages]. Moscow, 1965, 227 p. (In Russian).
14. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole: problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German in Secondary School: Problems and Prospects]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988, 254 p. (In Russian).
15. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of Teaching Foreign Languages]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2002, 239 p. (In Russian).
16. Kretov D.V. Informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentsiya prepodavatelya inostrannogo yazyka, organizuyushchego obucheniye studentov inoyazychnomu pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove metoda vzaimnoy otsenki [Information and communication competence of a foreign language teacher organizing the training of students in a foreign language written utterance based on the peer review method]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2020, vol. 4, no. 16, pp. 85-92. (In Russian).
17. Kretov D.V. Lingvodidakticheskiye funktsii metoda vzaimnoy otsenki pri obuchenii studentov pis'mennomu rechevomu vyskazyvaniyu [Linguodidactic functions of the peer review method in teaching students written speech utterance]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020. vol. 25, no. 189, pp. 58-68. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-58-68. (In Russian).
18. Kretov D.V. Opredeleniye psikhologicheskikh i pedagogicheskikh usloviy obucheniya studentov inoyazychnomu pis'mennomu rechevomu vyskazyvaniyu na osnove innovatsionnykh metodov obucheniya [Determination of the psychological and pedagogical conditions for teaching students a foreign language written speech statement based on innovative teaching methods]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2022, vol. 6, no. 3, pp. 421-433. (In Russian).

Информация об авторе

Кретов Денис Владимирович, ассистент кафедры английского языка, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-2399-4469, decret@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.10.2022
Одобрена после рецензирования 12.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the author

Denis V. Kretov, Assistant of English Language Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-2399-4469, decret@mail.ru

The article was submitted 05.10.2022
Approved after reviewing 12.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245

Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве

Александра Игоревна ДАШКИНА
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
wildroverprodigy@yandex.ru

Аннотация. Приведено определение письменно-речевой компетенции, и предложены критерии ее сформированности, такие как умение полностью раскрыть тему; последовательность, аргументированность и логичность изложения; разнообразие лексики и правильность ее использования, а также правильность, сложность и многообразие грамматических конструкций. Рассмотрены различные формы совместной аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности при подготовке задания по письменной практике, такие как обсуждение темы эссе, взаимная проверка и взаимные орфографические и пунктуационные диктанты, подготовка презентаций по новому материалу. Разработана, описана и апробирована схема организации совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов при подготовке заданий по письменной практике. Согласно указанной схеме, студенты работают в малых группах в MS Teams, подготавливая презентации, объясняющие различные аспекты написания эссе, разрабатывая по ним контрольные вопросы и практические задания для других студентов, а также обсуждая возможные идеи для следующего эссе. Описан эксперимент, демонстрирующий более высокую эффективность формирования письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве. Студенты экспериментальной группы подготавливали задания в малых группах, ведущих обсуждение в MS Teams, тогда в как контрольной группе учащиеся работали индивидуально, выполняя те же задания, что в экспериментальной группе. Более высокие баллы за финальные эссе в экспериментальной группе объясняются более глубоким изучением материала благодаря его обсуждению с другими членами малой группы и выработке четкой аргументации за счет дискуссий по темам предстоящих эссе, а также благодаря взаимной проверке письменных произведений, позволяющей студентам критически подходить к собственным сочинениям.

Ключевые слова: письменно-речевая компетенция, письменная практика, эссе, совместная учебно-познавательная деятельность, грамматические конструкции, орфография, пунктуация, структура эссе, студенты лингвистических направлений, обсуждение темы, типичные ошибки, аудиторная и внеаудиторная работа

Для цитирования: *Дашкина А.И.* Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве //

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1229-1245. https://doi.org/10.20310/ 1810-0201-2022-27-5-1229-1245

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245

Formation of foreign language written and speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation

Alexandra I. DASHKINA
Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation
wildroverprodigy@yandex.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Дашкина А.И., 2022

Abstract. The definition of written and speech competence is given, and criteria for its formation, such as the ability to fully disclose the topic; consistency, reasonableness and consistency of presentation; the variety of vocabulary and the correctness of its use, as well as the correctness, complexity and variety of grammatical structures are proposed. Various forms of joint classroom and extracurricular educational and cognitive activities in the preparation of a writing practice are considered, such as discussion of the essay topic, mutual verification and mutual spelling and punctuation dictation, preparation of presentations on new material. The scheme of organization of joint classroom and extracurricular activities of students in the preparation of assignments for written practice has been developed, described and tested. According to given scheme, students work in small groups in MS Teams, preparing presentations explaining various aspects of essay writing, developing control questions and practical tasks for other students, as well as discussing possible ideas for the next essay. An experiment that demonstrates a higher efficiency of the formation of written-speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation is described. Students of the experimental group prepared tasks in small groups leading discussions in MS Teams, while in the control group, students worked individually, performing the same tasks as in the experimental group. Higher scores for final essays in the experimental group are explained by a deeper study of the material due to its discussion with other members of the small group and the development of a clear argument through discussions on the topics of upcoming essays, as well as through mutual verification of written works, allowing students to critically approach their own works.

Keywords: written and speech competence, written practice, essay, joint educational and cognitive activity, grammatical constructions, orthography, punctuation, essay structure, students of linguistic directions, discussion of the topic, typical mistakes, classroom and extracurricular work

For citation: Dashkina A.I. Formirovaniye inoyazychnoy pis'menno-rechevoy kompetentsii studentov lingvisticheskikh napravleniy v usloviyakh obucheniya v sotrudnichestve [Formation of foreign language written and speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1229-1245. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Обучение студентов навыкам иноязычной письменной речи является одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами вузов. Учащиеся постоянно сталкиваются с необходимостью создавать письменные произведения на иностранном языке, такие как эссе, рефераты, курсовые работы, статьи и тезисы в международных научных журналах, поскольку в условиях как очного, так и дистанционного обучения они являются основной формой отчетности студентов. В настоящее время, в связи с развитием науки и необходимостью для специалистов присоединиться к мировому научному сообществу, все большее внимание уделяется обучению академическому письму на иностранном языке. [1]. Именно поэтому формирование письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений следует рассматривать как не менее важную задачу, чем обучение устной речи.

Одной из проблем обучения письму является недостаточное количество часов, выделяемое в учебных планах на его освоение, несмотря на то, что овладение письменной формой речи требует большого количества времени [2]. В условиях постоянно сокращающегося количества часов, отводимых на занятия по письменной практике, разработка эффективных моделей обучения письменной речи представляется весьма актуальной. В качестве такой модели может рассматриваться обучение в сотрудничестве.

Хотя любые письменные произведения обычно создаются студентами самостоятельно и традиционно рассматриваются как продукт индивидуального творчества, некоторые части работы, такие как изучение теоретического материала, мозговой штурм и взаимный диктант на орфографию и пунктуацию могут выполняться в парах или малых группах. Современные дистанционные платформы дают учащимся возможность выполнять часть домашних заданий в ходе группового обсуждения, что помогает высвободить время на аудиторном занятии для других видов деятельности, например, для обсуждения типичных ошибок, презентации нового материала или выполнения наиболее сложных упражнений, подготавливающих учащихся к написанию эссе.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью организовать аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов таким образом, чтобы при ограниченном времени, отводимом в учебных планах на занятия по письменной практике, у студентов успешно формировалась письменно-речевая компетенция. Новизна исследования заключается в том, что был разработан формат контролируемой педагогом совместной подготовки домашнего задания на дистанционной платформе, которая позволила высвободить аудиторное время для обсуждения и закрепления материала, с которым студенты заранее ознакомились в ходе групповой работы.

Цель исследования состояла в разработке алгоритма обучения в сотрудничестве, способствующего формированию письменно-речевой компетенции у студентов лингвистических направлений. Для достижения указанной цели в начале исследования были поставлены следующие задачи:

– дать определение письменно-речевой компетенции;

– предложить критерии ее сформированности для оценки эссе;

– разработать схемы аудиторной и внеаудиторной работы в контрольной группе и экспериментальной группе;

– провести эксперимент по выявлению эффективности формирования иноязычной письменно-речевой компетенции в условиях обучения в сотрудничестве;

– проанализировать результаты эксперимента и сделать выводы о целесообразности применения обучения в сотрудничестве при обучении студентов лингвистических направлений письменной практике.

Для того чтобы дать определение письменно-речевой компетенции, были исследованы научные труды российских и зарубежных ученых, посвященные обучению студентов письменной речи.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Определение письменно-речевой компетенции и критерии ее сформированности**.** При формировании письменно-речевой компетенции следует учесть, что умения устной речи не могут автоматически переноситься в письменную речь. В процессе письма автор выбирает средства, характерные для письменной речи, чтобы в связной, логической и понятной реципиенту форме изложить свои мысли в виде структурно-семантически организованного текста [3]. Именно поэтому, наряду с обучением студентов устной речи, существует необходимость формирования у них иноязычной письменно-речевой компетенции, что может быть достигнуто посредством выбора оптимальной формы организации учебного процесса.

Для овладения письменной речью учащимся необходимо использовать механизмы осмысления, умения воспроизводить и преобразовывать высказывания, а также создавать новые речевые единицы [4]. Таким образом, задания, способствующие формированию письменно-речевой компетенции, должны обучать студентов использованию указанных механизмов. Примером указанных заданий могут быть упражнения на выведение тезисных предложений на основе содержания абзаца, нахождение аргументов, подкрепляющих тезисное предложение, а также перефразирование формулировки задания. Ниже приведен пример перефразированной студентом формулировки задания к эссе в формате IELTS Writing, Task:

Формулировка задания: “The bar chart shows the divorce rate in two European countries from 2011 to 2015. Summarize the information by selecting and reporting the main features and make comparisons where relevant.”

Перефразированная формулировка: “The bar chart provides information about the percentages of divorces in Finland and Sweden between 2011 and 2015.”

Развитие у студентов умения преобразовывать высказывания и создавать новые речевые единицы требует объяснений педагога с последующей контролируемой практикой как на аудиторных занятиях, так и в процессе выполнения домашних заданий. Для того чтобы у учащихся формировались навыки письменной речи, недостаточно предложить им задание написать эссе на определенную тему. Не все студенты могут справиться с заданием, если их не инструктировать и не обеспечивать необходимым опорным материалом [5]. Помимо базового пособия по письменной практике, опорным материалом могут служить видео из YouTube, в которых объясняется, как писать различные виды сочинений, а также доступные в Интернете ресурсы, касающиеся пунктуации, орфографии, построения абзацев, написания вступления и заключения.

Учебно-научный базовый текст следует рассматривать как единицу обучения письменной речи. В содержательном, языковом и композиционном планах текст должен являться неотъемлемой частью целостной методической системы [4]. В процессе обучения студентов созданию текстов академической направленности происходит формирование иноязычной письменно-речевой компетенции.

Иноязычная письменно-речевая компетенция определяется как способность в письменном высказывании на иностранном языке выдвигать и обосновывать тезис, приводя необходимую аргументацию [6]. Действительно, приведение необходимой аргументации для обоснования своего мнения является важным критерием при оценивании эссе, но письменно-речевая компетенция включает в себя ряд других компонентов, которые необходимо учитывать при ее формировании и при оценивании письменных произведений.

Помимо способности обосновывать тезис с помощью необходимой аргументации, письменно речевая компетенция также включает в себя лингвистический компонент (умение правильно выбирать и применять лексико-грамматические средства); дискурсивный компонент (умение создавать пись-

менные произведения разных видов и целей), а также стратегический компонент (применение стратегий работы с текстом в зависимости от целей коммуникации) [7]. Все указанные компоненты письменно-речевой компетенции должны формироваться в едином комплексе и выступать в качестве критериев оценивания письменного произведения. Например, на занятиях по письменной практике студенты лингвистических направлений СПбГПУ Петра Великого обучаются не только правильному выбору лексики, построению грамматических конструкций, орфографии и пунктуации, но также таким аспектам, как выдвижение тезиса, приведение подкрепляющих его аргументов, деление текста на абзацы и написание введения и заключения.

Еще одним компонентом письменно-речевой компетенции являются языковые средства, обеспечивающие связность эссе, такие как союзы, местоимения, а также синонимы, позволяющие избегать повторения лексических единиц. Экспериментальные исследования показывают, что часто учащиеся недостаточно или неправильно их употребляют, а иногда, напротив, чрезмерно их используют [8]. Такие ошибки указывают на необходимость как дополнительных тренировочных заданий, закрепляющих языковые средства, служащие для связности эссе, так и написания сочинений, в которых студенты могли бы применить полученные навыки на практике.

Таким образом, на основе приведенных выше компонентов письменно-речевой компетенции она может быть определена как способность излагать свою мысль в письменной форме в соответствии с целью высказывания и подкреплять ее необходимой аргументацией, соблюдая при этом правила оформления письменного произведения и правильно используя лексико-грамматические языковые средства.

Академическое эссе пишется в едином формате: оно состоит из пяти или более абзацев, первый из которых – вступление, а последний – заключение. Тезисное предложение в начале абзаца должно подкрепляться аргументами [9]. При оценке эссе учитывается, насколько полно раскрыта тема, и ответил ли учащийся на все вопросы, содержащиеся в задании, а также насколько последовательно, аргументированно и логично в нем излагались мысли. Еще одним критерием оценки является разнообразие словарного запаса, использование синонимов и правильная лексическая сочетаемость. В качестве четвертого критерия выступает грамматика, при оценке которой учитывалась правильность, сложность и многообразие грамматических конструкций. Если оценивать каждый критерий по пятибалльной системе, студент максимально может набрать 20 баллов за эссе.

Совместная учебно-познавательная деятельность при формировании письменно-речевой компетенции. Традиционно обучение в сотрудничестве широко применяется на занятиях по устной практике. Составление диалогов, монологов, проведение дискуссий, игры и постановки на иностранном языке являются примерами заданий, выполняемых в парах или малых группах. Однако совместная учебно-познавательная деятельность также может применяться при обучении письменной речи. Групповая работа при подготовке эссе может стимулировать творческое воображение, способствовать развитию критического мышления. Кроме того, обучение в сотрудничестве помогает учащимся выражать и аргументировать свои идеи [10]. Зачастую при написании эссе студенты не могут обосновать свои мысли. Несмотря на то, что они владеют языком на достаточно высоком уровне, они не могут раскрыть тему, поскольку они не справляются с содержательной стороной письменного высказывания. Для того чтобы привести аргументы, необходимы примеры либо из личного опыта, либо из прочитанной литературы или просмотренных фильмов. При работе в группе студенты расширяют свой кругозор по теме эссе за счет обмена информацией, необходимой для аргументации. Таким образом, при написании эссе совместная учебно-познавательная деятельность является важным этапом.

Еще одной формой совместной учебно-познавательной деятельности при написании

эссе может быть исправление ошибок других студентов. Благодаря участию в указанном виде деятельности у них формируется умение критически оценивать письменные произведения, умение выявлять ошибки, а также сравнивать информацию в проверяемых эссе с информацией из других источников [11]. Для студентов лингвистических направлений развитие этих умений особенно актуально, поскольку они помогают им критически оценивать свои собственные письменные произведения, что, в свою очередь, способствует формированию у них письменно-речевой компетенции. Нахождение лексических и грамматических ошибок в эссе и проверка его соответствия существующим стандартам является неотъемлемой частью профессиональной деятельности лингвиста, специализирующегося в педагогике. Для студентов-лингвистов, обучающихся по переводческому направлению, взаимное оценивание также является полезным видом деятельности, помогающим избежать собственных ошибок.

Участие студентов в проверке и рецензировании письменных работ других учащихся является видом совместной учебно-познавательной деятельности, который позволяет им более объективно оценить свои сильные и слабые стороны. При этом повышается их ответственность за качество усвоения учебного материала [12]. Опыт показывает, что при традиционном подходе, заключающемся в проверке эссе преподавателем, далеко не все студенты просматривают исправления в своей работе. Во многих случаях учащиеся заинтересованы только в положительных оценках за все эссе, требуемые для получения зачета. Взаимное оценивание помогает студентам отойти от такого формального подхода и учит их более ответственно относиться к получению знаний.

Составление заданий для других студентов также помогает студентам посмотреть на учебный процесс с позиции преподавателя. Участие в разработке упражнений является примером использования деятельностного подхода в обучении, при котором студенты осваивают действия, необходимые для решения практико-ориентированных задач [13]. Например, студенты могут разработать как вопросы по проверке понимания теоретического материала, содержащегося в презентации или видео, так и практические задания на закрепление этого материала. В процессе составления заданий учащиеся более глубоко прорабатывают тему и повышают свой собственный уровень владения языком, и при этом более успешно формируется их собственная письменно-речевая компетенция.

Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции у студентов лингвистических направлений. При формировании иноязычной письменно-речевой компетенции у студентов лингвистических направлений должны в равной степени учитываться все ее компоненты, поскольку она является неотъемлемой частью их профессионализма. Если они обучаются по переводческому направлению, в своей дальнейшей деятельности они столкнутся с необходимостью выполнять письменные переводы с соблюдением грамматических, пунктуационных и орфографических правил, безошибочно выбирать лексические единицы и правильно структурировать текст. Если студенты обучаются по педагогическому направлению, их профессиональная деятельность будет включать проверку письменных работ своих учащихся. Поскольку количество аудиторных часов, отводимых на письменную практику, незначительно (например, в СпбГПУ Петра Великого она изучается только в течение одного семестра), представляется необходимым организовать их занятия по письменной практике таким образом, чтобы как можно больший объем заданий выполнялся студентами автономно, в процессе самостоятельной работы. Совместная учебно-познавательная деятельность в малых группах может рассматриваться как способ перехода к учебной автономии.

Одним из творческих продуктивных заданий, выполняемых студентами как лингвистических, так и неязыковых направлений при изучении иностранного языка, является написание различных видов эссе. В СПбГПУ

Петра Великого студенты лингвистических направлений занимаются по базовому учебнику A. Williams “Writing for IELTS” (Harper Collins Publishers, 2011), каждый из разделов которого состоит из упражнений, помогающих учащимся освоить навыки описания графиков и схем, а также написания сочинения, в котором требуется изложить свое мнение. Хотя написание сочинений считается видом деятельности, осуществляемым автономно, некоторая часть домашней и аудиторной работы может осуществляться в условиях обучения в сотрудничестве.

Предполагается, что конечной целью обучения письменной речи является формирование навыков и умений, позволяющих создавать письменные произведения, формулируя мысли в соответствии с целью, а также правильно оформлять тексты [14]. Произведения, которые создаются студентами лингвистических направлений СПбГПУ Петра Великого в рамках занятий по письменной практике, полностью соответствуют указанной конечной цели. Согласно требованиям экзамена IELTS, в них должно быть четкое введение, содержащие аргументацию абзацы и заключение. Эссе не соответствует требованиям, если в нем не достигается цель высказывания или если учащийся не соблюдает правил оформления.

На каждом занятии по письменной практике изучается половина раздела из базового пособия, посвященная либо описанию графика или диаграммы, либо написанию эссе, целью которого является выражение своего мнения. Кроме того, преподаватель предлагает студентам выполнить дополнительные упражнения по лексике, орфографии, пунктуации или задания на построение структуры эссе, такие как составление тезисного предложения или подбор аргументации для тезисов. Учащиеся пишут эссе дома и сдают его на следующем занятии. Преподаватель проверяет их и комментирует наиболее распространенные ошибки. Занятия, как правило, проводятся во фронтальном режиме.

Хотя материал, изучаемый на занятии, охватывает все аспекты письменно-речевой компетенции, финальное эссе, которое студенты пишут в рамках сдачи дифференцированного зачета по письменной практике, не соответствует международным требованиям, предъявляемым к письменным произведениям на иностранном языке. Недостаточно высокое качество эссе объясняется неглубоким усвоением материала и указывает на необходимость выбора таких организационных форм обучения, при которых студенты могли бы частично ознакомиться с новым материалом до занятия, а также участвовать в различных видах деятельности, способствующих его многократному повторению, а следовательно, лучшему усвоению. Указанной формой обучения является групповая деятельность учащихся, направленная на подготовку написания эссе.

Эксперимент по выявлению эффективности формирования иноязычной письменно-речевой компетенции в условиях обучения в сотрудничестве. Эксперимент по выявлению эффективности формирования иноязычной письменно-речевой компетенции в условиях обучения в сотрудничестве проводился на втором курсе гуманитарного института СПбГПУ. В нем участвовало 42 студента, обучающихся по лингвистическим направлениям подготовки, при этом контрольная группа состояла из 20 студентов, а экспериментальная группа включала в себя 22 студента. Эксперимент длился в течение 14 занятий. Перед началом эксперимента учащиеся контрольной и экспериментальной групп написали два диагностических эссе: одно – на описание схемы или графика, а другое – на выражение своего мнения. Согласно приведенным выше критериям оценки, студент мог максимально набрать 20 баллов за эссе. Ниже приведены баллы за диагностические эссе в контрольной и экспериментальной группах: в верхней строке указан порядковый номер учащегося, а внизу – количество баллов.

Средний балл за диагностические эссе в контрольной группе составил 10,35 балла (51,75 %) за эссе на выражение своего мнения и 8,25 балла (41,25 %) за описание схемы или графика (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностических эссе в контрольной группе

Table 1

Results of diagnostic essays in the control group

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Opinion essay	11	10	13	9	7	12	10	10	8	11	14	9	9	12	7	11	8	12	13	11
Describing graphs	7	10	9	4	10	9	8	6	7	9	11	7	6	11	5	9	7	9	12	9

Таблица 2

Результаты диагностических эссе в экспериментальной группе

Table 2

Results of diagnostic essays in the experimental group

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Opinion essay	13	8	8	10	12	11	11	12	7	6	13	9	14	9	8	10	7	12	11	11	8	10
Describing graphs	11	7	6	7	10	9	7	9	5	5	11	7	12	9	6	8	6	10	9	8	6	9

Таблица 3

Список видов аудиторной и внеаудиторной деятельности в контрольной группе

Table 3

List of types of classroom and extracurricular activities in the control group

№ п/п	Виды аудиторной деятельности	Отводимое время, минуты
1	Объяснения педагога дополнительного материала, не содержащегося в базовом пособии; устное выполнение заданий на его закрепление	40
2	Ответы на вопросы по просмотренному видео	10
3	Проверка и обсуждение заданий по базовому учебному пособию	25
4	Диктант, проводимый преподавателем, и его фронтальная проверка	10
5	Комментарии преподавателя о наиболее распространенных ошибках, допущенных в предыдущем эссе	5
№ п/п	Виды внеаудиторной деятельности	
1	Выполнение дополнительных заданий, предложенных преподавателем, на исправление ошибок в эссе	
2	Написание эссе по заданию из базового пособия	
3	Предварительное ознакомление с интернет-ресурсами по теме следующего занятия	
4	Выполнение заданий на закрепление дополнительного материала, объясненного педагогом на предыдущем занятии	
5	Подготовка ответов на теоретические вопросы по новому материалу, заданные преподавателем	
6	Просмотр видео и ответы на вопросы по его содержанию	
7	Выполнение заданий из базового пособия	
8	Подготовка к диктанту по заданному педагогом материалу	
9	Работа над ошибками в предыдущем эссе	
10	Запись идей по теме следующего эссе	

Средний балл за диагностические эссе в экспериментальной группе составил ровно 10 баллов (50 %) за эссе на выражение своего мнения и 8,045 балла (40,2 %) за описание схемы или графика (табл. 2). Сравнение средних результатов в контрольной и экспериментальной группах показывает, что уровень сформированности письменно-речевой компетенции у всех учащихся был приблизительно одинаков. Необходимо отметить, что в начале эксперимента в обеих группах балл за описание схемы или графика (табл. 2) был ниже, чем за эссе, в котором студенты выражали свое мнение. Это объясняется тем, что большинство студентов не сталкивались ранее с необходимостью описывать изменения показателей, отображенных в виде рисунка, вследствие чего изначально они не владели необходимыми для этого приемами.

Согласно гипотезе, выдвинутой в начале эксперимента, при выполнении заданий по письменной практике в условиях обучения в сотрудничестве студенты смогут достигнуть более высокого уровня сформированности письменно-речевой компетенции, чем при индивидуальном выполнении домашнего задания и его фронтальной проверке на последующем занятии. В табл. 3 приведены виды аудиторной и внеаудиторной деятельности, выполняемой в контрольных группах.

Как видно из табл. 3, в контрольных группах занятия велись во фронтальном режиме, и новый материал объяснялся педагогом. Помимо базового пособия A. Williams “Writing for IELTS”, преподаватель вводил не содержащийся в нем дополнительный материал, который необходим для формирования письменно-речевой компетенции, касающийся, например, пунктуации, лексики, орфографии, написания тезисных предложений и построения абзаца. Введенный материал закреплялся с помощью теоретических вопросов и практических заданий, предлагаемых преподавателем. Введение нового материала, выполнение упражнений и ответы на вопросы занимали 40 минут. После этого в течение 10 минут проверялись ответы на вопросы по просмотренному дома видео из YouTube, содержащему объяснения и инструкции по написанию эссе. Еще один вид аудиторной деятельности во фронтальном режиме заключался в последовательной проверке упражнений из базового учебника, выполненных дома в течение 25 минут. На каждом занятии изучалась половина раздела базового пособия, в которой рассматривалось либо описание графического изображения (схемы, графика или диаграммы), либо написание эссе, в котором студент должен был высказать свое мнение. Далее в течение 10 минут преподаватель проводил диктант на пунктуацию или орфографию, после чего выписывал на доске правильные варианты, с которыми студенты сверяли свои диктанты и исправляли ошибки. В завершение занятия в течение 5 минут преподаватель комментировал ошибки, допущенные учащимися в предыдущем эссе.

В качестве домашнего задания студенты выполняли составленное преподавателем задание на исправление ошибок в эссе. Для этого преподаватель предлагал написанные студентами предыдущего курса эссе, либо содержащие пунктуационные, орфографические или грамматические ошибки, либо сочинения без убедительной аргументации или с неправильной структурой. После этого они писали эссе по теме, предлагаемой в базовом пособии, а также предварительно изучали интернет-ресурсы по заранее указанной педагогом теме следующего занятия. Материалы, самостоятельно изучаемые студентами контрольной группы, полностью соответствовали темам, совместно изучаемым в MS Teams экспериментальной группой. Далее студенты выполняли предложенные педагогом задания для закрепления пройденного на предыдущем занятии материала и отвечали на составленные преподавателем теоретические вопросы по новому материалу. Это могли быть задания на подстановку запятых, выбор правильного союза или местоимения, написание тезисного предложения или разделение текста на абзацы. Теоретические вопросы могли, например, быть связаны со структурой эссе: What should be included in the overview in IELTS Writing Task 1? Задания и вопросы по предыдущему материалу также были аналогичны тем, которые обсуж-

дались студентами экспериментальных групп в MS Teams. Шестым этапом домашнего задания в контрольных группах был просмотр видео из YouTube по теме следующего занятия и подготовка ответов на вопросы по его содержанию. Вопросы составлялись педагогом и пересылались на корпоративную почту группы наряду с видео. После этого студенты должны были выполнить задания по следующей теме из базового пособия (то есть по половине раздела), которые обсуждались во фронтальном режиме на следующем занятии. Кроме того, студенты должны были подготовиться к диктанту на орфографию и пунктуацию, материалы для которого предоставлялись преподавателем на предыдущем занятии. Они также должны были изучить исправленные педагогом ошибки в предыдущем эссе, выписать в тетрадь правильные варианты слов, предложений или абзацев и сдать тетрадь на проверку педагогу. Последним пунктом являлось планирование предыдущего эссе: студенты должны были прочесть тему и предварительно записать возможные идеи и аргументацию. Все домашнее задание в контрольных группах выполнялось в индивидуальном формате.

Как видно из табл. 4, в экспериментальной группе изучался тот же материал и выполнялись те же виды заданий, что и в контрольной группе. Отличие состояло в том, что в экспериментальной группе задания выполнялись в условиях обучения в сотрудничестве.

В табл. 4 описываются виды аудиторной и внеаудиторной деятельности, выполняемые в экспериментальной группе. В экспериментальных группах студенты с разным уровнем языковой подготовки объединялись в небольшие команды по 4–5 человек. Для совместного выполнения домашнего задания они проводили собрание в MS Teams, повестка которого включала подготовку презентации, разработку контрольных вопросов и

Таблица 4

Список видов аудиторной и внеаудиторной деятельности в экспериментальной группе

Table 4

List of types of classroom and extracurricular activities in the experimental group

№ п/п	Виды аудиторной деятельности	Отводимое время в случае эссе на описание схемы или графика, минуты
1	Проведение малыми группами презентаций по изученному в MS Teams материалу и устная проверка его понимания	40
2	Ответы на вопросы по просмотренному видео	10
3	Проверка и обсуждение выполненных в команде заданий по базовому учебному пособию	25
4	Диктант, проводимый одной из команд, и его взаимная проверка	10
5	Комментарии преподавателя о наиболее распространенных ошибках, допущенных в эссе, ранее проверенных студентами	5
№ п/п	Виды внеаудиторной деятельности	Режим выполнения
1	Проверка эссе других членов малой группы (1 раз в 4–5 недель)	индивидуально
2	Написание эссе по заданию из базового пособия	индивидуально
3	Предварительное ознакомление с интернет-ресурсами по заданной теме	индивидуально
4	Подготовка презентации совместно с партнерами по команде	MS Teams
5	Разработка вопросов и заданий по презентации	MS Teams
6	Просмотр видео и ответы на вопросы по его содержанию	MS Teams
7	Выполнение заданий из базового пособия	MS Teams
8	Разработка диктанта (1 раз в 5 недель)	MS Teams
9	Обсуждение ошибок в предыдущем эссе	MS Teams
10	Обмен идеями по теме следующего эссе	MS Teams

упражнений по ее тематике, ответы на вопросы по просмотренному видео, работу над заданиями из базового пособия, разработку диктанта, а также обсуждение ошибок из предыдущих эссе. Собрание велось на английском языке, что давало студентам возможность получить дополнительную практику. Преподаватель добавлялся в команду, и каждое собрание записывалось для того, чтобы он мог либо участвовать в собрании в MS Teams, либо проверить работу учащихся, прослушав его запись.

Каждая малая группа получала задание подготовить презентацию по одному из аспектов письменной речи, например, пунктуации, структуре эссе или лексике, обеспечивающей связность и согласованность между различными частями эссе. Изучаемые в малых группах аспекты либо соответствовали темам из базового пособия, либо не были в нем охвачены, но были необходимы для формирования письменно-речевой компетенции. Например, перед одним из занятий при прохождении темы “Multiple infographics” (описание нескольких связанных между собой схем) одна малая группа готовила презентацию по основным правилам, необходимым для описания нескольких связанных между собой рисунков. Другая группа подготавливала материал по устойчивым сочетаниям глаголов и наречий, а также существительных и прилагательных, применяемых при описании тенденций к возрастанию и убыванию (a sharp increase, fall dramatically и т. д.). Третья малая группа подготавливала презентацию по правилам пунктуации в придаточных определительных и придаточных дополнительной информации или вводила материал по сочинительным и подчинительным союзам.

Перед тем как провести обсуждение презентации в MS Teams, студенты должны были самостоятельно провести небольшое исследование для предварительного ознакомления с заданной темой. Для этого студенты могли использовать интернет-ресурсы или другие источники, указанные педагогом. Они должны были подробно изучить подготавливаемую тему, сформулировать по ней контрольные вопросы и подготовить практическое задание, включающее 10 предложений. Для подготовки презентации студенты собирались в MS Teams и обсуждали, какие материалы, примеры и наглядные опоры включить в презентацию, а также совместно разрабатывали контрольные вопросы и задания по своей теме для того, чтобы предложить их остальным учащимся на следующем занятии. Ниже приведен пример (А) вопросов по правилам, необходимым для описания нескольких связанных между собой рисунков и задания по теме пунктуации в придаточных определительных и придаточных дополнительной информации.

А

1. What combinations of elements can IELTS multiple graph essay include?
2. What features should you look for when your assignment involves describing more than one graphs or charts?

Б

Содержат ли предложения ошибку в пунктуации?

1. The bar chart illustrates the most popular sights, which people visited on their tour of the city.
2. The town’s only club which attracts local residents closes later at weekends.

Еще одной частью домашнего задания было предлагаемое преподавателем видео, связанное с обучением письменной речи, к которому прилагались вопросы. Ниже приведены некоторые вопросы к видео IELTS Academic Writing Task 1 – How to Approach Multiple Infographics – YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=KVQmbVmdKOE):

1. How do you distribute information between the two paragraphs if there is definite difference between the two charts?
2. What should be done in the overview?
3. What parameters are shown in the sample combination of a bar chart and a line graph?

Видео демонстрировалось одним из партнеров по команде, который включал демонстрацию экрана и звук компьютера. Все члены малых групп просматривали видео и отвечали на вопросы в ходе самостоятельной

работы, после чего они проверяли правильность ответов, собравшись в MS Teams. Помимо подготовки презентаций и работы с видео, на собрании в MS Teams все малые группы совместно выполняли задания по следующей теме из базового пособия, причем студенты с высоким уровнем языковой подготовки при необходимости оказывали помощь и объясняли материал студентам с более низким уровнем владения языком. Кроме того, малые группы подготавливали поочередно диктант на орфографию (7 слов) и пунктуацию (3 предложения) для остальных студентов. Ниже приведены примеры А. заданий на пунктуацию; Б. орфографический диктант на тему «Образование»:

"We need to take urgent measures", the boss said, "before it is too late!" (Пунктуация в цитатах)

I wonder what you are getting at. (В косвенном вопросе не ставится вопросительный знак)

curriculum/syllabus – программа обучения, учебный план; conservatoire – консерватория; bachelor – бакалавр; thesis – theses – диссертация – диссертации

Поскольку экспериментальная группа делилась на 5 команд по 4–5 человек, диктант проводился каждой из них поочередно один раз в 5 недель. Следующей частью собрания являлись комментарии и обсуждение ошибок в эссе, проверяемых поочередно одним из членов команды, который собирал их на занятии, после чего он сдавал проверенные им эссе преподавателю для исправления незамеченных им ошибок. По аналогии с контрольной группой, каждый студент экспериментальной группы должен был выполнить работу над ошибками в специальной тетради и сдать ее на проверку преподавателю. Последним этапом собрания было обсуждение следующей темы эссе из базового пособия, в процессе которого все члены команды предлагали свои идеи для использования их в сочинении и записывали их в чате собрания.

Например, если в пособии предлагалась тема «Одним из аспектов жизни взрослого человека является умение обращаться с деньгами. Как, по вашему мнению, можно научиться распоряжаться своими деньгами?», студенты предлагали такие способы приобретения финансовой грамотности, как посещение тренингов и мастер-классов, изучение как положительного, так и отрицательного опыта других людей, чтение литературы и просмотр видео по указанной теме. Если задание заключалось в описании схемы или графика, учащиеся обсуждали, какие из отображаемых на них тенденций являются наиболее значимыми. Например, они отмечали наиболее высокие или наиболее низкие показатели, периоды резкого или устойчивого возрастания и убывания, значительный перевес одних показателей по сравнению с другими и т. д.

На аудиторных занятиях малые группы выступали с презентациями по подготовленному в процессе работы в MS Teams материалу. Каждый участник выступал по очереди со своей частью презентации и демонстрировал соответствующие слайды. После презентации малой группой, подготовившей ее, проводилась проверка усвоения материала презентации, в процессе которой остальные студенты должны были ответить на контрольные вопросы и выполнить задания. Каждая из пяти малых групп выступала с презентацией и проверяла усвоение содержащегося в ней материала в течение 8 минут, таким образом, первый этап аудиторной работы занимал 40 минут. В течение следующих 10 минут студенты отвечали на вопросы по видео, которое они просматривали в команде в ходе выполнения домашнего задания. После этого в течение 25 минут проводилась проверка и обсуждение ранее выполненных в условиях обучения в сотрудничестве заданий из базового учебного пособия. Диктант проводился представителем одной из команд, подготовившей его на собрании в MS Teams в порядке ранее определенной очередности. Студенты, сидящие рядом, обменивались диктантами для взаимной проверки. Диктант и его проверка занимали в общей сложности 10 минут. В конце занятия педагог комментировал наиболее распространенные ошибки

в эссе, которые он корректировал после взаимной проверки партнерами по группе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Для выявления уровня сформированности письменно-речевой компетенции в конце эксперимента были проведены финальные эссе по аналогии с диагностическими эссе в формате IELTS Writing Task 1 (описание схемы или графика) и IELTS Writing Task 2 (выражение мнения по заданной теме). Ниже приведены баллы за финальные эссе в контрольной и экспериментальной группах: в верхней строке указан порядковый номер учащегося, а внизу – количество баллов.

Средний балл за финальные эссе в контрольной группе составил 12,1 балла (60,5 %) за эссе на выражение своего мнения и 11,45 балла (57,25 %) за описание схемы или графика (табл. 5).

Средний балл за диагностические эссе в экспериментальной группе составил 15,14 балла (75,7 %) за эссе на выражение своего мнения и 16,32 балла (81,6 %) за описание схемы или графика (табл. 6). Сравнение результатов диагностического и финального тестов показывает, что в контрольной группе результаты возросли на 1,75 балла (8,75 %) за эссе на выражение своего мнения, и на 3,2 балла (16 %) за описание схемы или графика, тогда как в экспериментальной группе результаты возросли на 5,14 балла (25,7 %) за эссе на выражение своего мнения, и на 8,275 балла (41,4 %) за описание схемы или графика. Таким образом, в экспериментальной группе результаты за эссе на выражение своего мнения повысились на 3,39 балла (16,95 %), а за описание схемы или графика на 5,075 балла (25,4 %) больше, чем в контрольной группе.

Значительно более высокие результаты в экспериментальной группе объясняются тем, что студенты более глубоко прорабатывали материал в процессе его отбора и подготовки его объяснения своим партнерам, учитывая возможные вопросы и затруднения. В некоторых случаях им приходилось использовать различные источники в ходе своего исследования, что способствовало приобретению дополнительных знаний.

Таблица 5

Результаты финальных эссе в контрольной группе

Table 5

Results of the final essays in the control group

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Opinion essay	13	10	14	10	9	15	12	13	10	14	16	9	10	13	9	14	10	14	15	12
Describing graphs	10	13	9	8	12	13	12	10	10	12	12	11	10	15	10	12	11	11	17	11

Таблица 6

Результаты финального эссе на выражение мнения в экспериментальной группе

Table 6

Results of the final opinion essay in the experimental group

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Opinion essay	18	14	13	17	15	17	16	17	13	14	16	13	20	14	11	15	13	17	17	16	13	14
Describing graphs	19	15	13	19	16	20	18	17	15	15	16	15	20	15	13	16	14	17	19	17	14	16

Еще одним фактором, способствующим лучшему усвоению материала в экспериментальной группе, была более непринужденная атмосфера, наблюдавшаяся при обучении в сотрудничестве. Отсутствие постоянного контроля и боязни получить низкую оценку и критику со стороны педагога побуждает учащихся экспериментировать с новыми идеями и стремиться к самовыражению [15]. В экспериментальных группах студенты обсуждали презентации, ошибки в предыдущих эссе и идеи последующих письменных произведений со своими партнерами по группе, ощущая больше свободы при выражении своих мыслей, поскольку они сотрудничали со своими сверстниками. В контрольных группах работа велась во фронтальном режиме, что могло вызывать скованность учащихся в процессе самовыражения.

Групповые обсуждения и мозговой штурм перед написанием эссе развивают критическое мышление учащихся, тем самым помогая им улучшить свои письменно-речевые навыки [16]. Более высокие результаты в экспериментальных группах объясняются тем, что одним из этапов работы было обсуждение темы следующего эссе, тогда как в контрольных группах студенты самостоятельно обдумывали идеи, которые они могли бы в него включить.

Анализ ошибок дает проверяющему возможность выявить их основные категории и разработать приемы, которые целесообразно применять в письменной речи [17]. Действительно, вовлечение студентов экспериментальных групп во взаимное оценивание эссе партнеров по команде также способствовало более эффективному формированию их письменно-речевой компетенции. Проверяя эссе, они целенаправленно искали ошибки в работах других учащихся, в результате чего они становились более внимательными к недочетам в своих собственных письменных работах.

Взаимное оценивание позволяет учащимся выступать в роли преподавателя и дает им возможность рассматривать как свои эссе, так и письменные произведения своих партнеров более объективно [18]. Однако, несмотря на объективность, студенты не всегда замечают ошибки в эссе других учащихся, поскольку в некоторых случаях они сами не обладают необходимыми для этого знаниями. Именно поэтому эссе в экспериментальных группах проходили повторную проверку преподавателем, который на следующем занятии комментировал ошибки, незамеченные проверяющими студентами. Комментарии преподавателя воспринимались студентами с большим вниманием, чем в контрольных группах, поскольку они были заинтересованы в том, чтобы при следующей проверке не пропустить аналогичные ошибки в работах других учащихся.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают гипотезу, выдвинутую в начале эксперимента, согласно которой применение обучения в сотрудничестве при выполнении заданий по письменной практике позволяет достигнуть более высокого уровня сформированности письменно-речевой компетенции, чем при индивидуальном формате работы и фронтальной проверке домашнего задания на последующем занятии.

ВЫВОДЫ

Хотя эксперимент носил пилотный характер, поскольку проводился с небольшими группами студентов в течение непродолжительного периода времени, его результаты все же позволяют прийти к заключению о целесообразности применения обучения в сотрудничестве для более успешного формирования письменно-речевой компетенции. Опережающее изучение материалов при подготовке к предстоящему занятию и выполнение студентами роли педагога при разработке заданий и выступлении с презентацией рекомендуется применять в процессе преподавания не только иностранного языка, но и других дисциплин, даже если речь идет о творческих задачах, традиционно решаемых учащимися индивидуально. Студенты имеют возможность выслушать мнения своих партнеров, на базе которых они могут выстроить свои идеи.

Совместная учебно-познавательная деятельность может вестись на современных цифровых платформах, таких как MS Teams, которые позволяют педагогу контролировать деятельность студентов как в реальном времени, так и в опосредованном режиме. Дополнительным преимуществом обучения в сотрудничестве на цифровых платформах при подготовке к занятиям по иностранному языку является дополнительная языковая практика, которую студенты получают в процессе обсуждения выполняемых заданий. Если в процессе индивидуальной работы студенты приобретают репродуктивные навыки (чтения и аудирования), то групповая работа способствует формированию продуктивного навыка (устной речи).

В целом формирование письменно-речевой компетенции в условиях обучения в сотрудничестве предъявляет к педагогу новые требования, такие как изучение интернет-ресурсов, составление дополнительных заданий и вопросов, подбор видеоматериалов и прослушивание собраний в MS Teams. С другой стороны, частично исключаются некоторые рутинные процедуры, такие как проверка диктантов, что делает работу преподавателя более творческой и высвобождает время для создания новых дидактических материалов и более эффективных форм организации аудиторной и домашней работы.

Список источников

1. *Кащеева А.В.* Развитие подходов к обучению письму на иностранном языке // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 127-137.
2. *Северова Н.В.* Значение письма в обучении иностранному языку // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. С. 227-231.
3. *Воронова Л.В.* Современная письменная коммуникация: Лингвометодические основы обучения и контроля: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2006. 15 с.
4. *Константинова Л.А.* Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменной научной речи: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Тула, 2004. 41 с.
5. *Allagui B.* Facilitating Creativity through Multimodal Writing: An Examination of Students' Choices and Perceptions // Creativity. Theories – Research – Applications, 2022. Vol. 9. Issue 1. P. 108-129. https://doi.org/10.2478/ctra-2022-0006
6. *Гаврилова А.Н.* Формирование письменно-речевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей: английский язык: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2011. 25 с.
7. *Овечкина Ю.Р.* Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 104-108.
8. *Kashiha H.* An Investigation of the Use of Cohesive Devices in ESL Students' Essay Writing // Journal of Education and Practice. 2022. Vol. 13. № 18. P. 11-19. https://doi.org/10.7176/JEP/13-18-02
9. *Asari S., Maruf N.* Organizational Method of EFL Undergraduate Students' Academic Essay Writing with and Without Pre-Determined Topic // Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal). 2022. Vol. 5. № 3. August. P. 25637-25648. https://doi.org/10.33258/birci.v5i3.6610
10. *Dhananjala K.* Improving French Language Essay Writing Skills Using Strategies of the 21 st Century Core Skills // National Conference on Dissemination of Research Findings 2020 – National Institute of Education. At: Sri Lanka. URL: https://www.researchgate.net/publication/363270073_Improving_French_Language_Essay_Writing_Skills_Using_Strategies_of_the_21_st_Century_Core_Skills (accessed: 23.09.2022).)
11. *Титова С.В., Харламенко И.В.* Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 26-40.
12. *Сысоев П.В., Мерзляков К.А.* Использование метода рецензирования при обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36-46.

13. *Перевощикова Е.Н., Бычков А.В.* Методические аспекты формирования у студентов новых компетенций по разработке заданий для учащихся в рамках модульного подхода // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. № 1 (34). Ст. 6. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-6
14. *Черкес Т.В., Флянтикова Е.В.* Формирование письменной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения РКИ // Вестник науки и образования. 2017. № 4 (28). С. 90-93.
15. *Piršl D., Piršl T., Kesić D.* Writing skills at university level // SportLogia. 2011. Vol. 7. Issue 1. P. 69-72. https://doi.org/10.5550/sgia.110701.en.069P
16. *Thi Lu S.N., Nguyen H.B.* University students' critical thinking skills: teachers' perceptions and practices in argumentative essays // European Journal of English Language Teaching. 2022. Vol. 7. Issue 4. P. 69-87. https://doi.org/10.46827/ejel.v7i4.4417
17. *Abdelmohsen M.M.* Arab EFL Learners' Writing Errors: A Contrastive Error Analysis Study // British Journal of English Linguistics. 2022. Vol. 10. Issue 4. P. 1-17. https://doi.org/10.37745/bjel.2013/vol10n4117
18. *Melekhina E.A., Levitan K.M.* Assessment system in writing essays by graduate students // Procedia Social and Behavioral Sciences. The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture. 2015. Vol. 200. P. 482-489. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.099

References

1. Kashcheyeva A.V. Razvitiye podkhodov k obucheniyu pis'mu na inostrannom yazyke [The development of approaches to second language writing]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2017, no. 6, pp. 127-137. (In Russian).
2. Severova N.V. Znacheniye pis'ma v obuchenii inostrannomu yazyku [The importance of writing in teaching a foreign language]. *Vestnik Donetskogo pedagogicheskogo instituta* [Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute], 2017, no. 2, pp. 227-231. (In Russian).
3. Voronova L.V. *Sovremennaya pis'mennaya kommunikatsiya: Lingvometodicheskiye osnovy obucheniya i kontrolya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Modern Written Communication: Linguistic and Methodological Foundations of Teaching and Control. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2006, 15 p. (In Russian).
4. Konstantinova L.A. *Lingvodidakticheskaya model' obucheniya studentov-nefilologov pis'mennoy nauchnoy rechi: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Linguodidactic Model of Teaching Non-Philological Students of Written Scientific Speech. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Tula, 2004, 41 p. (In Russian).
5. Allagui B. Facilitating Creativity through Multimodal Writing: An Examination of Students' Choices and Perceptions. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 2022, vol. 9, issue 1, pp. 108-129. https://doi.org/10.2478/ctra-2022-0006
6. Gavrilova A.N. *Formirovaniye pis'menno-rechevoy argumentativnoy kompetentsii u studentov gumanitarnykh spetsial'nostey: angliyskiy yazyk: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Written-Speech Argumentative Competence Among Students of Humanities: English Language. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2011, 25 p. (In Russian).
7. Ovechkina Y.R. Soderzhatel'nyy komponent otsenivaniya kommunikativnoy kompetentsii v inoyazychnoy pis'mennoy rechi studentov yazykovogo vuza [The content component of the assessment of communicative competence in foreign language written speech of students of a language university]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2012, no. 6, pp. 104-108. (In Russian).
8. Kashiha H. An Investigation of the Use of Cohesive Devices in ESL Students' Essay Writing. *Journal of Education and Practice*, 2022, vol. 13, no. 18, pp. 11-19. https://doi.org/10.7176/JEP/13-18-02
9. Asari S., Maruf N. Organizational Method of EFL Undergraduate Students' Academic Essay Writing with and Without Pre-Determined Topic. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 2022, vol. 5, no. 3, August, pp. 25637-25648. https://doi.org/10.33258/birci.v5i3.6610
10. Dhananjala K. Improving French Language Essay Writing Skills Using Strategies of the 21st Century Core Skills. *National Conference on Dissemination of Research Findings 2020 – National Institute of Education. At: Sri Lanka*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/363270073_Improving_French_Language_Essay_Writing_Skills_Using_Strategies_of_the_21_st_Century_Core_Skills (accessed 23.09.2022).
11. Titova S.V., Kharlamenko I.V. Metod sovmestnogo napisaniya esse i ikh vzaimnogo otsenivaniya pri obuchenii pis'menno-rechevym umeniyam [The method of co-writing essays and their mutual evaluation in teaching writing and speaking skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezh-*

kul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 2017, no. 3, pp. 26-40. (In Russian).
12. Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. Ispol'zovaniye metoda retsenzirovaniya pri obuchenii pis'mennoy rechi obuchayushchikhsya na osnove blog-tekhnologii [The use of the peer review method in teaching writing to students based on blog technology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2017, no. 1, pp. 36-46. (In Russian).
13. Perevoshchikova E.N., Bychkov A.V. Metodicheskiye aspekty formirovaniya u studentov novykh kompetentsiy po razrabotke zadaniy dlya uchashchikhsya v ramkakh modul'nogo podkhoda [Methodical aspects of the formation of new competencies in students for the development of tasks for students within the framework of a modular approach]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2021, vol. 9, no. 1 (34), art. 6. https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-6. (In Russian).
14. Cherkes T.V., Flyantikova E.V. Formirovaniye pis'mennoy kommunikativnoy kompetentsii na nachal'nom etape obucheniya RKI [Formation of Written Communicative Competence at the Initial Stage of Russian as a Foreign Language Training]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2017, no. 4 (28), pp. 90-93. (In Russian).
15. Piršl D., Piršl T., Kesić D. Writing skills at university level. *SportLogia*, 2011, vol. 7, issue 1, pp. 69-72. https://doi.org/10.5550/sgia.110701.en.069P
16. Thi Lu S.N., Nguyen H.B. University students' critical thinking skills: teachers' perceptions and practices in argumentative essays. *European Journal of English Language Teaching*, 2022, vol. 7, issue 4, pp. 69-87. https://doi.org/10.46827/ejel.v7i4.4417
17. Abdelmohsen, M.M. Arab EFL Learners' Writing Errors: A Contrastive Error Analysis Study. *British Journal of English Linguistics*, 2022, vol. 10, issue 4, pp. 1-17. https://doi.org/10.37745/bjel.2013/vol10n4117
18. Melekhina E.A., Levitan K.M. Assessment system in writing essays by graduate students. *Procedia Social and Behavioral Sciences. The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture*, 2015, vol. 200, pp. 482-489. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.099

Информация об авторе

Дашкина Александра Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-0081-0604, ScopusID: 57224275756, ResearcherID: AAG-9777-2020, wildroverprodigy@yandex.ru

Information about the author

Alexandra I. Dashkina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-0081-0604, ScopusID: 57224275756, ResearcherID: AAG-9777-2020, wildroverprodigy@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.09.2022
Одобрена после рецензирования 18.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

The article was submitted 28.09.2022
Approved after reviewing 18.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1246-1256

Обучение учащихся иностранному языку в детском лагере: психолого-педагогические условия

Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА, Татьяна Геннадиевна БОРТНИКОВА*
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: tatyana_bort@mail.ru

Аннотация. Проведен анализ современных подходов и экспериментальной практики реализации образовательно-воспитательных программ летних языковых лагерей. Актуальность исследования опирается на возрастание процессов глобализации и социально-культурной интеграции, стимулирующих развитие межкультурных коммуникаций и лингвистических компетенций по всему миру. Цель исследования – обосновать организационно-педагогические и дидактические особенности реализации образовательно-воспитательных программ летнего языкового лагеря. На основе анализа литературных источников и методических материалов конкретизированы целевая направленность и формат реализуемых программ, определены необходимые дидактические и воспитательные условия. Выявлен педагогический потенциал летнего языкового лагеря, наиболее достижимые психолого-педагогические результаты педагогического воздействия. Лагерь позиционирован как эффективная внеурочная форма лингвистического образования, оказывающая мощное мотивирующее воздействие, предоставляющая активную речевую практику, обеспечивающая преодоление языковых барьеров и знакомство с культурой народов мира. Выделены основные формы внеурочной деятельности, обеспечивающие эффективное усвоение лингвистических навыков, показана роль лингвистической и педагогической поддержки в освоении языковых компетенций. Материалы исследования могут быть полезны для педагогов-практиков, организаторов программ межкультурного сотрудничества, при разработке и реализации проектов и образовательных программ летних лагерей для детей и юношества.

Ключевые слова: летний языковой лагерь, обучение иностранному языку, образовательная программа, воспитание и досуг в языковом лагере

Для цитирования: *Долженкова М.И., Бортникова Т.Г.* Обучение учащихся иностранному языку в детском лагере: психолого-педагогические условия // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1246-1256. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1246-1256

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1246-1256

Teaching students a foreign language in a children's camp: psychological and pedagogical conditions

Marina I. DOLZHENKOVA, Tatyana G. BORTNIKOVA*
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
*Corresponding author: tatyana_bort@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

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

Abstract. The analysis of modern approaches and experimental practice of the implementation of educational programs of summer language camps is carried out. The relevance of the research is based on the increasing processes of globalization and socio-cultural integration, stimulating the development of intercultural communications and linguistic competencies around the world. The purpose of the study is to substantiate the organizational, pedagogical and didactic features of the implementation of educational programs of the summer language camp. Based on the analysis of literary sources and methodical materials, the target orientation and format of the implemented programs are specified, the necessary didactic and educational conditions are determined. The pedagogical potential of the summer language camp, the most achievable psychological and pedagogical results of pedagogical influence are revealed. The camp is positioned as an effective extracurricular form of linguistic education, which has a powerful motivating effect, provides active speech practice, allow to overcome language barriers and familiarize with the culture of the peoples of the world. The main forms of extracurricular activities that ensure the effective assimilation of linguistic skills are highlighted, the role of linguistic and pedagogical support in the development of language competencies is shown. The research materials can be useful for practical teachers, organizers of intercultural cooperation programs, in the development and implementation of projects and educational programs of summer camps for children and youth.

Keywords: summer language camp, foreign language teaching, educational program, upbringing and leisure in the language camp

For citation: Dolzhenkova M.I., Bortnikova T.G. Obucheniye uchashchikhsya inostrannomu yazyku v detskom lagere: psikhologo-pedagogicheskiye usloviya [Teaching students a foreign language in a children's camp: psychological and pedagogical conditions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1246-1256. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1246-1256 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Существенные изменения в направленности обучения иностранному языку обусловлены социальным заказом на совершенствование иноязычной речевой деятельности, соответственно, обучение иноязычному общению. Многие исследователи подчеркивают, что механизмы глобализации существенно актуализировали и стимулировали процессы изучения английского языка, в силу чего широкое распространение получили внеклассные и внеурочные формы образовательной деятельности, приоритетом которых стал языковой лагерь. В этом контексте хорошо зарекомендовала себя практика органи-

зации летних языковых лагерей, вследствие чего в настоящее время расширились исследования, направленные на методологическое и методическое обоснования реализации подобных образовательных программ как в России, так и за рубежом (особенно в странах Юго-Восточной Азии).

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

При обосновании организационно-педагогических и дидактических особенностей реализации образовательно-воспитательных программ летнего языкового лагеря ставилась задача конкретизировать формат данной образовательно-воспитательной программы, который имеет многочисленные модификации, а также приобретает социокультурную, этнокультурную и социально-педагогическую специфику в каждом конкретном регионе планеты. Реализация программ академического обмена, а также расширение международного сотрудничества, внедрение в образовательный процесс новых информационных технологий стимулировало активное участие детей и подростков в подобных проектах, потребовало соответствующей профильной переподготовки преподавателя иностранного языка.

Не случайно современные исследователи позиционируют языковой лагерь в качестве дополнительного средства повышения интереса детей к изучению английского языка, расширяющего лингвистические знания, навыки и умения и обеспечивающего эффективное погружение в языковую среду [1].

Языковой лагерь является инновационной формой внешкольного, дополнительного образования, позволяющей интегрировать обучение иностранному языку и воспитание в разновозрастных группах. Такая образовательная программа может быть структурным компонентом лагерной смены и предполагать занятия в языковом кружке или студии; а может стать самостоятельной летней языковой школой, в которой изучение иностранного языка становится базовым, ведущим компонентом. В большинстве лагерей занятия языком осуществляются по системе Edutainment (обучение + игра).

Лагерь обеспечивает создание благоприятных условий для формирования и развития языковой личности, укрепление мотивации, развитие кругозора и творческих способностей обучаемого, преодоление языкового и коммуникативных барьеров [2].

Летние языковые лагеря правомерно классифицировать по их локации: они могут организовываться по месту жительства, осуществляться в образовательных центрах на территории государства или работать в иной стране изучаемого языка.

Различные летние лагеря охватывают широкий возрастной диапазон участников – от 5 до 18 лет; есть программы, ориентированные на воспитанников-представителей любой страны, однако, есть образовательные структуры, спрофилированные для жителей конкретного региона мира.

Обучаемые распределяются по группам в зависимости от возраста и уровня владения языком (устанавливаются входные требования или проводятся входные тесты на знание языка). Размер группы часто не превышает 10–15 человек примерно одного возраста. Большинство лагерей представляют собой мультинациональные сообщества, в которых изучаемый язык выступает в качестве объединяющего фактора. Длительность образовательной программы, как правило, составляет 2–4 недели, достаточные для усовершенствования уровня владения языком и погружения в поликультурную среду.

Обобщение опыта организации подобных структур позволило выделить определенные типологические черты их педагогического процесса.

Образовательно-воспитательная программа, как правило, ориентирована на построение наиболее подходящих, высококомфортных условий для изучения языка, постижение культурных особенностей страны изучаемого языка на основе интенсивных методик. Помимо этого, существенное внимание уделяется организации развлечений (спортивных, игровых, художественно-твор-

ческих, туристско-экскурсионных и т. д.), питания и комфортного размещения. Все эти факторы в комплексе предполагают и стимулируют неформальную коммуникацию и взаимодействие на изучаемом языке. Как результат организационно-педагогических усилий возникает особого рода образовательно-воспитательная среда лагеря – педагогическое пространство, отличающееся относительно самостоятельной (замкнутой) территорией в городской среде или за ее пределами, на которой располагаются необходимые инфраструктурные объекты, оборудованные специфическими техническими средствами, аппаратурой, оснащением и дидактическими материалами. У обучаемого, наряду с совершенствованием в изучаемом языке и получением целостных представлений об этнографии и традициях зарубежного государства, воспитываются индивидуальность, инициативность, самостоятельность, толерантное отношение к носителям иной культуры. Эффективным методическим подходом при этом становится «лингвистическая поддержка», самыми распространенными стратегиями которой являются выдвижение ролевых языковых моделей, обычное использование академического языка, использование наводящих вопросов, стимулирующих более развернутые высказывания учащихся, интенсифицирующих языковые коммуникации. При этом педагог, обладая узконаправленными предметно-специфическими знаниями, может использовать самые различные форматы взаимодействия с учеником (семинары, коучинг, онлайн-дискуссии, продолжительные наблюдения, привлечение к обсуждению, групповой работе и совместному осмыслению вновь приобретенных знаний и практического опыта). Соответственно, многоплановое сотрудничество педагога и ученика существенно повышает эффективность и качество реализуемой образовательной программы [3].

Лингвистическая поддержка крайне актуальна в социально-педагогических и коррекционных целях. Вот почему подобного рода технологии используются в работе с учащимися с ограниченными языковыми познаниями (таковых много среди иммигрантов в США и Германии), а также подростков с девиантным поведением.

Утренние часы работы лагеря, как правило, посвящены интенсивной учебе, после обеда проводятся интеллектуальные игры, устраиваются походы и экскурсии, а вечернее свободное время насыщается спортивными и зрелищными мероприятиями, предполагающими неформальную коммуникацию на изучаемом языке. Участники лагеря не только изучают язык, но погружаются в аутентичную языковую среду: преобладают интерактивные, игровые формы, тренинги и интенсивы, организуется полилог на разные темы, ребенок получает массу интересной информации и приятных впечатлений [4].

От работающих в лагере квалифицированных специалистов различного профиля требуются компетенции в области руководства различными видами творческой деятельности, мобильность, энергичность, креативность. Педагогический персонал привлекается как на постоянную работу, так и для проведения разовых уникальных мероприятий, мастер-классов и консультаций. В педагогический персонал большинства летних лингвистических лагерей включают команду аниматоров, спортивных инструкторов и организаторов досуга. Все это обеспечивает гармоничное равновесие образовательной и воспитательной составляющих языкового лагеря.

В своих работах М.И. Свиридюк указывает, что внешкольная работа в рамках языкового лагеря должна быть наполнена познавательным содержанием, раскрывать красоту и богатство иностранного языка, формировать личность, развивать патриотические чувства [5].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обратимся к несколько подробному рассмотрению специфики отечественных и зарубежных образовательно-воспитательных программ языкового лагеря.

Авторская модель летнего лагеря английского языка предложена индонезийским

ученым из университета Сулавеси Барат [6]. Модель имеет социально-педагогическую направленность и, благодаря контекстному обучению, ориентирована на создание комфортной, привлекательной и полезной для детей расслабляющей коммуникативной педагогической среды, на сближение участников, развитие их интересов и способностей.

Часть времени отдыхающие посвящали урокам английского языка, которые, благодаря онлайн-технологиям, проводились совместно с другими обучаемыми из разных стран мира, а остальное время отводилось увлекательным мероприятиям и экскурсиям. Контингент лагеря отличался хорошо сбалансированным национальным составом, поэтому педставители разных этнических культур вынуждены были коммуницировать исключительно на английском. Занятия с профессиональными преподавателями продолжались 15 часов в неделю. Методики преподавания характеризовались активной вовлеченностью и взаимодействием обучаемых: учащиеся и преподаватели размещались в одном отеле, питались вместе и участвовали в различных мероприятиях с раннего утра до позднего вечера, что открывало максимальные возможности практиковать разговорный английский язык. То есть аутентичное использование языка было достигнуто естественным образом, как побочный продукт продолжительного взаимодействия, организованного в лагере.

Реализация программы сопровождалась экспериментальной работой. По результатам диагностики отмечен положительный эффект синергетического влияния на совершенствование языковой подготовки трех компонентов педагогической среды языкового лагеря: досуг и развлечения на природе, интерактивный характер учебно-воспитательной и методической деятельности; возможность использовать аутентичный разговорный английский язык, общаясь непосредственно с его носителями. По результатам тестовой диагностики средний балл в экспериментальной группе был выше, чем в контрольной (80,66/66,14). Преподаватели и студенты были погружены в англоязычную среду и англоязычную культуру, взаимодействие развивалось и укреплялось на нескольких уровнях: ученик – ученик, учитель – учитель и учитель – ученик. Исследовали отметили такие психолого-педагогические новообразования, как повышение физической активности воспитанников; обретение ими уверенности в себе и чувства собственного достоинства, развитие психологической устойчивости посредством целенаправленной педагогической поддержки; преодоление тревожности и страхов; отвлечение от интернет-зависимости; совершенствование художественно-творческих и спортивных способностей; воспитание чувства независимости и навыков управлять своей волей; приобщение к сплоченному сообществу, умение сотрудничать, уважать мнения другого, выстраивать командную работу.

Интенсивное внедрение и реализация программ летних языковых лагерей в КНР обусловлено возрастанием потребности населения в овладении английским языком не только из-за интенсивного экономического и политического развития страны, но и проведения значимых международных мероприятий (очень стимулировало изучение языка проведение олимпийских игр). Общая направленность преподавания английского языка в КНР меняется от грамматико-лингвистической в сторону большей коммуникативной компетенции [7], особенно с учетом местного этнокультурного контекста.

В силу этого всемерно продвигаются инновационные неформальные дидактические средства, при этом в качестве эффективного формата рассматриваются именно летние лагеря английского языка для детей и юношества. Для работы в них в качестве преподавателей привлекаются носители разговорного английского языка, часто на добровольной основе или в обмен на проживание и питание. Соответственно, проводится множество исследований методических подходов к преподаванию в лагере.

Один из таких экспериментов осуществлен летом 2004 г. в приморском лагере, рас-

положенном в 200 милях к востоку от Пекина. В исследовании приняли участие 149 китайских учащихся в возрасте от 8 до 18 лет. Для работы в лагере были привлечены 10 профессиональных преподавателей (не филологов) и 24 ассистента-волонтера из США. С участниками смены также работали 10 местных китайских учителей английского языка. На одного преподавателя приходилось примерно 18 обучаемых, с группой работали ведущий американский педагог, один китайский учитель и два приглашенных американских ассистента. Занятия были ориентированы на совершенствование разговорного английского, поэтому в программу включались облегченные диалоги и работа в парах, стимулировавшие устное общение. В дополнение к формальным занятиям в лагере были организованы ежедневные мероприятия, максимально поощрявшие взаимодействие между участниками и их общение на английском (декоративно-прикладное творчество, спорт, игры, занятия драматическим искусством, музыкой и пением). Кроме того, ежедневно проводился «Уголок оратора» – своего рода форум для неформального общения на английском языке между учащимися и преподавателями. В рамках лагерной смены также были организованы несколько культурно-просветительных экскурсий, продвигавших общение на разговорном английском языке. Все эти формы взаимодействия оказались максимально полезными для совершенствования разговорной речи.

Сбор эмпирических данных осуществлялся посредством методов опроса, видеофиксации, которые перепроверялись посредством метода экспертных оценок. Исследование позволило установить важные мотиваторы и стимулы организации взаимодействия с носителями языка; создания инновационной, непринужденной, комфортной обстановки; предоставления возможности познакомиться с американцами и американской культурой; целенаправленной поддержки со стороны американских учителей [8]. Произошел обмен опытом между китайскими и американскими педагогами. Специфика педагогической технологии проявилась в использовании спонтанного английского и освоении большего количества английских идиом.

По отзывам китайских преподавателей, воспитанники стали более мотивированы к достижению идеального английского, освоению значительного объема английской лексики, они стали более общительными, у них ярко проявились лидерские качества. Аутентичное использование языка произошло довольно естественно, как побочный продукт устойчивого взаимодействия, организованного в лагере.

Социально-педагогическую направленность имела реализация в Индонезии программы “Fun English Camp”, направленной на продвижение английского языка среди учащихся начальной школы [9]. Проблематика преподавания английского языка в Индонезии обусловлена множественным культурным разнообразием, что потребовало специфических подходов к разработке образовательной системы и подачи материала. Программа “Fun English Camp” ориентирована на создание благоприятной образовательной среды, обеспечивающей педагогическую поддержку, формирующую у обучаемых чувство безопасности и создающую разнообразные возможности для отдыха и развлечений. Организаторы образовательной программы учитывают природно-климатические факторы обучения, формируют адекватную инфраструктуру материально-технических и кадровых ресурсов. Образовательная программа языкового лагеря основана на применении коммуникативного, гуманистического и личностно ориентированного подходов. Образовательно-воспитательная программа осуществлялась только на английском языке, ориентирована на то, чтобы преодолеть адаптационный и культурный шок начинающих участников и запустить процессы инкультурации. Многообразное языковое взаимодействие участников стимулировалось в процессе проведения мероприятий, в рамках которых происходило естественное и увлекательное погружение в английский язык. Использование игр для создания положительного эмоционального фона имело важ-

ное значение для повышения мотивации и интенсификации процесса обучения.

Программа “Fun English Camp” прошла многократную экспериментальную апробацию в Японии и Корее с 2010 по 2012 г. [10] и доказала благотворное влияние на совершенствование разговорных навыков для начинающих учащихся. Помимо этого, экспериментально доказано позитивное влияние программы на снижение тревожности учащихся [11], устранение психологических барьеров инициирования общения на английском языке. Исследователи также отмечали благотворное влияние программы на кросс-культурное взаимодействие и национально-культурную самоидентификацию и межкультурное взаимопонимание обучаемых.

Благодаря программе “Fun English Camp” дети учатся адаптироваться и приспосабливаться к окружающей среде, активно развиваются интеллектуальные и адаптивные способности.

Подобного рода экспериментальные разработки осуществляются и в России. Так, Пятигорский государственный университет предложил профориентационный студенческий проект – экспериментальную площадку летнего языкового лагеря «Лингвист» для дневного пребывания детей и подростков в возрасте от 7 до 14 лет[1]. Участниками проекта (вожатыми) также стали студенты вуза. Проект предполагал разработку и внедрение образовательных технологий по испанскому, французскому, немецкому и английскому языкам, а также предоставление широкого сектора дополнительных образовательных услуг, создание благоприятной воспитательной среды, способствующих творческой самоактуализации и самореализации каждого участника, его эффективного взаимодействия с социумом.

Целью работы лагеря «Лингвист» было развитие мотивации личности ребенка к изучению иностранных языков посредством организации мероприятий, стимулирующих интеллектуальное развитие, креативное мышление, воображение, творческие способности; приобретение и совершенствование языковых навыков; создание условий для приятного и полезного времяпрепровождения; развитие коммуникативных навыков; поощрения инициативы и самостоятельности учащихся.

Утром в лагере проводились языковые занятия, затем устраивались экскурсии, творческие мастерские и лаборатории; во второй половине дня организовывались подвижные игры и квесты.

Для освоения языков применялись дифференцированные технологии, учитывающие возрастные особенности (разделение детей на группы для языковых занятий, занятий по танцам, вокалу, творчеству и информатике). Столь же активно использовался метод театрализации для постановки культурно-досуговых и воспитательных мероприятий (игровые, конкурсно-развлекательные, рекреационно-оздоровительные, спортивно-развлекательные, шоу, информационно-дискуссионные программы).

Наряду с летними языковыми лагерями часто реализуются образовательные программы, предполагающие (помимо языковой подготовки) интенсивные занятия по математике, информатике, естественным наукам. Такие интегрированные программы включают исследовательскую деятельность и развивают у учащихся навыки научной аргументации, возможности использования языка в коммуникации применительно к самым разнообразным научным отраслям. В рамках программы такого лагеря генерируются и уточняются научные представления, проводятся эксперименты, а также интерпретируются их результаты. Все это требует от участника владения академическими языковыми компетенциями, необходимыми для обоснования и презентации полученных результатов. Обучаемый должен свободно использовать специальные научные или технические термины, а также владеть знаниями и навыками конструирования грамматических структур, позволяющих реализовать объяс-

[1] *Рященко А.В.* Современные технологии организации досуга детей в летнем лагере (на примере летнего языкового лагеря «Лингвист»): выпускная квалификационная бакалаврская работа. Пятигорск: Пятигор. гос. ун-т, 2020. 50 с.

нительно-доказательную языковую функцию. При этом от преподавателя требуются не только обширная научная компетентность в предмете науки, позволяющая руководить исследовательскими процедурами, но и владение стратегией и навыками языковой поддержки, необходимой для инициирования научных дискуссий и обсуждений в процессе учебной деятельности.

Примером реализации такой образовательно-воспитательной программы может служить экспериментальное исследование, осуществленное совместно специалистами Тайваня и университетов Среднего Запада США [12]. В недельной программе «Рассуждай как ученый» приняли участие 26 учащихся из Тайваня и 16 учащихся из США. Все американские и азиатские участники были разделены на несколько команд, в которых активно сотрудничали через онлайн-платформы. Этот летний научный лагерь основывался на технологии проектного обучения и был направлен на вовлечение обучаемых в совместную научную дискуссию и различные мероприятия, тематически связанные с биологией и альтернативными источниками энергии. Обучение на основе проектов позволило учащимся участвовать в решении реальных и значимых проблем, получать актуальную контекстную информацию и соотносить ее с предыдущими знаниями и опытом [13]. Тем самым неформальное проектное обучение оказало положительное влияние на профессиональную ориентацию и кросс-культурное взаимодействие участников. Летний языковой научный лагерь стимулировал открытое общение с носителями языка, что позволило предотвратить возможные социально-психологические проблемы, обусловленные азиатскими коммуникативными традициями (чрезмерная вежливость и тактичность, культурная сдержанность и нерешительность в демонстрации своих точки зрения, эмоций или чувств). Азиатские обучаемые испытывали барьер вступления в общение еще и потому, что считали свой английский недостаточно совершенным.

Результаты диагностики параллельно осуществленного экспериментального исследования показали, что всем учащимся понравилась групповая работа, они усвоили методы исследовательской деятельности, были вовлечены в обсуждение и исследование реальной значимой проблемы; научились мыслить и рассуждать как настоящие ученые.

Можно также выделить образовательные программы, основанные на целенаправленном использовании технологии арт-педагогики. Так, лингвистический оздоровительный лагерь «Мимикрия» представляет собой программу дополнительного образования разновозрастных групп детей. Специфика его программы связана с применением языковых знаний и навыков иноязычной коммуникации в различных формах и видах инициативной творческой деятельности (в игровых, концертно-зрелищных, развлекательных, театрализованных шоу-программах и т. п.) [5].

При этом изучение иностранных языков интегрирует три вида активности: музыкальная, проектные работы, инсценировки, ориентированные на достижение грамотного использования языковых структур.

В музыкальном компоненте авторы программы исходили из того, что пение (как никакой другой вид деятельности) стимулирует широкое использование множества языковых структур; пение обеспечивает учащимся применение ряда объединенных предложений, тогда как обычная разговорная практика юных полиглотов может опираться на короткие фразы и предложения. Помимо этого, используемые на занятиях тексты песен основаны на повторах, а это позволяет многократно обращаться к ключевым структурам изучаемого языка.

Обучение посредством проектов эффективно стимулирует мотивацию воспитанников в силу того, что проектная тематика адекватна интересам обучаемых. Осуществление проектного задания предполагает интеграцию изучения английского языка с иным образовательным наполнением контента, что обеспечивает параллельное развитие мышления, воображения, творческости ребенка и одновременно совершенствует социальные (самостоятельность, умение работать в команде) качества личности. Такой подход су-

щественно интенсифицирует практическое использование языка как инструмента коммуникации. На основе разработки и презентации проектного продукта (постера, буклета, полезной модели, журнала и т. п.) обучаемые отшлифовывают все виды речевых умений – речь, чтение, слушание и письмо. Воспитанники на практике ощущают полезность и гибкость языка, преодолевается эмоциональный барьер между учащимся и языком. В процессе работы над текстом или учебным проектом натренировываются наблюдательность, внимательность, различные виды памяти, способности сосредоточиваться на важном, проникнуться поставленной целью, совместно работать и координировать собственные действия. Также совершенствуются двигательные, мимические и голосовые навыки. Проектное творчество в летнем языковом лагере оказывается в максимальной степени адекватной формату и запросам учебной деятельности, поскольку в игровой соревновательной модификации обеспечивает и мотивирует интенсивную языковую практику; активизирует лексику и грамматические структуры; совершенствует произношение и интонации; расширяет кругозор и способствует преодолению коммуникативных барьеров; в творческой обстановке осуществляется учащимися культурной специфики народов мира.

Развитию языковой компетенции также способствуют инсценировки и разыгрывание ролей. Театрализация способствует раскрепощению учащихся, развитию воображения и креативности. Использование ролевой игры и групповой дискуссии, направленных на развитие навыков критического мышления и совершенствование речевых умений, основывалось на применении обучающей системы “Oxford Reading Circles”, предполагающей обработку текстов различного объема и формата. После прочтения текста учащиеся подразделяются на группы и исполняют определенные роли. Далее следует этап группового ролевого взаимодействия, который завершается публичным высказыванием собственных идей и выводов, презентацией выполненных задач, а также активным обсуждением изучаемого текста [14]. Применялись два типа Drama Activities, предполагавших непосредственный активный диалог культур, а также учитывающий возрастные и психологические особенности воспитанников, их речевые предпочтения и компетенции.

Результаты проведенной экспериментальной диагностики подтвердили успешность избранной методической стратегии, используемой в работе лингвистического лагеря (высокий уровень владения языком продемонстрировали 60 %, а средний – 30 % испытуемых), что свидетельствовало о положительном влиянии образовательно-воспитательной программы на развитие лингвистических способностей и навыков у детей разного возраста.

ВЫВОДЫ

Таким образом, образовательно-воспитательные программы летних языковых лагерей можно рассматривать как эффективное технологическое решение проблемы внеурочной лингвистической подготовки. Данный формат интенсифицирует процесс обучения, позволяет варьировать и интегрировать его содержание, максимизирует мотивирующие факторы, эффективно запускает механизмы фасилитации образования. Наиболее важными педагогическими преимуществами обучения в языковом лагере стали: стимулирование физической активности воспитанника; обретение им уверенности в себе и чувства собственного достоинства, развитие психологической устойчивости посредством целенаправленной педагогической поддержки; преодоление тревожности и страхов; отвлечение от интернет-зависимости; совершенствование художественно-творческих и спортивных способностей; воспитание чувства независимости и навыков управлять своей волей; приобщение к сплоченному сообществу, умение сотрудничать, уважать мнения другого, выстраивать командную работу.

Список источников

1. *Санникова Е.Е., Вьюгова О.А.* Летний языковой школьный лагерь “British Holidays” // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2016. № 12. С. 243-247.
2. *Янкина О.Е.* Подготовка будущего учителя иностранных языков к проектированию воспитательной программы школьного языкового лагеря // Актуальные проблемы германистики и методики преподавания иностранных языков: сб. науч. тр. по материалам 8 Междунар. науч.-практ. конф. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева, 2018. С. 52-57.
3. *Heppt B., Hardy I., Hettmannsperger R., Henschel S.* Professional development for language support in science classrooms: Evaluating effects for elementary school teachers // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 109. January. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103518
4. *Лимонов С.А.* Летняя языковая школа за рубежом: попытка построения организационно-педагогической модели // Наука, техника и образование. 2014. № 1 (1). С. 106-110.
5. *Свиридок М.И.* Обучение в лингвистическом лагере как инструмент повышения языкового уровня у школьников // Молодежная наука: тенденции развития. 2017. № 3. С. 52-58.
6. *Aswad M.* The Effectiveness of English Camp (A Model in Learning English as the Second Language) // The 5th AASIC: Conference Paper. 2017. July. P. 234-239.
7. *Huang Yuan-yuan, Xu Hua-li.* Trends in English Language Education in China // ESL Magazine. 1999. Vol. 2. № 6. P. 26-28.
8. *Wighting M.J., Nisbet D.L., Tindall E.R.* Exploring a Summer English Language Camp Experience in China: A Descriptive Case Study // The Asian EFL Journal Quarterly. 2005. Vol. 7. Issue 4. P. 85-108.
9. *Rachmawati Meida, Widjajanti Suzana, Ahmad Ahmad, Aslan Aslan.* The English Camps as Method of Promoting Fun English at Elementary School Level in Indonesia // Jurnal Penelitian Ilmiah. 2020. Vol. 4. № 2. December. P. 174-182. https://doi.org/10.32332/tapis.v4i2.2563
10. *Mustakim M., Ismail I.* The Influence of English Camp in Improving Speaking Skill of English House Course Students in Maroangin Kabupaten Enrekang // Edumaspul: Jurnal Pendidikan. 2018. Vol. 2. № 2. P. 61-70. https://doi.org/10.33487/edumaspul.v2i2.10
11. *Noguchi T.* The Impacts of an Intensive English Camp on English Language Anxiety and Perceived English Competence in the Japanese EFL Context // Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics. 2019. Vol. 23 (1). P. 37-58. https://doi.org/10.25256/PAAL.23.1.3
12. *Pi-Sui Hsu, Margot Van Dyke.* A Case Study Exploring Learning Experiences in a Science Summer Camp for Middle Level Students From Taiwan and the United States // Research in Middle Level Education. 2021. Vol. 44. Issue 5. 15 April. P. 1-17. https://doi.org/10.1080/19404476.2021.1907507
13. *Brown J.S., Collins A., Duguid P.* Situated cognition and the culture of learning // Educational Researche. 1989. Vol. 18. № 1. P. 32-42. https://doi.org/10.3102/0013189X018001032
14. *Holec H.* Autonomy in Foreign Language Learning. Oxford: Pergamon Press, 1981. 87 p.

References

1. Sannikova E.E., Vyugova O.A. Letniy yazykovoy shkol’nyy lager’ “British Holidays” [Summer language school camp “British Holidays”]. *Problemy romano-germanskoy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Issues of Romano-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Teaching Foreign Languages], 2016, no. 12, pp. 243-247. (In Russian).
2. Yankina O.E. Podgotovka budushchego uchitelya inostrannykh yazykov k proyektirovaniyu vospitatel’noy programmy shkol’nogo yazykovogo lagerya [Preparation of the future teacher of foreign languages for the design of the educational program of the school language camp]. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam 8 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual’nyye problemy germanistiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov»* [Collection of Scientific Papers Based on the Materials of the 8 International Scientific and Practical Conference “Actual Problems of German Studies and Methods of Teaching Foreign Languages”]. Saransk, Mordovian State Pedagogical University named after M.E. Evseviev, 2018, pp. 52-57. (In Russian).

3. Heppt B., Hardy I., Hettmannsperger R., Henschel S. Professional development for language support in science classrooms: Evaluating effects for elementary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 109. January. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103518
4. Limonov S.A. Letnyaya yazykovaya shkola za rubezhom: popytka postroyeniya organizatsionno-pedagogicheskoy modeli [Summer Language School abroad: an attempt to build an organizational and pedagogical model]. Nauka, tekhnika i obrazovaniye [Science, Technology and Education], 2014, no. 1 (1), pp. 106-110. (In Russian).
5. Sviridok M.I. Obucheniye v lingvisticheskom lagere kak instrument povysheniya yazykovogo urovnya u shkol'nikov [Teaching in a linguistic camp as a tool for improving the language level of schoolchildren]. *Molodezhnaya nauka: tendentsii razvitiya* [Youth Science: Development Trends], 2017, no. 3, pp. 52-58. (In Russian).
6. Aswad M. The Effectiveness of English Camp (A Model in Learning English as the Second Language). *The 5th AASIC: Conference Paper*, 2017, July, pp. 234-239.
7. Huang Yuan-yuan, Xu Hua-li. Trends in English Language Education in China. *ESL Magazine*, 1999, vol. 2, no. 6, pp. 26-28.
8. Wighting M.J., Nisbet D.L., Tindall E.R. Exploring a Summer English Language Camp Experience in China: A Descriptive Case Study. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 2005, vol. 7, issue 4, pp. 85-108.
9. Rachmawati Meida, Widjajanti Suzana, Ahmad Ahmad, Aslan Aslan. The English Camps as Method of Promoting Fun English at Elementary School Level in Indonesia. *Jurnal Penelitian Ilmiah*, 2020, vol. 4, no. 2, December, pp. 174-182. https://doi.org/10.32332/tapis.v4i2.2563
10. Mustakim M., Ismail I. The Influence of English Camp in Improving Speaking Skill of English House Course Students in Maroangin Kabupaten Enrekang. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, 2018, vol. 2, no. 2, pp. 61-70. https://doi.org/10.33487/edumaspul.v2i2.10
11. Noguchi T. The Impacts of an Intensive English Camp on English Language Anxiety and Perceived English Competence in the Japanese EFL Context // *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 2019, vol. 23 (1), pp. 37-58. https://doi.org/10.25256/PAAL.23.1.3
12. Pi-Sui Hsu, Margot Van Dyke. A Case Study Exploring Learning Experiences in a Science Summer Camp for Middle Level Students From Taiwan and the United States. *Research in Middle Level Education*, 2021, vol. 44, issue 5, 15 April, pp. 1-17. https://doi.org/10.1080/19404476.2021.1907507
13. Brown J.S., Collins A., Duguid P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 1989, vol. 18, no. 1, pp. 32-42. https://doi.org/10.3102/0013189X018001032
14. Holec H. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford, Pergamon Press, 1981, 87 p.

Информация об авторах

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культуроведения и социокультурных проектов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-7656-7028, dolgenkovam@mail.ru

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

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

Статья поступила в редакцию 25.07.2022
Одобрена после рецензирования 20.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the authors

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

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

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

The article was submitted 25.07.2022
Approved after reviewing 20.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

ИСТОРИОГРАФИЯ
HISTORIOGRAPHY

Научная статья
УДК 27:93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1257-1265

Отражение православной истории Восточного Забайкалья в конце 1920-х – начале 1930-х гг. в документах Государственного архива Российской Федерации и проблемы ее изучения по источникам

Евгений Викторович ДРОБОТУШЕНКО
ФГБОУ ВО «Забайкальский государственный университет»
672039, Российская Федерация, Забайкальский край, г. Чита, ул. Александро-Заводская, 30
DRZZ@yandex.ru

Аннотация. Дана оценка степени отражения истории православия в Восточном Забайкалье в конце 1920-х – начале 1930-х гг. в фондах Государственного архива Российской Федерации. История православной церкви в регионе в рассматриваемое время на сегодня нашла только частичное отражение на страницах научных публикаций. Это предопределяет важность архивных источников и говорит об актуальности исследования. Фонды региональных архивов на территории Забайкалья по истории православной церкви в регионе в конце 1920-х – начале 1930-х гг. содержат незначительное количество информации. Основным хранилищем на сегодня является Государственный архив Российской Федерации. Отмечено, что обнаруженные дела позволяют говорить о фрагментарном отражении рассматриваемой проблематики. Информация дисперстно разбросана по документам. По отдельным фактам представлены объемные дела, но таких немного. Также присутствуют обобщающие дела, содержащие самую разную информацию. Отмечено, что, отдельные события могут быть восстановлены достаточно подробно. Предоставляемая с мест отчетность о состоянии религиозных процессов в Восточном Забайкалье в рассматриваемое время была краткой и в отдельных случаях спорной. Сделан вывод, что фонды Государственного архива Российской Федерации позволяют частично восстановить рассматриваемую историю. Для воссоздания полной картины требуется дальнейшая работа с источниками.

Ключевые слова: православие, церковь, священнослужитель, верующие, Восточное Забайкалье, документ, дело, фонд

Для цитирования: *Дроботушенко Е.В.* Отражение православной истории Восточного Забайкалья в конце 1920-х – начале 1930-х гг. в документах Государственного архива Российской Федерации и проблемы ее изучения по источникам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1257-1265. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1257-1265

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1257-1265

Reflection of the Orthodox history of Eastern Transbaikal in the late 1920s – early 1930s in the documents of the State Archive of the Russian Federation and the problems of its study by sources

Evgeniy V. DROBOTUSHENKO
Transbaikal State University
30 Alexandro-Zavodskaya St., Chita 672039, Trans-Baikal Region, Russian Federation
DRZZ@yandex.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Дроботушенко Е.В., 2022

Abstract. The assessment of the degree of reflection of the history of Orthodoxy in Eastern Transbaikalia in the late 1920s – early 1930s in the funds of the State Archive of the Russian Federation is given. The history of the Orthodox Church in the region at the time under review today has found only partial reflection on the pages of scientific publications. This determines the importance of archival sources and indicates the relevance of the study. The funds of regional archives on the territory of Transbaikalia on the history of the Orthodox Church in the region in the late 1920s – early 1930s contain a small amount of information. The main repository for today is the State Archive of the Russian Federation. It is noted that the discovered cases allow us to speak of a fragmentary reflection of the issues under consideration. The information is dispersed throughout the documents. Voluminous cases are presented on individual facts, but there are few of them. There are also generalizing cases containing a variety of information. It is noted that individual events can be reconstructed in sufficient detail. The reporting provided from the field on the state of religious processes in Eastern Transbaikalia at the time under review was brief and in some cases controversial. It is concluded that the funds of the State Archive of the Russian Federation allow to partially restore the history under consideration. Further work with sources is required to recreate the full picture.

Keywords: Orthodoxy, church, clergyman, believers, Eastern Transbaikalia, document, case, fund

For citation: Drobotushenko E.V. Otrazheniye pravoslavnoy istorii Vostochnogo Zabaykal'ya v kontse 1920-kh – nachale 1930-kh gg. v dokumentakh Gosudarstvennogo arkhiva Rossiyskoy Federatsii i problemy eye izucheniya po istochnikam [Reflection of the Orthodox history of Eastern Transbaikal in the late 1920s – early 1930s in the documents of the State Archive of the Russian Federation and the problems of its study by sources]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1257-1265. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1257-1265 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Постановка проблемы. История православия в Восточном Забайкалье находила отражение в научных и научно-популярных публикациях. В то же время далеко не все аспекты изучены в равной мере.

Идея данного исследования «родилась» после более чем десятилетия постоянной работы с фондами Государственного архива Российской Федерации (далее ГА РФ). Дан-

ное «рождение» было предопределено двумя обстоятельствами. Первое – это не самое большое количество обнаруженных на сегодняшний день документов по православной истории Восточного Забайкалья в 1920-е гг. и практически полное отсутствие таковых за 1930-е гг. Второе – слабая на сегодня известность документов ГА РФ по заявленной проблематике.

Следует сказать, что история православия в рассматриваемое время в целом лучше изучена по Западному Забайкалью. Это труды таких ученых, как В.И. Косых, Г.С. Митыпова, И.С. Цыремпилова. В то же время в их работах затрагивается и восточная часть региона. Отметим также, что отдельные исследователи пользуются материалами ГА РФ [1–8].

Несмотря на наличие определенного количества публикаций по православной истории Восточного Забайкалья в 1920–1930-е гг., нельзя говорить о ее полной, всесторонней изученности. Отдельные аспекты требуют уточнения, многих дополнений. Значительная часть актов и сегодня остается неизвестной широкому кругу. Во-первых, здесь свою роль призваны сыграть источники, прежде всего, документы. Во-вторых, одним из названных малоизученных аспектов является источниковедческий анализ документов ГА РФ, причем не только по 1920–1930-м гг., но и за остальное советское время.

Цель исследования – охарактеризовать отдельные фонды, описи, дела и документы ГА РФ как источник по истории православия в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е гг. и выявить проблемы, возникающие в работе с ними, а также с источниками в целом по заявленной проблематике.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Документы ГА РФ по истории православия в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е гг. в основной своей массе относятся к фонду Р-5263 «Постоянная Центральная Комиссия по вопросам культов при Президиуме центрального исполнительного комитета СССР. 1929–1938». Информация по проблематике исследования разбросана по самым разным делам первой из двух его описей, причем в отдельных случаях это краткие упоминания того или иного факта либо статистических данных, в иных же более подробная информация в виде своеобразных отчетов по религиозной ситуации в регионе. Справедливости ради, следует сказать, что и они зачастую носят не слишком полный характер, но определенную информацию все же дают.

Дела рассматриваемого фонда в целом, выступая как источник, содержат в себе источники разных видов. Это: 1) нормативно-правовые акты; 2) делопроизводственная документация; 3) статистические данные; 4) отдельные номера или вырезки из изданий периодической печати – газет. На сегодня относительно рассматриваемой проблематике в рамках хронологического отрезка 1920–1930-х гг. нами в фондах не встречены документы, относящиеся к статистическим описаниям, а также к мемуарному и эпистолярному наследию.

Третье и четвертое десятилетия XX века – это время, когда нормативно-правовые акты публиковались либо самостоятельно, отдельными изданиями, либо в сборниках. В то же время хранилища ГА РФ дают нам в некоторых делах нормативные акты или ссылки на акты, которые на сегодня не обнаружены в печатном виде[1].

С точки зрения истории православия в Восточном Забайкалье они интересны для понимания общегосударственных тенденций развития религиозных процессов, а также при оценке конкретизации последних в региональной практике. Появляется возможность проследить исполнение или неисполнение норм отдельных актов, трансформацию религиозной ситуации под их влиянием.

Значительный объем фактической информации по истории православной церкви в рассматриваемом регионе содержится в делопроизводственной документации. Интерес, прежде всего, вызывают отчеты с мест о ре-

[1] ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-5263. Оп. 1. Д. 27. Л. 8, 10, 30, 37, 41; Ф. Р-6991. Оп. 4. Д. 301. Л. 1.

лигиозной ситуации, состоянии антирелигиозной работы. В основной своей массе речь сводилась к констатации фактов реквизиции у общин верующих культовых построек либо о самом процессе их изъятия, причем по разным причинам, в том числе и по ходатайству самих верующих[2].

Часть документов дает представление о поступавших жалобах со стороны верующих на неправомерные, по их мнению, действия властей по закрытию культовых построек для служб, изъятию их, снятию с регистрации общин верующих. Приводятся конкретные цифры обращений по отдельным субъектам РСФСР. Есть информация по Западному Забайкалью, то есть Бурят-Монгольской АССР за 1936 г., когда она, выйдя из состава Восточно-Сибирского края, стала самостоятельной административно-территориальной единицей. За восемь месяцев поступило 18 жалоб (за год – 20). В 1937 г. – всего 10. По Восточному Забайкалью таких данных нет. Бывшие Читинский и Сретенский округа в составе Восточно-Сибирского края приобретут самостоятельность в виде Читинской области только в 1937 г. В то же время в документах встречаем цифры по самому краю. Так, за восемь месяцев 1936 г. поступило 67 жалоб от верующих (за год – 79). В 1937 г. – 81. При этом отметим, что ни в первом, ни во втором случаях авторы документа не проводят разделения жалобщиков по вероучениям[3]. Смело можно говорить о том, что в общем числе жалоб верующих по Восточно-Сибирскому краю присутствовали жалобы из Восточного Забайкалья. Примером этому могут служить жалобы общины верующих г. Сретенск на закрытие собора. Таковые были в 1929 и в 1935 гг.[4]

Приведенные данные позволяют поставить как минимум один вопрос и сделать один немаловажный акцент. Вопрос заключается в том, почему в отчетах отдельной строкой в 1937 г. не идет созданная Читинская область? Здесь причина, вероятно, в том, кем и как составлялась отчетная документация.

Акцент же необходимо сделать на постоянном видимом увеличении числа жалоб верующих на действия властей. Очевидно, что связано это с усилением репрессивной политики советской власти в отношении религий.

Интереснейшей представляется серия докладных записок в Постоянную центральную комиссию по вопросам культов от представителя Центрального совета союза воинствующих безбожников М.П. Кузнецова, появившаяся по итогам его поездки в 1936 г. по Красноярскому и Восточно-Сибирскому краям, Бурят-Монгольской и Хакасской АССР и Восточному Забайкалью (автор именует Читинской областью, которая появилась только в 1937 г.)[5]. По объему названные записки разные, при этом самое меньшее внимание уделено именно Восточному Забайкалью. В то же время приводятся определенные количественные данные, к примеру, об 1 культовой постройке староцерковников «тихоновцев» и двух обновленческих в г. Чита или о стягивании «церковного актива» в г. Чита и серьезном влиянии церковных организаций на общество[6].

По более позднему времени, в относительно большом количестве встречаем протоколы заседаний в рамках проводимых мероприятий либо заседаний каких-либо институтов, в рамках работы которых затрагивались вопросы существования и деятельности православной церкви. Это, к примеру, протоколы инструктивных совещаний с представителями органов власти руководства Совета по делам Русской православной церкви, а позже Совета по делам религий, протоколы заседаний органов власти по вопросам закрытия или культовых построек, снятия с учета или постановки на учет религиозных сообществ и т. д.[7] Отметим, что таких протоколов

[2] ГА РФ. Ф. Р-5263. Оп. 1. Д. 1. Л. 28-30; Д. 438. Л. 61; Д. 439. Л. 20, 22 и др.
[3] Там же. Д. 21. Л. 160; Д. 32. Л. 15; Оп. 2. Д. 9. Л. 2.
[4] Там же. Ф. Р-1235. Оп. 75. Д. 1692. Л. 18, 25.
[5] Там же. Ф. Р-5263. Оп. 2. Д. 11. Л. 60-96.
[6] Там же. Л. 90.
[7] Там же. Ф. Р-3431. Оп. 1. Д. 147. Л. 1-15; Д. 602. Л. 1-142; Д. 623. Л. 1-20.

по Восточному Забайкалью немного, но они все же есть. Относительно 1920–1930-х гг. на сегодняшний день таковых не обнаружено.

Статистические данные по религиозным институтам в Восточном Забайкалье в рассматриваемое время с момента образования в 1930 и до 1937 г. приводятся в рамках Восточно-Сибирского края без выделения Читинского и Сретенского округов[8]. По времени после 1937 г., когда была создана самостоятельная Читинская область, на сегодня статистических сведений не обнаружено. Возможно, это было предопределено тем, что к тому времени практически все культовые постройки всех религиозных учений были закрыты для служб, и сформировать какой-либо статистический отчет было затруднительно. Отметим, что по Западному Забайкалью, Бурят-Монгольской АССР статистические данные в документах встречаются и по середине 1930-х гг.[9]

К статистическим материалам можно отнести «Сведения о религиозных объединениях и молитвенных зданиях». Как и в случае с иными документами, отдельных сведений по Восточному Забайкалью мы не встречаем. Данные попадают в общей информации сначала по Дальневосточному, а позже по Восточно-Сибирскому краям. Примером является дело 32 первой описи фонда Р-5263. В нем читаем о закрытии с 1918 по 1931 г. 392 культовых построек «тихоновцев» и 192 обновленческих по Дальневосточному краю. В названные цифры входят и восточно-забайкальские. В этом же деле встречаем данные по Западному Забайкалью, то есть Бурят-Монгольской АССР. Там с 1918 по 1931 г. было закрыто 55 «тихоновских» культовых построек[10].

В архивных делах встречаем номера отдельных периодических изданий или вырезок из них. Так, при попытке закрытия собора г. Сретенск этому была посвящена целая полоса ежедневной газеты Сретенского окружкома ВКП(б), ОКРИСПЛКОМА и ОКРПРОФБЮРО «Советское Забайкалье» от 3 марта 1930 г. Это статья «Требования тысяч. Из рук небольшой кучки «бывших людей» передадим собор синагогу трудящимся массам. Трудящиеся Сретенска требуют… (Строчки из резолюции)», заметки «При всех коллективах города прошли митинги об отнятии городского собора и синагоги», «Сто человек адмотдела и юстиции единогласно присоединились к решению. Возьмем пример с них», «Шелопугинские крестьяне передали здание церкви под клуб»[11].

К первой описи фонда Р5263 относятся отдельные дела, полностью посвященные вопросам православия в Восточном Забайкалье. Справедливости ради отметим, что на сегодня таковых встречены единицы. Это делопроизводственная документация. Здесь примером является дело о попытке закрытия собора в г. Сретенск в 1930-х гг. Дело большое, содержит переписку местных органов власти с властями сначала Дальневосточного края, к которому до конца июля 1930 г. относился Сретенский округ, а затем Восточно-Сибирского края, куда тот был передан как входящая в него административно-территориальная единица. Помимо этого, в нем встречаем значительное количество телеграмм из Постоянной центральной комиссии по вопросам культов с уточнением происходившего, замечаниями в адрес властей разного уровня и требованиями вернуть здание собора верующим. В деле много протоколов общих собраний организаций г. Сретенск с обсуждением необходимости закрытия названной культовой постройки.

Отметим, что итогом длительной переписки стала отмена решения местных властей, утвержденного краевыми органами власти, о реквизированных зданиях собора у общины верующих. На наш взгляд, это говорит, с одной стороны, о том, что закрытие православных храмов – это во многом инициатива местных властей. В погоне за отчетностью, содержащей информацию о сокращении количества верующих, числе служб, о борьбе с религией они готовы были идти на

[8] ГА РФ. Ф. Р-5263. Оп. 1. Д. 435.
[9] Там же. Д. 451.
[10] Там же. Д. 32. Л. 5-6.
[11] Там же. Ф. Р-1235. Оп. 75. Д. 1692. Л. 114.

любые нарушения. Аналогичная ситуация наблюдалась и с региональными властями. Они без раздумий шли на утверждения решения местной власти, доходя в этом до резко репрессивных мер. К примеру, в мае 1930 г. было принято решение Дальневосточного краевого исполнительного комитета, согласно которому закрывались все культовые постройки г. Чита – центра Читинского округа, причем не только православной церкви. Как и в случае со Сретенским собором, данное решение было отменено Президиумом Всероссийского центрального исполнительного комитета (ВЦИК)[12].

С другой стороны, отмена решения местных и региональных властей о закрытии культовых построек для служб и реквизиция здания у общин верующих, причем в некоторых случаях массовая отмена говорит о том, что далеко не всегда, как это принято считать, советские власти действовали бездумно и репрессивно в отношении религий. Относительно иных лет, скажем, середины – второй половины 1930 гг., это справедливо, к рубежу же третьего-четвертого десятилетий XX века относится отчасти. Здесь, по нашему мнению, свою роль играли личности, те персоналии, которые решали вопросы в отношении религий на самом высоком уровне. Таким был Петр Гермогенович Смидович. С 1922 г. он являлся членом антирелигиозной комиссии и ЦК ВКП(б). Параллельно с этим – Председатель Секретариата по культам. С 1929 г. П.Г. Смидович – Председатель Постоянной центральной комиссии по вопросам культов при Президиуме ВЦИК. Собственно на время его руководства и контроля над религиозными процессами в СССР и выпала первая попытка закрытия сретенского собора. Судя по документам, П.Г. Смидович подходил к решению религиозных вопросов очень взвешенно, старался соблюдать «букву закона», пытался разъяснять властям на местах необходимость терпимого отношения к верующим[13]. Показательным станет факт закрытия собора г. Сретенск в середине 1930 г. В апреле 1935 г. П.Г. Смидович умрет, и собор будет «оперативно» закрыт.

Иной ярчайшей личностью, к кому обращались в том числе и православные верующие Восточного Забайкалья, был «всесоюзный староста», председатель ЦИК СССР Михаил Иванович Калинин. Как и в предыдущем случае, в документах от его имени не раз встречаются упоминания о нарушении советского законодательства о культах на местах, прописываются требования об устранении нарушений, причем не только в отношении православия, но по иным религиям[14].

Отдельные дела с информацией по православной истории Восточного Забайкалья в 1920–1930-е гг. относятся к фонду Р-1235 «Всероссийский центральный исполнительный комитет Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов (ВЦИК). 1917–1938». Отметим, что в описях данного фонда присутствуют отдельные, относительно объемные дела, касающиеся непосредственно забайкальской православной истории. Примером является дело, содержащее документы по закрытию собора в г. Сретенске. Выше называлось аналогичное дело, относящееся к 1930 г., когда была первая попытка местных властей реквизировать здание собора у общины верующих. В данном случае речь идет о 1935 г., когда данный вопрос и был окончательно решен[15].

Дав общую характеристику отражения в документах Государственного архива Российской Федерации истории православия в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е гг., следует остановиться на проблемах, возникающих при ее изучении по источникам ГА РФ.

Первая значимая проблема заключается в том, что изученные на сегодня дела дают достаточно четкое представление об отдельных, конкретных фактах. В то же время значительное количество событий не находит отражения в документах, либо таковые пока не обнаружены.

Иная проблема заключается в том, что отчетность с мест по вопросу развития рели-

[12] ГА РФ. Ф. Р-5263. Оп. 1. Д. 439. Л. 20; Д. 32. Л. 2.
[13] Там же. Д. 7. Л. 48; Оп. 2. Д. 1. Л. 34.
[14] Там же. Д. 3. Л. 105; Д. 7. Л. 73.
[15] Там же. Д. 450.

гиозной ситуации в Восточном Забайкалье в рассматриваемое время была не самой лучшей. Отдельные отчеты в документах встречаем, но они краткие и дают самое поверхностное представление, главным образом, по количественным показателям. Для 1920–1930-х гг. очевидным было слабое, некачественное делопроизводство, особенно на местах. Возможно, это одна из причин плохой отчетности. С другой стороны, документы позволяют говорить о некачественной работе представителей власти на местах, ответственных за сбор информации и представление отчетов в Постоянную Центральную Комиссию по вопросам культов при Президиуме Всероссийского ВЦИК (с 1929 г., а до того в сам Президиум).

Отдельные аспекты истории православной церкви в регионе вообще не нашли отражения в обнаруженных, на сегодня, документах. К примеру, не встречены данные о священнослужителях, диаконах и псаломщиках относительно рассматриваемого времени. В то же время в отдельных публикациях частично данный аспект характеризуется [9].

Не дают архивные источники четкого, однозначного представления о трансформации церковно-административной организации православия на территории Восточного Забайкалья на рубеже 1920–1930-х гг. Имеющиеся публикации показывают, что не на все вопросы на настоящее время здесь получены ответы [10; 11].

Можно предположить, что дальнейшая работа с документами позволит восполнить существующие пробелы.

Сложность работы с делами в рамках рассматриваемой проблематики предопределена также тем, что значительная часть документов была рукописной и часто сложно читаемой.

Выделим общие проблемы работы с источниками по истории православия в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е гг.

Главная сложность заключается в ограниченности видов источников. Предложенный выше анализ документов ГА РФ, по сути, отражает картину в целом. Антирелигиозная, атеистическая политика советской власти предопределила отсутствие таких источников, как статистические сборники с данными по религиозным организациям, религиозным сообществам, верующим, священнослужителям и культовым постройкам.

Не встречена на настоящее время мемуарная или эпистолярная литература по православной истории региона в 1920–1930-х гг.

В периодических средствах массовой информации, то есть газетах, встречается информация о закрытии той или иной культовой постройки и реквизировании ее для нужд советской власти. В отдельных случаях газеты становились средством борьбы с религиозными сообществами за культовые здания. В них печатались обращения трудовых коллективов с просьбой о закрытии церквей, заметки агитационного антирелигиозного характера. Примером этого может являться упомянутая выше газета Сретенского окружкома ВКП(б), ОКРИСПЛКОМА и ОКРПРОФБЮРО «Советское Забайкалье» от 3 марта 1930 г.[16]

Газетные публикации дают представление по отдельным фактам антирелигиозной деятельности советских властей в Восточном Забайкалье в рассматриваемое время, однако, заметок такого характера на сегодня обнаружено немного.

ВЫВОДЫ

Таким образом, в распоряжении исследования по рассматриваемому времени имеются два вида основных источников. Это нормативно-правовые акты и делопроизводственная документация. Первые отчасти, а вторая полностью представлены в архивных хранилищах. С учетом того, что в региональных архивах (Забайкальского края) данных по истории православия в 1920–1930-е гг. немного, и при этом в значительной степени они относятся к началу третьего десятилетия XX века (к примеру, дела 713, 724, 785, 804 второй описи фонда Р422 «Забайкальское

[16] ГА РФ. Ф. Р-1235. Оп. 75. Д. 1692. Л. 114.

епархиальное церковное управление[17]), основным хранилищем документов по православной истории Восточного Забайкалья является ГА РФ.

Можно утверждать, что в фондах ГА РФ хранится определенное количество документов, содержащих информацию по истории православия в Восточном Забайкалье в 1920–1930-е гг. В то же время обнаруженные и введенные в научный оборот документы на сегодня дают только частичное представление о названной истории. Отдельные ее аспекты можно восстановить достаточно полно, что-то требует уточнения. В то же время многие вопросы не имеют ответов, что требует дальнейшей работы с фондами ГА РФ.

[17] ГАЗК (Государственный архив Забайкальского края). Ф. Р-422. Оп. 1. Д. 713; 724; 785 и др.

Список источников

1. *Митыпова Г.С.* История ликвидационных процессов в контексте государственной, религиозной политики советского периода (1917–1941 гг.) // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2006. Вып. 3 (27). С. 131-134.
2. *Митыпова Г.С.* Православие в истории и культуре Бурятии. Улан-Удэ: Респ. тип., 2005. 231 с.
3. *Митыпова Г.С.* Православная церковь в Бурятии (XX–XXI вв.). Улан-Удэ: ИПК ВСГАКИ, 2006. 110 с.
4. *Цыремпилова И.С.* Взаимоотношения государства и Русской православной церкви в Байкальской Сибири (1917–1930-е гг.): историография и источники. Улан-Удэ: ИПК ВСГАКИ, 2008. 135 с.
5. *Цыремпилова И.* Документальное наследие РПЦ в исследовании государственно-церковных взаимоотношений в 1917–1930 гг. на территории Байкальского региона // Власть. 2012. № 9. С. 160-163.
6. *Цыремпилова И.С.* Исторический опыт взаимоотношений власти и Русской православной церкви на территории Байкальского региона в 1920–1930-е гг. // Известия Иркутского государственного университета. Серия: История. 2017. Т. 22. С. 93-100.
7. *Цыремпилова И.С.* Региональная власть и религиозные институты на территории Бурятии в 1920–1930-х гг.: специфика и трансформация взаимоотношений // Власть. 2016. № 12. С. 164-168.
8. *Цыремпилова И.С.* Русская православная церковь и государство: история взаимоотношений в 1917–1930-е гг. (на материалах Байкальского региона). Улан-Удэ: ИПК ВСГАКИ, 2008. 300 с.
9. *Косых В.И.* Решение кадрового вопроса в Забайкальской епархии (конец 1920-х – начало 1930-х) // Государство. Общество, церковь в истории России XX века: материалы 14 Междунар. науч. конф. Иваново: Изд-во Иванов. гос. ун-та, 2015. Ч. 1. С. 170-177.
10. *Цыремпилова И.С.* История Забайкальской епархии в 1917–1930-е гг. в архивных документах // Вестник Восточно-Сибирского государственного института культуры. 2018. № 3 (7). С. 47-55. https://doi.org/10.31443/2541-8874-2018-3-7-47-55
11. *Цыремпилова И.С.* Трансформация церковно-административного управления в 1917–1930-х гг. (на примере Забайкальской епархии) // Власть. 2015. № 10. С. 146-151.

References

1. Mitypova G.S. Istoriya likvidatsionnykh protsessov v kontekste gosudarstvennoy, religioznoy politiki sovetskogo perioda (1917–1941 gg.) [The history of liquidation processes in the context of the state, religious policy of the Soviet period (1917–1941)]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta – Proceedings of Irkutsk State Technical University*, 2006, issue 3 (27), pp. 131-134. (In Russian).
2. Mitypova G.S. *Pravoslaviye v istorii i kul'ture Buryatii* [Orthodoxy in the History and Culture of Buryatia]. Ulan-Ude, Republican Typography, 2005, 231 p. (In Russian).
3. Mitypova G.S. *Pravoslavnaya tserkov' v Buryatii (XX–XXI vv.)* [Orthodox Church in Buryatia (20th–21th Centuries)]. Ulan-Ude, Publishing and Printing Complex of East Siberian State Institute of Culture, 2006, 110 p. (In Russian).
4. Tsyrempilova I.S. *Vzaimootnosheniya gosudarstva i Russkoy pravoslavnoy tserkvi v Baykal'skoy Sibiri (1917–1930-e gg.): istoriografiya i istochniki* [Relations between the State and the Russian Orthodox

Church in Baikal Siberia (1917–1930s): Historiography and Sources]. Ulan-Ude, Publishing and Printing Complex of East Siberian State Institute of Culture, 2008, 135 p. (In Russian).
5. Tsyrempilova I. Dokumental'noye naslediye RPTs v issledovanii gosudarstvenno-tserkovnykh vzaimootnosheniy v 1917–1930 gg. na territorii Baykal'skogo regiona [Documentary heritage of the Russian Orthodox Church in the study of state-church relations in 1917–1930 on the territory of the Baikal region]. *Vlast' – The Authority*, 2012, no. 9, pp. 160-163. (In Russian).
6. Tsyrempilova I.S. Istoricheskiy opyt vzaimootnosheniy vlasti i Russkoy pravoslavnoy tserkvi na territorii Baykal'skogo regiona v 1920–1930-e gg. [The historical experience of relations between the authorities and the Russian Orthodox Church in the territory of the Baikal region in the 1920s–1930s]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya – The Bulletin of Irkutsk State University. Series History*, 2017, vol. 22, pp. 93-100. (In Russian).
7. Tsyrempilova I.S. Regional'naya vlast' i religioznyye instituty na territorii Buryatii v 1920–1930-kh gg.: spetsifika i transformatsiya vzaimootnosheniy [Regional authorities and religious institutions on the territory of Buryatia in the 1920s–1930s: specificity and transformation of relationships]. *Vlast' – Power*, 2016, no. 12, pp. 164-168. (In Russian).
8. Tsyrempilova I.S. *Russkaya pravoslavnaya tserkov' i gosudarstvo: istoriya vzaimootnosheniy v 1917–1930-e gg. (na materialakh Baykal'skogo regiona)* [The Russian Orthodox Church and the state: a history of relationships in the 1917–1930s (on the materials of the Baikal region)]. Ulan-Ude, Publishing and Printing Complex of East Siberian State Institute of Culture, 2008, 300 p. (In Russian).
9. Kosykh V.I. Resheniye kadrovogo voprosa v Zabaykal'skoy eparkhii (konets 1920-kh – nachalo 1930-kh) [The solution of the personnel issue in the Trans-Baikal diocese (late 1920s – early 1930s)]. *Materialy 14 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Gosudarstvo. Obshchestvo, tserkov' v istorii Rossii XX veka»* [Proceedings of the 14th International Scientific Conference "State. Society, Church in the History of Russia of the 20th Century"]. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 2015, pt 1, pp. 170-178. (In Russian).
10. Tsyrempilova I.S. Istoriya Zabaykal'skoy eparkhii v 1917–1930-e gg. v arkhivnykh dokumentakh [History of the Transbaikal diocese in 1917–1930s in archival documents]. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* [Bulletin of East Siberian State Institute of Culture], 2018, no. 3 (7), pp. 47-55. https://doi.org/10.31443/2541-8874-2018-3-7-47-55. (In Russian).
11. Tsyrempilova I.S. Transformatsiya tserkovno-administrativnogo upravleniya v 1917–1930-kh gg. (na primere Zabaykal'skoy eparkhii) [Transformation of church administration in 1917–1930s (on the example of the Transbaikal diocese)]. *Vlast' – The Authority*, 2015, no. 10, pp. 146-151. (In Russian).

Информация об авторе

Дроботушенко Евгений Викторович, кандидат исторических наук, доцент, декан историко-филологического факультета, Забайкальский государственный университет, г. Чита, Забайкальский край, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-6473-1422, DRZZ@yandex.ru

Information about the author

Evgeny V. Drobotushenko, Candidate of History, Associate Professor, Dean of History and Philology Faculty, Transbaikal State University, Chita, Transbaikal Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-6473-1422, DRZZ@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 06.06.2022
Одобрена после рецензирования 22.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

The article was submitted 06.06.2022
Approved after reviewing 22.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 303.446.4:94(470.326)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1266-1273

К вопросу об историографической систематизации (на материалах диссертаций по истории Тамбовской губернии и области)

Алексей Юрьевич ИЛЬИН
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»
119571, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76
auilyin@yandex.ru

Аннотация. Впервые разработан вариант историографической систематизации научных работ (диссертаций) по истории Тамбовской губернии и области. За основу принято определение историографии как истории исторической науки, что снимает разночтение в толковании категории. В силу наличия различных методологических подходов отдельных исследователей к построению анализа сформировалась потребность в систематизации работ историографов, что представляется целесообразным в изучении развития собственно историографии как науки. Актуальной, в свете увеличения числа краеведческих исследований, представляется историография исторической регионалистики. Целью исследования явилось определение некоторых основ историографической систематизации научных исследований по истории тамбовского края. Объектом выступают диссертации как массовый историографический источник, наиболее значимые в детальном изучении явлений и процессов работы, подготовленные профессиональными историками. Хронологические рамки опубликованных работ – вторая половина XX – начало XXI века. Основное направление – анализ количественных историографических показателей. Использована методика контент-анализа, предполагающая выборку источников по заданным критериям. Проведенный анализ позволяет выявить круг вопросов, вызвавших наибольший интерес авторов, перспективные направления исторических исследований. Он также служит начальным этапом для продолжения систематизации историографии тамбовского края, основой анализа конкретных работ.

Ключевые слова: историография, диссертация, история, Тамбовская губерния, Тамбовская область, систематизация, контент-анализ

Для цитирования: *Ильин А.Ю.* К вопросу об историографической систематизации (на материалах диссертаций по истории Тамбовской губернии и области) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1266-1273. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1266-1273

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1266-1273

To the issue of the historiographic systematization (on the materials of dissertations on the history of the Tambov Governorate and region)

Alexey Y. ILYIN
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
76 Vernadskiy Ave., Moscow 119571, Russian Federation
auilyin@yandex.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Ильин А.Ю., 2022

Abstract. For the first time, a variant of the historiographic systematization of scientific works (dissertations) on the history of the Tambov Governorate and region has been developed. The definition of historiography as the history of historical science is taken as a basis, which removes the discrepancy in the interpretation of the category. Due to the presence of different methodological approaches of individual researchers to the construction of analysis, a need has arisen for systematizing the work of historiographers, which seems appropriate in studying the development of historiography proper as a science. Actual, in the light of the increase in the number of studies of local lore, is the historiography of historical regional studies. The purpose of this research is to determine some of the foundations of the historiographic systematization of scientific research on the history of the Tambov Region. The object of the study is dissertations as a mass historiographic source, the most significant in a detailed study of the phenomena and processes of work, prepared by professional historians. The chronological framework of published works is the second half of the 20th – early 21st century. The main direction is the analysis of quantitative historiographic indicators. A content analysis technique was used, which involves a selection of sources according to specified criteria. The analysis carried out allows us to identify the range of issues that aroused the greatest interest of the authors, promising areas of historical research. It also serves as the initial stage for continuing the systematization of the historiography of the Tambov region, the basis for the analysis of specific works.

Keywords: historiography, dissertation, history, Tambov Governorate, Tambov Region, systematization, content analysis

For citation: Ilyin A.Y. K voprosu ob istoriograficheskoy sistematizatsii (na materialakh dissertatsiy po istorii Tambovskoy gubernii i oblasti) [To the issue of the historiographic systematization (on the materials of dissertations on the history of the Tambov Governorate and region)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1266-1273. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1266-1273 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы историографии, ее становления и развития как специфического самостоятельного научно-исследовательского направления относительно новы. Составитель, научный консультант и автор предисловия к книге Г.В. Вернадского «Русская историография» В.Н. Козляков справедливо отмечает, что еще в XVIII веке «слова «историк» и «историограф» были синонимами» [1, с. 20]. Основоположником специального анализа

русской исторической мысли он называет С.М. Соловьева – крупнейшего российского историка XIX века.

Неоднозначность определения предмета историографии, ее целеполагания, обнаружившаяся еще на начальном этапе развития науки – о чем свидетельствует, например, работа Б. Кроче [2], – остается непреодоленной и в настоящее время. В данном исследовании мы будем исходить, придерживаясь строгой современной формулировки, из определения историографии в «узком» смысле, зафиксированного, например, в Большой российской энциклопедии, как научной дисциплины, изучающей историю исторической науки.

Различны и методологические подходы построения анализа. Можно выделить ряд основных направлений предметно-объектного выбора, каждое из которых в свою очередь может иметь тот или иной набор разделов – от истории повседневности до общих тенденций социально-политической и экономической эволюции. Так, труд упомянутого выше Б. Кроче, особо выделившего эволюцию философии науки и на основе этого специфические черты науки отдельных эпох – античности, средневековья и других – является примером «эпохальной» историографии. У В.Г. Вернадского, изучавшего развитие русской исторической мысли, исследование посвящено анализу воззрений отдельных исследователей [3]. В его очерках даны обзоры трудов более восьмидесяти авторов. Во множестве работ, выражающих различные позиции исследователей относительно конкретных исторических событий и процессов, анализируемых историографами (см., например, статьи В.В. Калашникова, Д.Ю. Бовыкина, В.В. Панасюк и Е.А. Старостиной, Н.Г. Кедрова [4–7] и др.), прослеживаются принципы школы «Анналов».

Названные подходы во многом взаимосвязаны, и конкретное историческое исследование может иметь признаки не одного из них. Это вызывает потребность систематизации работ историографов, представляющееся значимой для познавания развития исторической науки.

В отношении краеведения, исторической регионалистики актуальность историографии на современном этапе растет по мере увеличения числа исследований, их значимости. Справедливо утверждение Т.П. Хлыниной: «Если ранее историки настойчиво искали в местном материале подтверждения общероссийских закономерностей, то на сегодняшний день они предпочитают видеть в нем не только самобытную страницу российской истории, но и относительно автономную величину ее развития» [8, с. 71].

Целью исследования является определение некоторых основ историографической систематизации научных исследований по истории на базе диссертаций по истории тамбовского края, опубликованных во второй половине XX – начале XXI века.

ОТДЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОЙ СИСТЕМАТИЗАЦИИ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ИСТОРИИ ТАМБОВСКОГО КРАЯ

Представленный материал в большей мере направлен на анализ количественных историографических показателей, что, разумеется, является недостаточным для детальной характеристики историографии Тамбовской губернии и области. Но он имеет определенное значение для выявления круга как наиболее, так и наименее исследованных вопросов исторического развития Тамбовщины, что позволяет выделить перспективные направления дальнейших исследований.

Инструментом в данном случае выступает контент-анализ – количественный анализ текстовых массивов, ставший в настоящее время стандартным в области общественных наук. Справедливо, на наш взгляд, следующее утверждение: «Этот метод признается одним из наиболее аналитичных и в силу этого подходит для обработки больших информационных потоков» [9, с. 52]. Первой попыткой применения его к тамбовской историографии стала совместная с профессором В.В. Канищевым статья по историогра-

фии российских революций, подготовленная в 2017 г. [10].

Выбор для изучения именно диссертаций, в первую очередь, обусловлен тем, что они являются массовым историографическим источником. Мы также учитываем то, что диссертации концентрируют выводы и положения предшествовавших их защите статейных и монографических публикаций, что в диссертационных работах часто ставятся вопросы, которые соискатели разрабатывают в своей последующей научной деятельности.

Для отбора диссертаций использовались материалы, размещенные на сайтах «Научная электронная библиотека «КиберЛенинка» (http://cyberleninka.ru), «Электронная библиотека диссертаций – DISSERCAT» (http://www.dissercat.com), «Российская государственная библиотека» (https://www.rsl.ru), диссертационного совета по истории Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (http://disser.tsutmb.ru).

На данный момент нами выявлено более 350 диссертаций, так или иначе рассматривающих историю Тамбовской губернии и области. Точное их количество выявить очень сложно, поскольку существует немало работ с «глухими» с точки зрения указания региона названиями. По понятным причинам нелегко выявить диссертационные работы зарубежных коллег, которые мы также пытаемся включить в наш банк данных.

В первую очередь необходимо объяснение хронологии подготовки изученных диссертаций. В период 1960–1970-х гг. в выявленном нами массиве было подготовлено около 40 диссертационных исследований, посвященных истории тамбовского региона (более 11 % от всей выборки). Полагаем, что этот показатель является минимальным. В него, вполне вероятно, не попало несколько диссертаций, которые были подготовлены на общероссийском материале с использованием отдельных фактов тамбовской истории, что выяснить не всегда удается.

По опыту работы с историографическими источниками можем сказать, что обычно речь идет об отклонениях от генеральной совокупности в пределах математически допустимой погрешности в 3 % (в нашем случае около 10 диссертаций). В частности, в эту группу могли попасть диссертационные работы по истории КПСС, которые не всегда полностью фиксируются в современных базах данных диссертаций.

В 1980–1990-е гг. было защищено немногим более 100 диссертаций по интересующей нас тематике (почти треть от всех выявленных работ). В 2000–2010-е гг. показатель составил свыше 210 работ, или 60 % от всех проанализированных диссертационных исследований. Такие цифры связаны с расширением сети аспирантур по историческим наукам в 1980-е гг. и особенно с открытием в 2001 г. диссертационного совета по истории в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, соответственно, с увеличением возможностей готовить и защищать диссертации по истории нашего региона. Также следует учитывать и изменение «удельного веса» краеведения в историописании.

Изучение мест подготовки диссертаций свидетельствует о сравнительной широте интереса историков разных городов и даже стран к изучению истории Тамбовской губернии и области. Понятно, диссертации, подготовленные в Тамбове, составляют большую часть изученного комплекса, но все-таки не абсолютное большинство, а около 28,5 % от всей совокупности. Вполне объяснимо второе место Воронежа – около 25,5 % по этому показателю. Долгое время этот научный центр ЦЧР бы единственным в регионе местом подготовки и защиты диссертаций по истории. В последние десятилетия воронежские историки также не утратили интереса к истории соседних областей, в том числе Тамбовской, территория которой в прошлом входила в состав Центрально-Черноземной области, центром которой был Воронеж.

Почти шестая часть нашей выборки (более 15 % работ) была подготовлена и защищена в Москве и Ленинграде (Санкт-Петербурге). Этот показатель свидетельствует о том, что аспирантуры столичных вузов готовы были принимать историков, интересую-

щихся прошлым Центрального Черноземья (включая Тамбовскую область), и столичные диссертационные советы высоко оценивали работы, подготовленные этими историками.

Сравнительно много из изученного нами круга диссертаций было подготовлено в Курске – около 13 %. Главный образом данный показатель объясняется тем, что в вузах этого города некоторое время имелось несколько аспирантур по истории и функционировало два диссертационных совета. Но дело не только в этих организационных факторах. В Курске функционировало и продолжает работать в настоящее время несколько научных руководителей, предлагающих своим аспирантам темы по истории Центрально-Черноземного региона, включая Тамбовскую область. В Белгороде, где диссертационный совет в университете появился относительно недавно, защищено уже более десятка диссертаций, в которых рассматриваются и тамбовские исторические сюжеты. Сравнительно немалое число диссертаций, подготовленных в Липецке (9 работ), объясняется тем, что липецкие историки в значительной мере рассматривают историю своего региона как часть тамбовской истории (Липецк до революции был уездным центром Тамбовской губернии).

В диссертационных советах вузов других городов – Пензы, Орла, Владимира, Ленинграда (Санкт-Петербурга), Иванова, Казани, Нижнего Новгорода, Брянска, Волгограда, Омска, Ростова, Самары, Саранска, Саратова. Тулы, Ярославля – в совокупности подготовлено и защищено 30 диссертаций (почти 8,5 % выборки). Эти защиты имели случайный характер (в основном зависели от связей научных руководителей в определенных диссертационных советах).

В выборку мы включили 13 англоязычных диссертационных работ, подготовленных в США, Великобритании, Канаде. Из числа этих работ 10 защищены в университетах США (в том числе в «рейтинговых» Стэнфордском и Принстонском), 2 – в Великобритании в Кембриджском и Лондонском университетах, 1 – в Торонто (Канада). Конечно, эти работы выполнялись по другим в сравнении с российскими требованиям. Но для нас важно отметить, что заметный интерес к тамбовской истории проявляют и зарубежные исследователи.

Хотя в 2000–2010-е гг., как мы уже отмечали, в Тамбове было подготовлено несколько десятков диссертаций, специально посвященных истории нашего региона, все-таки более 220 работ, или свыше 62 % нашей выборки было посвящено Центральному Черноземью, Тамбовская губерния и область рассматривались как часть ЦЧР. Еще в 9 % работ история Тамбовской губернии представлена как часть истории Центральной России или страны в целом. Такие работы ценны не обилием введенных в научный оборот фактов по нашей истории, а определением места тамбовского региона в общероссийском историческом процессе.

Диссертации, подготовленные сугубо на тамбовском материале, составили лишь 25,7 % от всей изученной совокупности. В 3 % работ объектом специального исследования выступает город Тамбов. Конечно, следует учитывать, что прямо или косвенно Тамбов как региональный центр рассматривался еще в десятках диссертаций по более широкой тематике. Относительно небольшая доля исследований такого рода объясняется, наверное, тем, что продолжает сказываться историографическая традиция советского времени, когда работы по истории только одного региона считались мелкотемьем. Мы не собираемся рассуждать по поводу правильности или неверности такого историографического подхода. Для нас важно то, что и в работах по истории всего ЦЧР представлено немало тамбовских фактов, а также наблюдений и выводов, сделанных на их основе.

Для определения новых направлений в изучении тамбовской истории важно учитывать, насколько разработаны отдельные сюжеты (темы) и хронологические периоды нашей истории.

Сразу оговоримся, что распределение материалов о сюжетах весьма условное, поскольку во многих диссертационных работах

рассматривалось по несколько сюжетов, главный из которых не всегда легко выделить. Поэтому приведенные данные в большей мере являются не абсолютно точными количественными показателями, а примерными ориентирами, позволяющими с оговорками выяснять тенденции изучаемых историографических явлений.

В общем числе включенных в выборку диссертаций традиционно преобладают работы по общественно-политической тематике. Они составили 45 % от всей нашей выборки, почти половину, но не абсолютное большинство. Более того, далеко не все работы этого типа выполнены в традиционном духе. Мы считаем, что сюжеты по общественно-политической истории представлены в выборке максимально полно.

Особо отметим, что диссертации по истории КПСС составили не более 10 % изученной совокупности диссертаций. Даже вместе с работами по аграрной политике большевиков периода «военного коммунизма» этот показатель поднимается только до 12 %. Но при этом нужно учитывать, что большинство современных работ по аграрной политике написано вовсе не в классическом историко-партийном духе. Все эти цифры опровергают распространенные, скажем так, в обывательской среде рассуждения, что советские историки, в том числе их тамбовская часть «кормились» от истории КПСС. Около 5 % работ содержат исследования проблем становления и деятельности органов государственной власти, государственного управления, местного самоуправления как в дореволюционный период, так и в новейшее время. Более 3,5 % работ посвящены армии и Тамбовской области в Великой Отечественной войне.

Вполне понятен и сравнительно высокий интерес историков к социально-экономическим процессам прошлого тамбовского региона. Количество работ, посвященных этим процессам, в наших подсчетах достигло почти 100 единиц (28 % выборки), из которых большая часть – 19 диссертаций – исследование истории тамбовской промышленности. Мы считаем, что это весомое количество. Тем более в «пограничной зоне» с ними находятся работы, в которых социальная история региона рассматривалась с современных методологических позиций. В целом работы по экономической и социальной истории по количеству почти сопоставимы с работами по общественно-политической истории, что вполне отвечает современным тенденциям в российской историографии.

Мы полагаем, что 17 % диссертаций, отнесенных нами к историко-культурной тематике, также является высоким показателем с учетом того, что в старой российской и советской исторической науке эта тематика была периферийной.

Мы впервые предприняли попытку анализа хронологических рамок диссертации по истории тамбовского региона. Этот показатель, по нашему мнению, особенно значим в плане отражения современных историографических тенденций.

Долгое время в советской историографии отмечался недостаток исследований, в том числе и диссертационных, посвященных истории самого советского периода отечественной истории. Изученный нами массив диссертаций отразил тенденцию последних 20–30 лет, когда интерес историков к изучению этого исторического периода резко вырос. В нашем массиве это 201 работа – 56 % от всей совокупности.

В принципе понятно небольшое количество диссертационных исследований, в которых изучалась древняя и средневековая история тамбовского региона (до XVII века) – чуть более 2 %. Во-первых, в те периоды здесь проживало сравнительно небольшое количество населения, не игравшего какой-то особой роли в российской истории. Во-вторых, этот период мало обеспечен историческими источниками и поэтому может быть объектом только редких по определению археологических исследований.

У тамбовских историков и коллег из соседних регионов всегда немалое внимание привлекал период, который сейчас в исторической литературе называется ранним новым временем – XVII–XVIII веков. Это было время вхождения Центрального Черноземья

в состав Российского государства и социально-экономического освоения этой территории. Среди проанализированных нами диссертаций этому периоду посвящено 19 работ, или 5,3 % от всего массива. Думаем, что это число следует увеличить. Но серьезным ограничителем остаются объективные трудности, связанные с изучением начинающими исследователями старого русского языка, на котором писались документы того времени, особенно допетровского времени.

Исторические сюжеты периода второй половины XIX – начала XX века в советской историографии рассматривались в контексте предпосылок Великой Октябрьской социалистической революции и по идеологическим соображениям считались очень важными. Сейчас этот период называется сугубо научно – позднее новое время. В нашем случае главное состоит в том, что диссертационных работ по истории этого периода в изученной выборке оказалось почти в 2 раза меньше числа работ по тамбовской истории советского времени (36 %). Это вполне соответствует современной ситуации в отечественной исторической науке.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приведенный материал позволяет сделать выводы о развитии исторического краеведения Тамбовской губернии и области представителями научного сообщества, профессиональными историками, круг проблем вызвавших их наибольший интерес.

Определение выборки по типу источника, месту, времени и ряду других характеристик составляет начальные стадии процесса детальной систематизации. Проведенный нами контент-анализ не является исчерпывающим. Он призван стать начальным этапом для продолжения систематизации историографии тамбовского края, основой анализа конкретных работ и научного вклада конкретных историков. Это позволит более объемно выявить наименее изученные страницы истории региона и, соответственно, перспективные направления исторических исследований.

Список источников

1. *Вернадский В.Г.* Русская историография. М.: Аграф, 1998. 448 с.
2. *Кроче Б.* Теория и история историографии: пер. с итал. М.: Школа, 1998. 192 с.
3. *Vernadsky G.* Russian historiography: a history / ed. by S. Pushkarev; translated by N. Lupinin. Belmont; Massachusetts: Nordland Publishing Co., 1978. 575 p.
4. *Калашников В.В.* Новейшая российская историография о характере Первой мировой войны // Альтернативы: сайт. URL: https://alternativy.ru/ru/content/noveyshaya-rossiyskaya-istoriografiya-o-haraktere-pervoy-mirovoy-voyny (дата обращения 30.06.2022).
5. *Бовыкин Д.Ю.* О современной российской историографии Французской революции XVIII века (полемические заметки) // Новая и Новейшая история. 2007. № 1. С. 48-73.
6. *Панасюк В.В., Старостина Е.А.* Актуальные вопросы изучения Первой русской революции 1905–1907 гг. в современной российской историографии // Наука без границ. 2021. № 4 (56). С. 12-19.
7. *Кедров Н.Г.* Российская историография коллективизации крестьянства: проблемы изучения // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: гуманитарные, общественные, педагогические науки. 2017. № 1 (4). С. 12-16.
8. *Хлынина Т.П.* Историческая регионалистика: основные концепты и проблемы дисциплинарного роста // Былые годы. 2010. № 3 (17). С. 71-78.
9. *Можаева Г.В., Мишанкина Н.А.* Контент-анализ историографического источника (к вопросу о междисциплинарности лингвистических методов // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 294. С. 52-60.
10. *Ильин А.Ю., Канищев В.В.* Контент-анализ историографии истории российских революций (на материалах диссертаций по истории Тамбовской губернии) // 1917 год в российской провинции: сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 100-летию Великой российской революции / под общ. ред. О.А. Суховой. Пенза: Изд-ПГУ, 2017. С. 77-82.

References

1. Vernadskiy V.G. *Russkaya istoriografiya* [Russian Historiography]. Moscow, Agraf Publ., 1998, 448 p. (In Russian).
2. Kroche B. *Teoriya i istoriya istoriografii* [Theory and History of Historiography]. Moscow, "Shkola" Publ., 1998, 192 p. (In Russian).
3. Vernadsky G. *Russian Historiography: A History*. Belmont, Massachusetts, Nordland Publishing Co., 1978, 575 p.
4. Kalashnikov V.V. Noveyshaya rossiyskaya istoriografiya o kharaktere Pervoy mirovoy voyny [The latest Russian historiography about the nature of the First World War]. *Al'ternativy: sayt* [Alternatives: Website]. (In Russian). Available at: https://alternativy.ru/ru/content/noveyshaya-rossiyskaya-istoriografiya-o-haraktere-pervoy-mirovoy-voyny (accessed 30.06.2022).
5. Bovykin D.Y. O sovremennoy rossiyskoy istoriografii Frantsuzskoy revolyutsii XVIII veka (polemicheskiye zametki) [On modern Russian historiography of the French Revolution of the 18th century (polemical notes)]. *Novaya i Noveyshaya istoriya* [Modern and Contemporary History], 2007, no. 1, pp. 48-73. (In Russian).
6. Panasyuk V.V., Starostina E.A. Aktual'nyye voprosy izucheniya Pervoy russkoy revolyutsii 1905–1907 gg. v sovremennoy rossiyskoy istoriografii [Topical issues in the study of the First Russian Revolution of 1905–1907. in modern Russian historiography]. *Nauka bez granits* [Science Without Borders], 2021, no. 4 (56), pp. 12-19. (In Russian).
7. Kedrov N.G. Rossiyskaya istoriografiya kollektivizatsii krest'yanstva: problemy izucheniya [Russian historiography of the collectivization of the peasantry: problems of study]. *Vestnik Vologodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: gumanitarnyye, obshchestvennyye, pedagogicheskiye nauki* [Bulletin of the Vologda State University. Series: Humanitarian, Social, Pedagogical Sciences], 2017, no. 1 (4), pp. 12-16. (In Russian).
8. Khlynina T.P. Istoricheskaya regionalistika: osnovnyye kontsepty i problemy distsiplinarnogo rosta [Historical regional studies: main concepts and problems of disciplinary growth]. *Bylyye gody* [Past Years], 2010, no. 3 (17), pp. 71-78. (In Russian).
9. Mozhayeva G.V., Mishankina N.A. Kontent-analiz istoriograficheskogo istochnika (k voprosu o mezhdistsiplinaronsti lingvisticheskikh metodov [Content analysis of a historiographic source (to the question of the interdisciplinarity of linguistic methods]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2007, no. 294, pp. 52-60. (In Russian).
10. Ilin A.Y., Kanishchev V.V. Kontent-analiz istoriografii istorii rossiyskikh revolyutsiy (na materialakh dissertatsiy po istorii Tambovskoy gubernii) [Content analysis of the historiography of the history of Russian revolutions (on the materials of dissertations on the history of the Tambov Governorate)]. *Sbornik nauchnykh statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu Velikoy rossiyskoy revolyutsii «1917 god v rossiyskoy provintsii»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 100th Anniversary of the Great Russian Revolution "1917 of the Russian Governorate"]. Penza, Penza State University Publ., 2017, pp. 77-82. (In Russian).

Информация об авторе

Ильин Алексей Юрьевич, доктор исторических наук, профессор, директор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Тамбовский филиал, г. Тамбов, Российская Федерация, OCRID: 0000-0002-5076-045X, auilyin@yandex.ru

Information about the author

Alexey Y. Ilyin, Doctor of History, Professor, Director, Russian Presidential Academy of National Economy end Public Administration, Tambov Branch, Tambov, Russian Federation, OCRID: 0000-0002-5076-045X, auilyin@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 18.08.2022
Одобрена после рецензирования 13.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

The article was submitted 18.08.2022
Approved after reviewing 13.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ
NATIONAL HISTORY

Научная статья
УДК 908
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1274-1282

Формирование карты сельских поселений русского населения Тарского уезда в XVI–XIX веках

Евгения Валерьевна СОКОЛОВА
ФГБОУ ВО «Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина»
644008, Российская Федерация, г. Омск, Институтская пл., 1
lev-15@mail.ru

Аннотация. Целью исследования явилось выявление факторов, определяющих процесс формирования карты сельских поселений Тарского уезда в XVI–XIX веках и этапов освоения и заселения территории. Среди факторов выделена политика государства в области заселения Сибири в целом и Тарского уезда в частности и стремление крестьян осваивать новые территории в поисках добротных пашенных земель. Выявлены следующие этапы появления новых русских деревень на карте уезда: конец XVI века – начало XVII века, когда главной задачей была оборона границ территории; XVII – первая половина XIX века, когда рост численности сибирского населения повлек за собой увеличение потребности в хлебе и, как следствие, потребность в освоении новых земель; вторая половина XIX века, когда появление новых населенных пунктов является результатом переселенческой политики государства. Проанализированы различные точки зрения на появление на карте новых деревень, их размещение относительно старожильческих территорий. Результаты исследования будут полезны и интересны ученым, занимающимся изучением вопросов сельской истории, педагогам образовательных организаций всех уровней образования и широкому кругу читателей, увлеченных историей Отечества.

Ключевые слова: Западная Сибирь, Тарский уезд, переселенческая политика, сибирская деревня, заселение Сибири

Для цитирования: *Соколова Е.В.* Формирование карты сельских поселений русского населения Тарского уезда в XVI–XIX веках // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1274-1282. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1274-1282

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1274-1282

Development of a map of rural settlements of the Russian population of the Tara County in the 16th–19th centuries

Evgenia V. SOKOLOVA
Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin
1 Institutskaya Sq., Omsk 644008, Russian Federation
lev-15@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Соколова Е.В., 2022

Abstract. The purpose of the research is to identify the factors that determine the process of forming a map of rural settlements of the Tara County in the 16th – 19th centuries and stages of development and settlement of the territory. Among the factors, the author singles out the policy of the state in the field of settling Siberia in general and the Tara County in particular, and the desire of peasants to develop new territories in search of solid arable land. The stages of the emergence of new Russian villages on the map of the Irtysh region are revealed: late 16th century –early 17th century, when the main task was to defend the borders of the territory; 17th – the first half of the 19th century, when the growth of the Siberian population led to an increase in the need for bread and, as a result, the need to develop new lands; the second half of the 19th century, when the emergence of new settlements is the result of the state's resettlement policy. We analyze different points of view on the appearance of new villages on the map, their placement relative to the old-timers' territories. The results of the study will be useful and interesting to scientists involved in the study of rural history, teachers of educational organizations of all levels of education and a wide range of readers who are passionate about the history of the Fatherland.

Keywords: Western Siberia, Tara County, resettlement policy, Siberian village, settlement of Siberia

For citation: Sokolova E.V. Formirovaniye karty sel'skikh poseleniy russkogo naseleniya Tarskogo uyezda v XVI–XIX vekakh [Development of a map of rural settlements of the Russian population of the Tara County in the 16th–19th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1274-1282. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1274-1282 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Карта сельских территорий Тарского уезда в XVI–XIX веках представляет собой мозаику русских деревень и национальных поселений, среди которых преобладают татарские юрты. Заселение территории проходило на протяжении всего рассматриваемого периода.

Проблемы сельской истории всегда привлекали внимание исследователей многих областей научного знания, однако, в силу определенных причин в различные периоды времени внимание к этой группе населенных пунктов было неравномерным.

Основное внимание на современном этапе уделяется не изучению истории конкретных поселений, а изучению закономерностей расселения и изменению качественных характеристик сельских территорий. К этому периоду относятся исследования О.А. Гербер и Д.Г. Коровушкина, Т.Н. Пискановой и Е.В. Пуляевской, О.В. Усольцевой, А.И. Татарниковой, Н.И. Загороднюк, Н.В. Пислеги-

на, С.С. Белоусова, Н.А. Жирова, П.В. Ерина и др. [1–9].

В результате анализа степени изученности темы можно сделать следующий вывод. Сегодня нет научных работ обобщающего характера, отражающих проблемы исчезновения деревень Колосовского района Омской области. Однако для исследователя открывается целый комплекс источников, позволяющих заниматься изучением данной проблематики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Начало освоения территории Тарского уезда положило основание в 1594 г. Тарской крепости. К этому моменту здесь уже был накоплен опыт ведения хозяйства, который русские быстро перенимают и используют. Основу пашенного земледелия составило возделывание зерновых (ржи, пшеницы, ячменя, овса). Значительную роль в ведении хозяйства занимало огородничество: выращивали свеклу, морковь, бобы, горох, капусту, репу. Основным занятием служилых людей Тары был сбор пушнины у местного населения – сибирских татар, землепашеством они занимались скорее из интереса, нежели из нужды.

Первая подробная карта Тарского уезда была составлена сибирским ученым и картографом Семеном Ульяновичем Ремезовым в 1686–1692 гг. На карту были нанесены географические ориентиры, татарские юрты и русские деревни (Шадрина, Уткина, Маркова, Терехина, Орлова, Колосова и др.).

Так, конец XVI – начало XVII века можно считать первым этапом заселения Тарского уезда. Особенностью данного периода была небольшая численность русского населения на рассматриваемой территории. Это объясняется тремя основными причинами: территориальной отдаленностью Тарского уезда от основного места расселения русских в Западной Сибири, отдаленностью от крупных сухопутных транспортных артерий, набегами кочевников с юга, которым подвергались русские поселения[1]. Однако это не решало проблему заселения территории русскими. В современной литературе приводятся следующие данные: к середине XVII века численность русского населения в Тарском уезде составляла 535 человек – взрослых мужчин[2]. И численность населения стабильно росла. Этому способствовали хорошие урожаи, которые удавалось собирать местным жителям. Среди переселенцев были как вольные люди, так и опальные.

Так, например, опальных людей ссылали в Бергамацкую слободу, которая появилась на карте Тарского уезда одной из первых (1668–1670 гг.). Вскоре не далеко от Бергамацкой слободы появилась деревня Муромцева (примерно 1690 г.) и Аевская слобода[3]. К 1701 г. относится появление на карте уезда деревни Усть-Тара, которая считается одним из старейших русских поселений в современном Тарском районе Омской области. Деревня была заложена в месте слияния реки Зимовная и реки Тара и числилась как отъезжий степной караул. На карте современного Знаменского района существует деревня Мамешево, основание которой исследователи относят к 1624 г., когда в Сибирь прибыли служилые люди и основали пять первых дворов. Все силы переселенцев были направлены на разработку пашни, что в условиях Сибири было непростым занятием. Но именно развитие хлебопашества дало импульс для дальнейшего развития территории. Опыт и силы, которые переселенцы вкладывали в развитие земледелия, дали свои результаты: в 1599 г. вблизи города Тара было основано первое пашенное поле. Этот факт положил начало развитию русским населением землепашества в Тарском уезде.

[1] *Колесников А.Д.* Русское население Западной Сибири в XVIII – начале XIX в. Омск, 1973. 439 с.

[2] *Громыко М.М.* Западная Сибирь в XVIII веке. Русское население и земледельческое освоение. Новосибирск, 1965. 267 с.

[3] *Колесников А.Д.* Омская пашня: заселение и земледельческое освоение Прииртышья в XVI – начале XX в. Омск, 1999. 105 с.

Однако природно-климатические условия привели к смещению хлебопашества на юг (XVIII век), что повлекло за собой появление на карте уезда новых русских поселений. Основная часть новых деревень размещалась по берегам рек и озер. Кроме того, это способствовало получению хороших урожаев: особенно благоприятные для заведения пашни почвы были по берегам Оши, Иртыша, Ишима и местами по берегам Тары[4]. Еще одной причиной смещения линии переселения на юг Тарского уезда было то, что на правом берегу Иртыша, в таежной зоне, относительно компактно размещались татарские селения (существовали населенные пункты и со смешанным населением; но на данном хронологическом отрезке времени это было редкостью). Данный процесс, с одной стороны, способствовал освоению территории, а с другой – оттоку населения из ранее возникших поселений.

Одним из источников расселения и появления на карте новых русских деревень была, в первую очередь, внутренняя миграция населения. Это были как выходцы из города Тары (крестьяне, казаки, дети служилых людей), так и ранее основанных деревень. Одним из таких поселений стало место возле заимки казака Ложникова, которая стояла на реке Оше. Здесь был построен храм, а селение получило название Ложниковский погост[5]. Свидетельством внутренней миграции населения выступает перепись населения города Тары и деревень, которую провел в 1701 г. переписчик Качанов: население новых деревень – это чаще всего выходцы из уже существующих на карте поселений.

Расположение населенных пунктов Тарского уезда по переписи 1701 г. представлено на рис. 1 «Русское население Тарского уезда по переписи 1701 г.»[6].

На карте были отмечены три слободы, два погоста, сорок семь татарских юрт и 14 деревень[7]. Севернее города Тары находились селения: Аевская слобода, Изюцкий (Знаменский) погост, монастырская деревня Петрово, деревни Копейкина, Юрлагина, Бутакова, Кабысацкая, Мамешева, Киселева, Островная, Мурзина, Усть-Ошинская, Усть-Аевская (Пушкарева). Западнее Тары, на реке Оша, стояли селения: Ложниковский погост, деревни Таврискаая, Шпадрина, Кубрина, Ставшева, Шкунова, Нагаева, Куянова, Кучуковская, Любимова, Свидерскова, Кузнецова, Поморцева, Скатова, Терехина. Южнее Тары вверх по Иртышу находились Бергамацкая и Такмыцкая слободы, деревни Ананьина, Черняева, Логинова, Евгаштина, Колбышна, Мешкова, Нюхаловская, Усть-Тарская, Безрукова, Танатова, Сейткулова.

Жители названных деревень, согласно Переписи, кроме хлебопашества, занимались ремеслом и рыбной ловлей.

В 1716 г. была построена Омская крепость, которая с юга защищала территорию Тарского уезда. Это способствовало более интенсивному его заселению.

С 30-х гг. XVIII века появляется необходимость обороны русского населения от набегов на южные границы Сибири. Это привело к появлению на карте Тарского уезда новых форпостов и деревень: Юйского Нюхаловского и Кутурлинского форпостов. Для защиты территории основываются не только русские, но и татарские поселения. Например, на карте появляется татарская деревня Туралы, русские деревни Корсина, Аникина, Бражникова[8].

Если в первой половине XVIII века приоритетным каналом было переселение в Сибирь (прежде всего, перевод служилых людей), то во второй половине XVIII века возрастает роль в этом процессе самовольных переселенцев, особенно в рамках внутренней

[4] *Колесников А.Д.* Омская пашня: заселение и земледельческое освоение Прииртышья в XVI – начале XX в. Омск, 1999. С. 51.

[5] *Мороз А.А.* Хлеб Прииртышья. Омск, 1999. С. 20.

[6] *Голубецкий И.С.* Села, рабочие поселки и города Омской области. Омск, 1970. С. 10.

[7] *Колесников А.Д.* Омская пашня: заселение и земледельческое освоение Прииртышья в XVI – начале XX в. Омск, 1999. С. 20.

[8] *Колесников А.Д.* Начало заселения Колосовского района // Новый вымпел. 2002. 20 июля. С. 6.

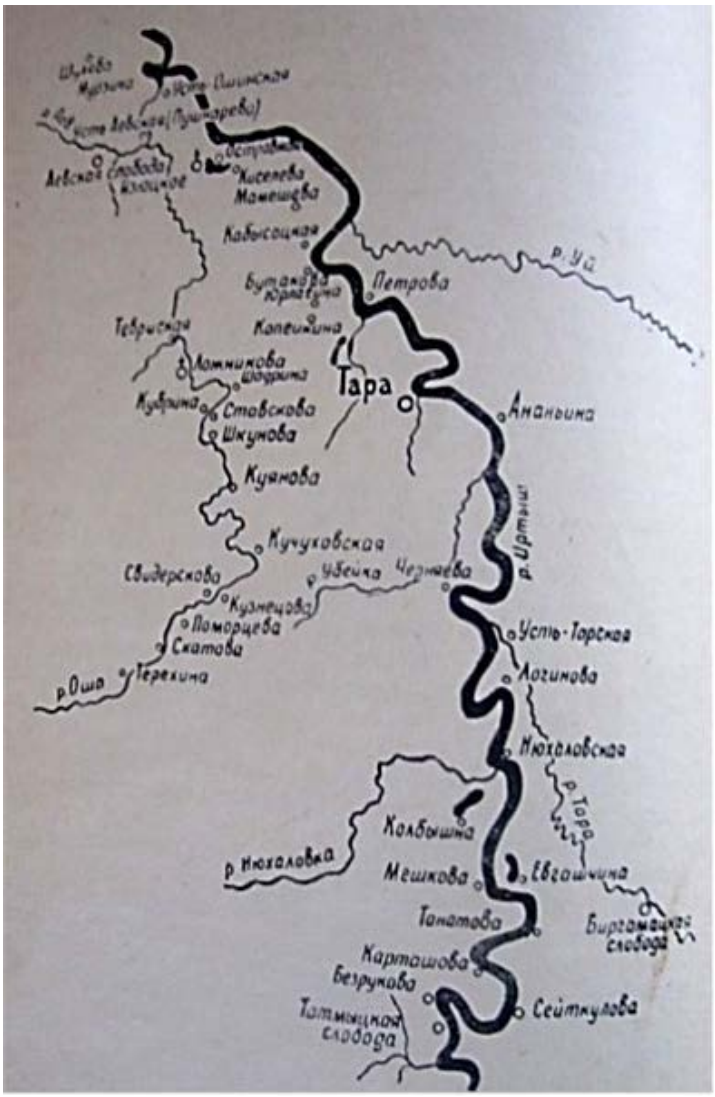

Рис. 1. Русское население Тарского уезда по переписи 1701 г.
Fig. 1. Russian population of the Tara County according to the 1701 census

миграции населения. Доля естественного прироста в процессе роста численности населения Тарского уезда была малозначительна. В рамках внутренней миграции главная роль принадлежала уже давно живущим на данной территории крестьянам, которые во время промыслов находили новые более удобные земли и заводили заимки. Например, в 1763 г. на карте современного Колосовского района Омской области появилась заимка Зубова – выходца из деревни Бражниковой.

Во внутренней миграции можно выделить два направления. Первое – вдоль водных артерий, которые выступали естественной преградой при обороне территории, служили дополнительным источником для организации промыслов, транспортным путем. Вторым направлением выступают укрепленные линии: такое расселение создавало условия для развития в регионе экономических отношений (например, в городах укрепленной линии можно было продавать свои изделия).

Внутренняя миграция населения контролировалась местной администрацией. Именно с согласия администрации крестьяне могли осваивать новые земли, заводить новую пашню. При этом на старом месте они должны были выплатить все долги. Такие условия позволяли государству не только контролировать процесс заселения территории, но и воздействовать на крестьянина при уплате налогов.

В третьей четверти XVIII века число сельских поселений на карте Тарского уезда увеличилось с 117 до 245, а численность населения возросла до 45 тыс. человек. По-прежнему основным каналом роста численности населения выступала внутренняя миграция. Главным стимулом переселения из других районов Сибири и северных территорий Тарского уезда был поиск новых более удобных в хозяйственном отношении пахотных земель. Согласно исследованиям А.Д. Колесникова, с 1760 по 1782 г. на карте сельских поселений Тарского уезда появилось 13 деревень, основанных ссыльными крестьянами; 11 деревень – выходцами из Ишимского уезда, 7 деревень – крестьянами-переселенцами из Ялуторовского уезда, 58 новых деревень, заселенных крестьянами, переселившимися из северной части Тарского уезда (Татмыцкой и Бергамацкой слобод), из деревень Сеткуловой и Бызовской, из Знаменского и Ложникова погостов, а также из слобод и деревень Омской крепости[9]. Основными ориентирами переселения в этот период также выступают город Тара, реки Тара и Оша. В одной деревне селились крестьяне из разных местностей. Это не исключало возникновение социальных конфликтов, но также способствовало культурной диффузии и, как следствие, взаимообогащению культур, приращению опыта ведения хозяйства. Русские поселения соседствовали с татарскими, устанавливались добрососедские отношения. Например, на карте современного Колосовского района Омской области появились русская деревня Нижняя Колосова (современное село Колосовка) и татарская деревня Таскатлы. И если основным занятием русского населения было землепашество, то татары преимущественно разводили лошадей.

К концу 1770-х гг. к городу Тара было приписано шесть слобод (Татмыцкая, Бергамацкая, Омская, Чернолуцкая, Аевская и Тюкалинская), три больших села – Логиново, Знаменское и Ложниково, 237 деревень (103 русских и 134 татарских) и Усть-Тартасский форпост[10].

Следующий этап в процессе формирования карты сельских поселений русского населения Тарского уезда охватывает рубеж XVIII–XIX веков. Это связано как с усилением внутренней миграции из-за оскудения пахотных земель, так и с политикой государства. В 1837 г. начинается реализация реформы министра государственных имуществ П.Д. Киселева, направленной на решение проблемы малоземелья. Были определены ряд территорий, богатых землей и пригодных для переселения. В число таких территорий вошла Сибирь. В процессе межевания земель в Тарском уезде были определены две волости, где в первую очередь размещались переселенцы – Нижне-Колосовская и Бергамакская. Начинается передел земельных наделов: старожилы получали по пятнадцать десятин на мужскую душу и по шесть десятин на рост населения, переселенцам выделялись участки из оставшейся земли[11].

Начиная с 1850-х гг., в Тарский уезд начинают прибывать переселенцы по реформе П.Д. Киселева. Например, в 1852 г. сюда прибыли 1116 человек.

В конце XIX века поток переселенцев в Сибирь в целом и в Тарский уезд в частности существенно возрос. Согласно Закону 1889 г., переселенцы получали пособия и льготы на

[9] *Колесников А.Д.* Омская пашня: заселение и земледельческое освоение Прииртышья в XVI – начале XX в. Омск, 1999. С. 66.

[10] *Апполова Н.Г.* Хозяйственное освоение Прииртышья в конце XVI – первой половине XIX в. М., 1976. С. 134.

[11] *Колесников А.Д.* Омская пашня: заселение и земледельческое освоение Прииртышья в XVI – начале XX в. Омск, 1999. С. 73.

заведение хозяйства. Закон 1896 г. определял следующие нормы наделов для сибирских крестьян: 15 десятин земли и 3 десятины леса. При этом наделы получали только мужчины, независимо от того, были это переселенцы или старожилы.

Во избежание конфликтов и сохранения собственных традиций переселенцы предпочитали селиться отдельно от старожилов, образовывая собственные поселения. Так, на карте Тарского уезда появляются деревни Атирка, Нижний Васисс, Князевка, Никольск, Уваровка, Ларионовка, Чиганы, Николаевка, Вороновка, Дубрава, Ново-Троицк, Александровка, Вишнева, Зеленая, Нагорное и др.

ВЫВОДЫ

Формирование карты сельских поселений русского населения Тарского уезда в XVI–XIX веках проходит длительный и сложный путь. Он зависит от многих факторов, среди которых особое значение имеют следующие: географическое положение территории, наличие большого массива земель, пригодных для ведения пашни, государственная политика.

Начиная с конца XVI века, здесь появляются первые русские поселения, главной целью которых была оборона границ и закрепление в Сибири власти русского царя. С увеличением потребностей в хлебе и ростом численности населения, в том числе и города Тары, возникает потребность осваивать новые территории и основывать новые населенные пункты. Эта задача решается в XVII – первой половине XIX века. Переселенческая политика государства, потребность решения проблемы малоземелья в Центральной России определяли заселение Тарского уезда во второй половине XIX века.

Данные, полученные в ходе исследования, могут быть полезны представителям научного сообщества, образовательных организаций и всем, интересующимся сельской историей России. Проблема формирования сельской поселенческой сети требует дальнейшего изучения, поскольку в музеях и архивах, в том числе семейных, накоплен значительный материал, требующий обработки и систематизации.

Список источников

1. *Гербер О.А., Коровушкин Д.Г.* Политика раскрестьянивания и трансформации поселенческой сети аграрных переселенцев в Омском Прииртышье: на примере латышей, немцев и эстонцев // Вестник Омского университета. Серия: Исторические науки. 2021. Т. 8. № 3 (31). С. 176-188. https://doi.org/10.24147/2312-1300.2021.8(3).176-188
2. *Писканова Т.Н., Пуляевская Е.В.* Формирование системы сельского расселения Восточной Сибири в период «Столыпинской реформы» (на примере Иркутской губернии) // Градостроительство. Теория, практика, образование: материалы 4 Всерос. науч.-практ. конф. Иркутск, 2022. С. 331-339.
3. *Усольцева О.В.* Сельская поселенческая сеть Томской области (1940–1980-е гг.). Томск: Демос, 2018. 268 с.
4. *Татарникова А.И., Загороднюк Н.И.* Сеть поселений Кондинского района Уральской области по данным переписи 1926 г. // Genesis: исторические исследования. 2017. № 10. С. 43-54. https://doi.org/10.25136/2409-868X.2017.10.24105
5. *Пислегин Н.В.* Расселение русского крестьянства на территории современного Кизнерскогого района Удмуртии в XVII – первой половине XIX в. // Историко-культурное наследие народов Урало-Поволжья. 2021. № 2 (11). С. 23-28. https://doi.org/10.15350/26191490.2021.2.22
6. *Белоусов С.С.* Влияние железных дорог на развитие поселенческой сети в Астраханской губернии (последняя четверть XIX – начало XX в.) // Былые годы. 2020. № 57 (3). С. 1264-1269. https://doi.org/10.13187/bg.2020.3.1264
7. *Жиров Н.А.* Развитие крестьянского хозяйства и демоэкологические процессы в Орловской губернии во второй половине XIX – начале XX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 189. С. 168-174. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-168-174

8. *Ерин П.В.* Община в сельском самоуправлении русской деревни до и после 1917 года (на материалах Тамбовской губернии) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 189. С. 175-180. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-175-180
9. *Соколова Е.В.* Освоение территории Колосовского района Омской области в XVI – начале XX в. // Вестник Кемеровского государственного университета. 2017. № 4 (72). С. 99-104.

References

1. Gerber O.A., Korovushkin D.G. Politika raskrest'yanivaniya i transformatsii poselencheskoy seti agrarnykh pereselentsev v Omskom Priirtysh'ye: na primere latyshey, nemtsev i estontsev [The policy of degradation of a rural way of peasant life and transforming the settlement network of agrarian immigrants in Omsk Irtysh region: using Latvian, German and Estonian example]. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya: Istoricheskiye nauki – Herald of Omsk University. Series Historical Studies*, 2021, vol. 8, no. 3 (31), pp. 176-188. https://doi.org/10.24147/2312-1300.2021.8(3).176-188. (In Russian).
2. Piskanova T.N., Pulyayevskaya E.V. Formirovaniye sistemy sel'skogo rasseleniya Vostochnoy Sibiri v period «Stolypinskoy reformy» (na primere Irkutskoy gubernii) [Formation of the system of rural settlement in Eastern Siberia during the "Stolypin reform" (on the example of the Irkutsk province)]. *Materialy 4 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Gradostroitel'stvo. Teoriya, praktika, obrazovaniye»* [Proceedings of the 4th All-Russian Scientific and Practical Conference "Urban Planning. Theory, Practice, Education»]. Irkutsk, 2022, pp. 331-339. (In Russian).
3. Usoltseva O.V. *Sel'skaya poselencheskaya set' Tomskoy oblasti (1940–1980-ye gg.)* [Rural Settlement Network of the Tomsk Region (1940–1980s)]. Tomsk, Demos Publ., 2018, 268 p. (In Russian).
4. Tatarnikova A.I., Zagorodnyuk N.I. Set' poseleniy Kondinskogo rayona Ural'skoy oblasti po dannym perepisi 1926 g. [The network of settlements in the Kondinskiy district of the Ural Region according to the census of 1926]. *Genesis: istoricheskiye issledovaniya – Genesis: Historical Research*, 2017, no. 10, pp. 43-54. https://doi.org/10.25136/2409-868X.2017.10.24105. (In Russian).
5. Pislegin N.V. Rasseleniye russkogo krest'yanstva na territorii sovremennogo Kiznerskogogo rayona Udmurtii v XVII – pervoy polovine XIX v. [The settlement of the Russian peasantry on the territory of the modern Kizner district in the 17th – first half of the 18th centuries]. *Istoriko-kul'turnoye naslediye narodov Uralo-Povolzh'ya – Historical and Cultural Heritage of the Ural-Volga Region Peoples*, 2021, no. 2 (11), pp. 23-28. https://doi.org/10.15350/26191490.2021.2.22. (In Russian).
6. Belousov S.S. Vliyaniye zheleznykh dorog na razvitiye poselencheskoy seti v Astrakhanskoy gubernii (poslednyaya chetvert' XIX – nachalo XX v.) [The influence of railways on the development of the settlement network in the Astrakhan province (the last quarter of the 19th – early 20th centuries)]. *Bylyye gody* [Past Years], 2020, no. 57 (3), pp. 1264-1269. https://doi.org/10.13187/bg.2020.3.1264. (In Russian).
7. Zhirov N.A. Razvitiye krest'yanskogo khozyaystva i demoekologicheskiye protsessy v Orlovskoy gubernii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v. [Development of the peasant farm and demoecological processes in the Orel Governorate in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 168-174. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-168-174. (In Russian).
8. Erin P.V. Obshchina v sel'skom samoupravlenii russkoy derevni do i posle 1917 goda (na materialakh Tambovskoy gubernii) [Community in rural self-government of the Russian village before and after 1917 (based on materials from the Tambov Governorate)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 189, pp. 175-180. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-189-175-180. (In Russian).
9. Sokolova E.V. Osvoyeniye territorii Kolosovskogo rayona Omskoy oblasti v XVI – nachale XX v. [The development of the territory of the Kolosovsky district of the Omsk Region in the 16th – early 20th centuries]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Kemerovo State University*, 2017, no. 4 (72), pp. 99-104. (In Russian).

Информация об авторе

Соколова Евгения Валерьевна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных, социально-экономических и фундаментальных дисциплин, Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина, Тарский филиал, г. Тара, Омская обл., Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-1069-0389, lev-15@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.08.2022
Одобрена после рецензирования 07.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the author

Evgenia V. Sokolova, Candidate of History, Associate Professor, Head of Humanitarian, Socio-Economic and Fundamental Disciplines Department, Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin, Tara Branch, Tara, Omsk Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-1069-0389, lev-15@mail.ru

The article was submitted 16.08.2022
Approved after reviewing 07.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 94(47)"1700/1800":94(4+7)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1283-1295

Денежное довольствие пленных офицеров в России и странах Запада в XVIII веке

Виталий Витальевич ПОЗНАХИРЕВ
ЧУОО ВО «Университет «Реавиз»
199098, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Калинина, 8-2, лит. А
vvkr@list.ru

Аннотация. Вопросы денежного содержания пленных офицеров в войнах XVIII века еще никогда и нигде не становились предметом специального исследования. Между тем изучение названных вопросов могло бы способствовать расширению наших знаний о месте России в мире в раннее Новое время, а также установлению неизвестных ранее особенностей развития страны, детерминированных петровскими преобразованиями. Сказанное говорит об актуальности настоящей работы и предопределяет ее цель: реконструировать и сопоставить отечественную и зарубежные практики материального обеспечения офицеров противника за счет средств бюджета держащей в плену державы на всем протяжении XVIII века. Методологическую базу исследования составили, главным образом, историко-сравнительный и историко-типологический методы. Предложена периодизация процесса эволюции денежного довольствия пленников в различных странах. Выявлены и систематизированы отличительные признаки каждого периода. Установлено, что в XVIII веке на Западе содержание офицеров противника прошло путь от удовлетворения первоочередных потребностей лишь отдельных лиц, из числа особо нуждающихся, до регулярной и ничем не обусловленной выдачи абсолютно всем пленникам постоянного денежного пособия, равного минимальному жалованию военнослужащих того же ранга собственной армии. Доказано, что в исследуемых хронологических рамках российская модель материального обеспечения пленных офицеров практически ничем не уступала западной, а в некоторых аспектах на десятилетия опережала последнюю.

Ключевые слова: вексель, военнопленные, гарнизонные войска, держащая в плену держава, жалование, заем, картель, Московское государство

Для цитирования: *Познахирев В.В.* Денежное довольствие пленных офицеров в России и странах Запада в XVIII веке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1283-1295. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1283-1295

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1283-1295

Monetary allowance of captured officers in Russia and Western countries in the 18th century

Vitalii V. POZNAKHIREV
"Reaviz" University
Ent. A Bldg. 2, 8 Kalinin St., St. Petersburg 199098, Russian Federation
vvkr@list.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Познахирев В.В., 2022

Abstract. The issues of monetary maintenance of captured officers in the wars of the 18th century have never and nowhere been the subject of special research before. Meanwhile, the study of these issues could contribute to the expansion of our knowledge about Russia's place in the world in the early Modern period, as well as the establishment of previously unknown features of the country's development determined by Peter the Great's transformations. The above indicates the relevance of this work and determines its purpose: to reconstruct and compare domestic and foreign practices of material support for enemy officers at the expense of the budget of the captive power throughout the 18th century. The methodological basis of the study consisted mainly of historical-comparative and historical-typological methods. We present a periodization of the evolution of the monetary allowance of prisoners in various countries. The distinctive features of each period are identified and systematized. It is established that in the 18th century in the West, the maintenance of enemy officers went from meeting the primary needs of only individuals from among those in special need, to the regular and unconditional issuance of a permanent monetary allowance equal to the minimum salary of servicemen of the same rank of their own army. It is proved that in the studied chronological framework of the Russian model of material support for captured officers was practically in no way inferior to the Western one and in some matters was ahead of it for decades.

Keywords: promissory note, prisoners of war, garrison troops, detaining power, salary, loan, cartel, Moscow state

For citation: Poznakhirev V.V. Denezhnoye dovol'stviye plennykh ofitserov v Rossii i stranakh Zapada v XVIII veke [Monetary allowance of captured officers in Russia and Western countries in the 18th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1283-1295. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1283-1295 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Раннее Новое время ознаменовалось, наряду с прочим, и коренной перестройкой всей европейской модели военного плена. Данный процесс сопровождался отказом от многих средневековых положений и норм, в том числе и от императива «пленные офицеры содержат себя за собственный счет». В XVIII веке его сменил совершенно иной подход, предполагающий довольствие названных лиц *из бюджета держащей в плену державы*. Очевидно, что значение этого нововведения трудно переоценить, поскольку благодаря ему офицеры, наконец-то, избавились от необходимости самостоятельно изыскивать себе средства к жизни.

Вместе с тем, обращаясь к российской и западной историографии, мы обнаруживаем, что вопросы, связанные с генезисом и эволюцией указанного довольствия, порядком его назначения, а также составом, размерами, условиями выплаты и т. д., еще никогда не становились предметом специального исследования, а если и освещались некоторыми учеными, то лишь фрагментарно и (или) в рамках отдельных вооруженных конфликтов [1–4].

Сказанное свидетельствует о новизне исследования и предопределяет ее цель: реконструировать и сопоставить отечественную и зарубежные практики денежного обеспечения пленных офицеров на всем протяжении XVIII века. Актуальность исследования состоит в том, что она может способствовать расширению наших знаний о месте России в мире в раннее Новое время, а также установлению неизвестных ранее особенностей развития страны, детерминированных петровскими преобразованиями.

Объектом исследования выступают офицеры, а точнее – командиры среднего и старшего звена европейских и османской армий (включая вооруженные формирования вассальных Порте автономных образований и племенных союзов), находившиеся во власти противника в войнах XVIII столетия. Предмет исследования – порядок и правила регулярной выдачи указанным лицам постоянного пособия (в том числе и в натуральной форме) из средств бюджета держащей в плену державы (все иные возможные источники существования пленного, как-то: жалование, поступившее ему от собственного правительства; материальная помощь родственников; полученные под вексель займы и другое – упоминаются лишь в целях более полного раскрытия ее предмета).

Методологическую базу исследования составили системный подход в сочетании с историко-типологическим, историко-сравнительным и историко-ситуационным методами. При написании исследования были использованы труды российских и иностранных ученых, опубликованные источники, а также документы восьми архивохранилищ бывшего СССР.

ДЕНЕЖНОЕ ДОВОЛЬСТВИЕ В СТРАНАХ ЗАПАДА

В первую очередь, подчеркнем, что на заре раннего Нового времени содержать себя в плену за свой счет должны были не только офицеры, но и солдаты. Реализовывалось это путем перечисления пленникам их обычного жалования из казны того государства, которому они служили. Другими словами, европейские монархи считали необходимым поддерживать одинаковый уровень жизни своих подданных и тогда, когда те защищали их интересы с оружием в руках, и тогда, когда они оказывались в неволе (дабы эти люди, подготовка и снаряжение которых стоили немалых средств, не перешли на службу к врагу).

Однако ввиду очевидных для военного времени сложностей с коммуникациями, почти неизбежного для воюющей страны дефицита бюджета и ряда иных причин, указанный способ финансирования не всегда гарантировал полного и своевременного обеспечения пленников. Наиболее оптимальным выходом из сложившейся ситуации стало взаимное принятие сторонами конфликта рядовых и унтер-офицеров противника под свое покровительство. Выражалось оно, как правило, в довольствии названных лиц пищей и(или) деньгами на приобретение таковой наравне с нижними чинами собственной армии.

Данный порядок обеспечения солдат, в общих чертах, оформился не позднее середины XVII века. Что же касается офицеров, то они еще долгие годы продолжали содержать себя в плену за свой счет. О том, как это могло выглядеть, можно судить по некоторым письменным соглашениям воюющих сторон. Например, картель между Францией и Аугсбургской лигой, заключенный 29 декабря 1690 г., то есть в ходе войны за Пфальцское наследство 1688–1697 гг., предусматривал, что «все пленные нижние чины <…> должны получать в день на питание сумму, эквивалентную трем французским солям <…>, и солдатский хлебный паек <…>. Офицеров можно содержать так, как

стороны признают нужным, с учетом их платежеспособности»[1].

Отмеченное различие мы объясняем взаимодействием двух групп факторов:

а) солдаты заслуживали первостепенного внимания уже потому, что в сравнении с офицерами являлись более многочисленной и менее защищенной категорией военнопленных. Кроме того, они подлежали обязательному привлечению к труду, а значит, еще в ходе войны могли компенсировать (хотя бы частично) понесенные на них траты из своего заработка;

б) офицеры же в свою очередь:

– отличались достаточно высоким уровнем денежного довольствия, почему и регулярные выплаты им жалования в полном (или в близком к нему) объеме могли стать бременем для бюджета воюющего государства;

– имели возможность самостоятельно удовлетворять свои финансовые потребности, так как, будучи носителями элитарного статуса, априори выглядели надежными заемщиками в глазах кредиторов из числа юридических и физических лиц держащей в плену державы.

Последнее могло быть реализовано примерно следующим образом: оказавшись во власти противника без средств к существованию, офицер находил заимодавца, выписывал вексель и получал на него деньги, а долг возмещал после поступления ему очередного жалования от своего правительства. Судя по всему, такой механизм «самообеспечения» устраивал все заинтересованные стороны, поскольку: а) держащая в плену держава избавлялась от лишних расходов; б) государство, которому офицер служил, могло не торопиться с перечислением ему денежных средств; в) а сам пленник приобретал возможность поддерживать привычное для него качество жизни.

Вместе с тем среди пленных всегда находились и те, кто либо не сумел продать свой вексель (а равно найти поручителей), либо не пожелал этого делать. Судьба таких офицеров могла складываться по-разному. В одних случаях им вообще не назначали никакого пособия, фактически вынуждая добывать себе пропитание любым легальным способом. Столь жесткое отношение могло стать следствием нежелания властей обеспечивать пленного, о котором не побеспокоилось его собственное правительство. Но чаще оно детерминировалась упадком экономики государства, вызванным бременем военных расходов и(или) такими событиями и явлениями, как: социальные потрясения, эпидемии, блокада портов и т. п. Например, в ходе Войны за испанское наследство 1701–1714 гг. полный отказ от довольствия офицеров отмечался во Франции, где вследствие неурожая разразился острейший финансовый кризис [5, p. 8].

В других случаях власти держащей в плену державы все-таки предоставляли несостоятельным офицерам хоть какие-то средства к жизни (разумеется, в счет их будущего жалования). И делалось это не только по соображениям гуманности, но и из опасения за благополучие уже своих военнослужащих, находящихся во власти врага, так как последний мог ответить ужесточением режима их интернирования. Очевидно, что второй подход был куда более распространен, нежели предыдущий. К тому же он позволял отложить все взаиморасчеты до окончания войны. Это хорошо видно, например, из требований пункта 14 § 1 Мирного договора между Речью Посполитой и Швецией от 23 апреля 1660 г., согласно которому пленные офицеры обеих сторон должны были до возвращения на родину не только рассчитаться по своим долгам, но и «*оплатить расходы на собственное содержание* (курсив наш. – *В. П.*)»[2].

[1] A True Copy of the Original Cartel Agreed on Betwixt the Allies And The French King for the Exchange or Ransom of Prisoners from the General or Marechal of France, Down to the Private Centinel. (Electronic reproduction. Ann Arbor, Michigan: UMI, 1999). L.: Printed, and sold by J. Whitlock, 1695. P. 2.

[2] A General Collection of Treaties, Declarations of War, Manifestos, and Other Public Papers Relating to Peace and War: in 4 vols. The second edition. L.: Printed for J.J. and P. Knapton, J. Darby, D. Midwinter, 1732. Vol. 1. P. 215.

К сказанному остается добавить, что наиболее радикальные изменения в порядке и правилах обеспечения пленников из числа офицеров произошли именно в XVIII веке. И процесс этот можно условно дифференцировать на три этапа, хронологические рамки которых мы определяем следующим образом:

а) первый – с 1700 г. до начала 40-х гг.;

б) второй – от начала 40-х до середины 80-х гг.;

в) третий – с середины 80-х гг. до конца столетия.

Рассмотрим перечисленное детальнее.

1. На начальном этапе довольствие офицеров, не имеющих денежных средств, традиционно зависело от усмотрения властей держащей в плену державы. Например, правительство Швеции в период Северной войны 1700–1721 гг. выдавало финансово несостоятельным офицерам обычное солдатское жалование. Правда, не всем, а лишь тем из них, которые либо признавались «особо нуждающимися», либо соглашались отказаться от своих офицерских привилегий [то есть прав на: свободу передвижения и выбор места жительства (в границах пункта интернирования), ношение оружия, участие в разного рода мероприятиях и пр.] и фактически перейти на положение нижних чинов [2, с. 63-64; 6, p. 18, 30, 35, 38, 41; 7, p. 249]. Власти Дании в годы той же Северной войны относились к таким пленникам несколько мягче и довольствовали их наравне с унтер-офицерами собственной армии (впрочем, офицера, покушавшегося на побег, датчане переводили на содержание рядового и, кроме того, лишали его права на ношение шпаги) [6, p. 64]. По-своему рассматриваемая проблема решалась и в Испании. Здесь в ходе Войны за испанское наследство 1701–1714 гг. и в начальный период Войны за Австрийское наследство 1740–1748 гг. пленным офицерам ежедневно отпускали лишь хлеб по солдатской норме, составлявшей 1,5 (испанских) фунта (675 г.). Однако, начиная с 1741 г., им стали выдавать еще и поденные деньги в сумме 8,5 куарто, то есть 1 реал (для сравнения, унтер-офицер тогда же начал получать 8 куарто, а рядовой – 5 куарто) [4, p. 171; 8, p. 42-44].

Как видно из перечисленного, на данном этапе материальное обеспечение офицеров было довольно скромным и не зависело ни от их воинских званий, ни от занимаемых ими должностей. Кроме того, размер жалования порой связывался с объемом офицерских привилегий, а сокращение и даже полное упразднение последних могло стать и мерой дисциплинарной ответственности пленного, и инструментом понижения его статуса.

2. На втором этапе практика отпуска офицерам натурального довольствия значительно сократилась. К тому же выплата им жалования больше не обусловливалась отказом от привилегий, а уровень денежных пособий, как правило, оставался неизменным даже при совершении пленником правонарушения.

Взаимная обязанность воюющих содержать из средств своего бюджета не только солдат, но и офицеров противника теперь все чаще предусматривалась двусторонними соглашениями (картелями или отдельными договорами). Более того, названные акты закрепляли и конкретные суммы офицерского жалования, которые еще и заметно возросли. Так, англо-испанский картель от 23 февраля 1742 г. устанавливал, что пленные офицеры должны ежедневно получать по 1 шиллингу в Англии и по 2,5 реала в Испании (к слову, для солдат тогда было предусмотрено вдвое меньшее пособие, то есть по 6 пенсов и 85 мараведи соответственно) [4, p. 171; 9, p. 61]. Тот же, по сути, подход сохранился и в период Семилетней войны 1756–1763 гг. Например, согласно аналогичному англо-французскому соглашению, офицерам ежедневно выдавалось по 30 солей во Франции и по 1 шиллингу в Англии [3, p. 5-6]. Но куда более прогрессивным выглядел русско-прусский картель от 4 (15) октября 1759 г., предполагающий содержание всех военнопленных «по тому жалованию, которое они в службе своей получали»[3]. Иными словами,

[3] Санкт-Петербургские ведомости. 1759. 5 нояб. Прибавление. С. 27-28.

договор предусматривал выплату пленникам их обычных окладов, а не каких-либо согласованных сумм.

Вместе с тем на рассматриваемом этапе жалование офицеров по-прежнему не зависело от их воинских званий и занимаемых должностей. Во многих случаях сохраняли свое значение и такие традиционные принципы, как: «платить только нуждающимся» и «каждый должен возместить расходы на свое содержание». Это хорошо видно, например, из Резолюции Второго Континентального конгресса от 21 мая 1776 г., то есть акта, принятого в ходе Войны за независимость США 1775–1783 гг. Как гласят пункты 2 и 5 названной Резолюции, пленные «офицеры содержат себя за собственный счет», но «если они не смогут выставить или продать свои векселя, Конгресс разрешает выдавать каждому из них по 2 доллара в неделю <…>. И эти деньги должны быть возвращены офицерами до их репатриации»[4].

В целом, второй этап ознаменовался применением самых разных моделей довольствия пленных – от новаторских до традиционных. Правда, примеров градации жалования в соответствии с местом офицера в служебной иерархии в эти годы почти не наблюдалось. Тем не менее данный этап был отмечен существенным улучшением материального положения финансово необеспеченных пленников, что стало следствием все большей гуманизации войны и ускоренного развития национальных экономик.

3. Главная особенность заключительного этапа состояла в том, что офицеры начали получать такие же оклады, как и равные им в чине военнослужащие державшей в плену державы [10, p. 97].

Начало этому процессу положил, по-видимому, договор о дружбе и торговле между Пруссией и США от 10 сентября 1785 г. Как следует из его статьи 24, пленные офицеры должны были обеспечиваться всеми видами довольствия наравне с «офицерами того же ранга собственной армии»[5]. Правда, авторы соглашения не учли тот факт, что жалование офицеров одного ранга, но принадлежащих к разным видам вооруженных сил (армия и флот) или разным родам войск (кавалерия, артиллерия и т. д.), может быть далеко не одинаковым. Вероятно, по этой причине Национальный Конвент Франции в статье V своего Декрета от 4 мая 1792 г. предусмотрел, что пленным надлежит выдавать «такое же содержание, как и равным им в чине военнослужащим французской пехоты», то есть самого «низкооплачиваемого» рода войск[6].

Характерно, что этот новый подход удалось применить и к командному составу *нерегулярной* оттоманской армии. Например, в Австрии в период Австро-турецкой войны 1787–1791 гг. для пленных офицеров был составлен ранжированный перечень денежных пособий, основанный на системе чинов, существующих в Османской империи [11, p. 424-425].

Завершая рассмотрение иностранного опыта, считаем необходимым подчеркнуть, что порядок обеспечения пленников, установленный договором между Пруссией и США от 10 сентября 1785 г. и Декретом Национального Конвента от 4 мая 1792 г., в конечном итоге получил наибольшее признание. С теми или иными вариациями он просуществовал на протяжении всего XIX века, а позднее был закреплен и в статье 17 Гаагской конвенции от 18 октября 1907 г. «О законах и обычаях сухопутной войны», и в статье 23 Женевской конвенции от 27 июля 1929 г. «Об обращении с военнопленными»[7]

[4] Journals of the Continental Congress, 1774–1789. Edited from the original records in the Library of Congress: in 34 vol. Washington: Government printing office, 1906. Vol. 4. P. 372.

[5] The Treaty of Amity and Commerce between the Kingdom of Prussia and the United States of America. 1785. September 10. URL: https://avalon.law.yale.edu/18th_century/prus1785.asp (accessed: 12.05.2022).

[6] Décret de l'Assemblée nationale, du 4 mai 1792, l'an quatrième de la liberté. URL: https://intertextualhub.uchicago.edu/navigate/revlawallhub/34/30?byte=111262 (accessed: 18.05.2022).

[7] «О законах и обычаях сухопутной войны». Гаагская конвенция от 18 октября 1907 г. // Документы по международному гуманитарному праву и другие документы, относящиеся к ведению военных действий. М.:

(ныне действующая одноименная Женевская конвенция от 12 августа 1949 г. предусматривает несколько иные правила выплаты жалования пленникам).

ДЕНЕЖНОЕ ДОВОЛЬСТВИЕ В РОССИИ

Прежде чем говорить о XVIII столетии, считаем нужным обратить внимание на наиболее характерные черты содержания пленных офицеров в Московском государстве. К числу таковых мы относим следующие:

а) всем «начальным людям» ежедневно отпускалось «на корм» от 2 до 5 коп. (стр. 1 табл. 1). Точная сумма в каждом отдельном случае устанавливалась российскими властями. Правда, какими критериями при этом руководствовались последние, – остается неясным. Но есть основания полагать, что размер пособия не зависел от воинского звания или служебного положения пленника, а равно от наличия или отсутствия у него собственных средств;

б) помимо денег офицерам предоставлялось и натуральное довольствие, которое в служебных документах обозначено термином «питье». Однако его наименование и объем нам установить не удалось;

в) в целях сокращения расходов на пленных государство эпизодически налагало на Церковь и своих наиболее состоятельных подданных своеобразную повинность. Выражалась она в том, что некоторых офицеров содержали «на корму в монастырях», а также «раздавали» «добрым людям держати»[8]. При этом и монастырские общины, и «добрые люди» обязаны были кормить пленников безвозмездно (впрочем, с интересами частных лиц власти, очевидно, считались, так как офицеров время от времени перепоручали новым «добрым людям», «дабы одним пред другими отягощения не было»)[9].

Обобщая изложенное, можно утверждать, что в Московском государстве функционировала самостоятельная модель довольствия пленных. От европейских образцов она отличалась самобытными практиками, широтой чиновничьего усмотрения и ярко выраженным патерналистским началом. Однако главную ее особенность мы видим в том, что она предусматривала *регулярный и ничем не обусловленный отпуск всем офицерам постоянного пособия* как в денежной, так и натуральной формах.

Возвращаясь в хронологические рамки исследования, отметим, что на протяжении XVIII века в России, как и на Западе, порядок и правила материального обеспечения офицеров прошли в своем развитии три этапа, а именно:

а) первый начался в 1700 г. и завершился примерно в 1740-е гг.;

б) второй охватывал 1750–1770-е гг.;

в) третий продолжался с 1780-х гг. до конца столетия.

Рассмотрим перечисленное детальнее.

1. В контексте исследуемой темы Северную войну 1700–1721 гг. (стр. 2 табл. 1) мы дифференцируем на два периода, условной границей между которыми выступает 1709 г. Несмотря на то, что в первый период Стокгольм регулярно перечислял своим пленным офицерам причитающееся им жалование, российские власти не оставляли названных лиц без своего попечения. Выражалось оно, главным образом, в отпуске шведам солдатского провианта, а также в эпизодической выдаче им под вексель денежных средств. Причем последнее напоминало скорее массовую раздачу кредитов, размер которых ограничивался лишь воинским званием пленника. Так, в апреле 1709 г. всем находившимся в Москве шведам (более 2 тыс. человек, в том числе 353 офицера) было выделено для заимствования свыше 12 тыс. руб.

Междунар. Комитет Красного Креста, 2010. С. 18-34; Об обращении с военнопленными: Женевская конвенция от 27.07.1929. URL: https://ru.wikisource.org/wiki/Женевская_конвенция_об_обращении_с_военнопленными_(1929) (дата обращения: 19.07.2022).

[8] Акты, собранные в библиотеках и архивах Российской империи: в 4 т. Спб.: Тип. II Отд. Собствен. Е.И.В. Канцелярии, 1836. Т. 4. С. 191; Сборник Русского исторического общества: в 148 т. Спб.: Тип. Ф. Елеонского и Ко, 1887. Т. 59. С. 120.

[9] РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 248. Оп. 7. Ед. хр. 418. Л. 541.

Таблица 1

Эволюция денежного довольствия военнопленных в России в ходе основных вооруженных конфликтов XVII–XVIII веков (в пересчете на сутки)

Table 1

The evolution of the monetary allowance of prisoners of war in Russia during the main armed conflicts of the 17th–18th centuries (in conversion to one day)

№ п/п	Наименование и хронологические рамки конфликта	Размер довольствия (в коп.)		
		Штаб-офицеры	Обер-офицеры	Нижние чины[а)]
1	2	3	4	5
1	Войны России XVII столетия	2–5		1–2
2	Северная война 1700–1721 гг.	Не предусмотрено		1–2
3	Война за польское наследство 1733–1735 гг.			4
4	Русско-турецкая война 1735–1739 гг.	5		3
5	Русско-шведская война 1741–1743 гг.	Не предусмотрено		2,5–3
6	Семилетняя война 1756–1763 гг.	20 [б)]		3–5,5
7	Война с Барской конфедерацией 1768–1772 гг.	15		3
8	Русско-турецкая война 1768–1774 гг.	10–20	5–10	3
9	Русско-турецкая война 1787–1791 гг.	20–50	10–15	7,5
10	Русско-шведская война 1788–1790 гг.	55–110	19–37	6–8

Примечания: а) суммы, указанные в гр. 5, приведены с учетом денежной компенсации, выдаваемой нижним чинам взамен провианта; б) 20 коп. в день офицеры получали до октября 1759 г. и с марта 1760 г. В остальное время они довольствовались по своему «окладному жалованию», как это и предусматривал русско-прусский картель от 4 (15) октября 1759 г.

Источники: РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1329. Оп. 1. Ед. хр. 90. Л. 476; Оп. 3. Ед. хр. 67. Л. 283; РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 100. Л. 1; Ф. 248. Оп. 3. Ед. хр. 503. Л. 70, 107-108; Оп. 7. Ед. хр. 410. Л. 56, 159; Оп. 67. Ед. хр. 5951. Л. 212, 217; РГВИА (Российский государственный военно-исторический архив). Ф. 16. Оп. 1. Ед. хр. 1853. Л. 52; Ед. хр. 1855. Л. 9; Ед. хр. 1862. Л. 7; Ед. хр. 1891. Л. 54-55; Ф. 39. Оп. 1. Ед. хр. 267. Л. 25; Ед. хр. 430. Л. 34; РГА ВМФ (Российский государственный архив Военно-Морского флота). Ф. 212. Оп. 11. 1743 г. Ед. хр. 14. Л. 9-10; Ф. 245. Оп. 1. Ед. хр. 49. Л. 431; ЦГИАК Украины (Центральный государственный исторический архив Украины в г. Киеве). Ф. 54. Оп. 3. Ед. хр. 5013. Л. 8; Ф. 1709. Оп. 2. Ед. хр. 1229. Л. 2-3; ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 26. Оп. 1. Ед. хр. 131. Л. 370; ГАПО (Государственный архив Псковской области). Ф. 74. Оп. 1. Ед. хр. 298. Л. 14; Ед. хр. 300. Л. 6-7; Акты Московского государства. Разрядный приказ: Московский стол: в 3 т. Спб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1890. Т. 1. С. 450, 583; 1894. Т. 2. С. 21, 401, 444, 634; 1901. Т. 3. С. 1-2.

Из этой суммы каждый подполковник, в частности, мог занять до 160 руб., капитан – до 24 руб., прапорщик – до 12 руб. и т. д. (Для сравнения: унтер-офицерам тогда же была предоставлена возможность получить до 4 руб., а рядовым – до 1 руб. 60 коп.)[10].

Второй период стал полной противоположностью предыдущему. В первую очередь потому, что слабеющая экономика Швеции уже не позволяла направлять своим пленным достойную материальную помощь. Что же касается России, то Петр I еще в 1707 г. запретил обеспечивать офицеров продуктами «понеже нашим пребывающим в Стокгольме полоняникам никому ничего не дают», а два года спустя вообще прекратил оказывать шведам всякое организованное вспомоществование[11]. Правда, в литературе высказывается мнение, что после Полтавской победы (1709 г.) царь якобы установил всем пленным офицерам такое же жалование, которое полагалось равным им в чине российским военнослужащим [1, с. 3]. Но, по нашим оценкам, это не более, чем легенда, ибо распоряжения такого рода касались лишь

[10] РГАДА. Ф. 96. Оп. 1. 1709 г. Ед. хр. 9. Л. 2-4.

[11] Письма и бумаги императора Петра Великого: в 13 т. Спб.: Гос. тип., 1907. Т. 5. С. 100; Москва; Ленинград: АН СССР, 1952. Т. 9. Вып. 2. С. 970-971.

отдельных шведов, желающих перейти на русскую службу[12].

Обобщая изложенное, мы приходим к выводу, что в первые годы Северной войны российские власти искали новые формы организации довольствия пленных и одновременно пытались сохранить основы патриархального порядка, унаследованного от Московского государства. Однако в условиях затяжного вооруженного конфликта, совпавшего с глубокой модернизацией страны, эта политика оказалось бесперспективной, что и сделало неизбежным переход к принципу «офицер содержит себя за свой счет». Сам по себе указанный переход не противоречил ни обычаям, ни практике начала XVIII века. Но он не сопровождался выработкой мер поддержки особо нуждающихся офицеров, что ставило этих людей в сложное положение. Конечно, подав прошение на высочайшее имя, последние всегда имели шанс получить от государства пособие, но только лишь *единовременное*.

Куда успешнее проблема необеспеченных пленников решалась в ходе Войны за польское наследство 1733–1735 гг. (стр. 3 табл. 1). Здесь, при сохранении принципа «офицер содержит себя за собственный счет», всем нуждающимся предоставили возможность ежедневно брать из российской казны своего рода «микрозаймы» в размере, не превышающем 10 коп.[13]. При этом особо оговоримся, что желаемая сумма выдавалась по личному прошению офицера и оформлялась именно как заем, а не поденное денежное довольствие.

Что же касается последнего, то его регулярный отпуск возобновился (если вести отсчет от эпохи Московского государства) лишь в период Русско-турецкой войны 1735–1739 гг. (стр. 4 табл. 1). Правда, до 1738 г. российские власти опробовали самые разные нормы обеспечения пленных офицеров, а именно: а) только солдатский провиант; б) 2 коп. с провиантом; в) 2 коп. без провианта; г) 4 коп. с провиантом и др.[14] Но окончательный выбор был сделан в пользу «пятикопеечной дачи без провианта», которая предоставлялась независимо от служебного разряда пленника, а также наличия или отсутствия у него собственных средств. Конечно, названная сумма существенно уступала жалованию даже прапорщика гарнизонных войск (8 коп.), то есть самого младшего офицера самой «низкооплачиваемой» части российских вооруженных сил (гр. 8 стр. 2 табл. 2). Однако необходимо иметь в виду, что турки могли дополнительно брать из казны держащей в плену державы как «микрозаймы» (до 6 коп. в день), так и обычные займы под вексель в размере до 300 руб.[15]. Последние, правда, рекомендовалось выдавать лишь тем, кто «познатнее». Но на практике это условие соблюдалось не слишком строго, особенно если речь шла о суммах не свыше 10 руб.[16]

Таким образом, к концу 30-х гг. XVIII века Россия не только восстановила присущий ей ранее регулярный и ничем не обусловленный отпуск *всем* офицерам постоянного денежного пособия, но и дополнила его альтернативными формами организованной материальной поддержки пленников.

Русско-шведскую войну 1741–1743 гг. (стр. 5 табл. 1) для целей нашего исследования мы дифференцируем на два периода, граница между которыми приходится на весну 1742 г. В первый период действовал порядок, установленный Иваном VI (вернее, Анной Леопольдовной). Согласно ему офицеры получали на тыловом сборном пункте военнопленных займы под вексель в том размере, «который они желали», а по прибытии к месту интернирования распределялись «по знатным домам», то есть, как и в XVII веке, пе-

[12] Письма и бумаги императора Петра Великого: в 13 т. Москва; Ленинград: АН СССР, 1950. Т. 9. Вып. 1. С. 297.

[13] РГАДА. Ф. 20. Оп. 1. Ед. хр. 100. Л. 1.

[14] АВПРИ (Архив внешней политики Российской империи). Ф. 89. Оп. 1. Ед. хр. 44. Л. 3; Ед. хр. 50. Л. 66, 72; ЦГИАК Украины. Ф. 59. Оп. 1. Ед. хр. 739. Л. 29; Ед. хр. 802. Л. 76.

[15] РГВИА. Ф. 16. Оп. 1. Ед. хр. 1853. Л. 13.

[16] РГАДА. Ф. 248. Оп. 8. Ед. хр. 502. Л. 263.

редавались «добрым людям», обязанным обеспечивать их пищей[17].

Однако весной 1742 г. новая императрица Елизавета Петровна, по каким-то не до конца проясненным причинам, фактически вернулась к практике своего августейшего родителя. Если говорить конкретнее, то пленных перевели на квартиры простых обывателей, лишили натурального довольствия и обязали «быть на собственном пропитании»[18]. При этом никаких способов материальной помощи финансово несостоятельным офицерам опять же предусмотрено не было. Впрочем, мотивированные прошения последних российские власти, как и в начале столетия, не оставляли без внимания и эпизодически выдавали пленным единовременные пособия в сумме от 12 до 30 руб.[19] Кроме того, Военная коллегия могла безвозмездно снабдить неимущих обмундированием, а осенью 1742 г. даже поднимала вопрос о необходимости назначить таким пленникам постоянное жалование на уровне шведского унтер-офицера (2 коп. в день). Но Сенатом последнее предложение одобрено не было[20].

Обобщая изложенное, мы приходим к выводу, что основным содержанием первого этапа стало противоречие между моделью, которую Россия пыталась заимствовать на Западе, и традиционной практикой Московского государства. И противоречие это не удалось до конца разрешить ни путем частичного изменения прежних правил, ни за счет внедрения новых форм материальной поддержки пленников.

2. Как видно из данных стр. 6–8 табл. 1, на втором этапе Петербург вернулся (теперь уже окончательно) к регулярному и безусловному обеспечению всех офицеров постоянным денежным содержанием за счет казны. Кроме того, в России, как и на Западе, факты выдачи пленным натурального довольствия стали исключением[21], а конкретные суммы офицерских пособий оказались предметом двустороннего соглашения – уже упоминаемого русско-прусского картеля от 4 (15) октября 1759 г. (правда, это был единственный картель, заключенный Россией в XVIII веке, и действовал он лишь до марта 1760 г.).

Не менее значимыми представляются еще две новации, отраженные в графах 3 и 4 стр. 8 табл. 1 и явно направленные на соблюдение принципа справедливости. Во-первых, денежное обеспечение пленников стало зависеть от стоимости продуктов питания в местах их расквартирования. Проще говоря, если в «дешевом» Курске условный прапорщик получал 5 коп. в день, то в «дорогой» Нарве уже 10 коп.[22] А во-вторых, была предпринята попытка дифференцировать жалование штаб- и обер-офицеров. Попытку эту, конечно, трудно назвать удачной, поскольку большинство российских военных чинов слабо ориентировалось в «табели о рангах» Османской империи (почему Коллегии иностранных дел не было поручено дать армии на сей счет необходимые разъяснения – остается загадкой). В итоге пленный нередко признавался штаб-офицером либо на основании субъективного усмотрения того или иного должностного лица, либо вследствие своего умения убедить русских в том, что «пред прочими содержащимися здесь старшинами» он имеет «бо́льшую знатность и преимущество» и, вообще, «все они были под его командой»[23].

Отдельного внимания заслуживает очевидное несоответствие минимальных пособий пленников различной государственной принадлежности. Комментируя данный факт, отметим следующее:

а) поденное содержание пруссакам (20 коп.) Петербург установил, руководствуясь, в первую очередь, принципом взаимности, а вернее, тем фактом, что русским офи-

[17] РГАДА. Ф. 248. Оп. 3. Ед. хр. 503. Л. 70; Сборник Русского исторического общества: в 148 т. Спб.: Тип. Имп. Акад. наук, 1894. Т. 91. С. 275; Тип. А. Траншеля, 1896. Т. 96. С. 410.

[18] РГА ВМФ. Ф. 212. Оп. 11. 1743. Ед. хр. 14. Л. 12.

[19] РГАДА. Ф. 248. Оп. 3. Ед. хр. 503. Л. 589, 591, 631.

[20] Там же. Л. 629-630.

[21] РГВИА. Ф. 16. Оп. 1. Ед. хр. 1862. Л. 26-27, 38.

[22] АВПРИ. Ф. 2. Оп. 2/1. Ед. хр. 1266. Л. 8-9, 27-28.

[23] РГВИА. Ф. 16. Оп. 1. Ед. хр. 1881. Л. 1-2.

Таблица 2

Эволюция денежного довольствия офицеров российских гарнизонных войск в 1711–1794 гг. (в пересчете на сутки)

Table 2

The evolution of the monetary allowance of officers of the Russian garrison troops in 1711–1794 (in conversion to one day)

№ п/п	Год принятия штатного расписания	Размер довольствия (коп.)					
		Полковник	Подполковник	Майор	Капитан	Поручик	Прапорщик
1	2	3	4	5	6	7	8
1	1711 г.	41	21	19	14	11	7
2	1720 г.	55	33	27	17	11	8
3	1764 г.	110	55	55	37	22	19
4	1794 г.	110	55	55	42	27	24

Источники: Полное собрание законов Российской империи (ПСЗ РИ). Собр. 1-е. Т. 4. № 2319, 2474; Т. 6. № 3511; Т. 16. № 11735, 12135; Т. 19. № 13649; Т. 23. № 17229; Т. 43. № 11990, 13390.

церам в Пруссии выдавалась примерно такая же сумма[24];

б) размер денежного довольствия польского офицера (15 коп.) мы находим вполне справедливым, в том числе и в сравнении с польским солдатом (3 коп.);

в) сохранение османским обер-офицерам минимального пособия на уровне предыдущей Русско-турецкой войны 1735–1739 гг. (5 коп.), на первый взгляд, вызывает недоумение. Особенно если учесть, что жалование офицеров российских гарнизонных войск за это время выросло вдвое (стр. 2–3 табл. 2). Однако здесь нужно иметь в виду, что, в отличие от пленных иной государственной принадлежности, турки могли, как и прежде, получать ежедневные «микрозаймы» в сумме до 6 коп., обеспечивались обмундированием за счет российской казны и интернировались тогда главным образом в г. Владимир, где им выдавалось как минимум по 10 коп. в день[25].

Обобщая изложенное, мы приходим к выводу, что важнейшими достижениями второго этапа стали: дифференциация денежного довольствия пленников по различным основаниям, стремление российских властей к соблюдению принципов взаимности и справедливости, а также опора на нормы двухстороннего соглашения (пусть даже и однократная). Вместе с тем на данном этапе не были выработаны единые критерии определения размеров офицерского жалования, что давало простор субъективному усмотрению должностных лиц и отчасти способствовало неодинаковому подходу к пленным различной государственной принадлежности.

3. Что касается третьего этапа (стр. 9 и 10 табл. 1), то вооруженный конфликт с Османской империей (1787–1791 гг.) в интересующем нас отношении не представляет из себя ничего примечательного. Конечно, в абсолютном выражении размер офицерских пособий тогда существенно возрос. Однако это стало следствием лишь падения курса ассигнационного рубля. Другое дело – Русско-шведская война 1788–1790 гг., которой по ряду причин фактически руководила сама Екатерина II. Как следствие, государыня уже 1 августа 1788 г. распорядилась довольствовать шведов деньгами «по чинам их против гарнизонных окладов»[26] (насколько нам известно, это решение было принято без согласования с Военной коллегией и ее главой кн. Г.А. Потемкиным). Другими словами, российская императрица одной из первых в Ев-

[24] РГИА. Ф. 1329. Оп. 1. Ед. хр. 90. Л. 379; РГВИА. Ф. 27. Оп. 1. Ед. хр. 9. Л. 365.

[25] РГАДА. Ф. 248. Оп. 67. Ед. хр. 5951. Л. 106-107; РГВИА. Ф. 44. Оп. 1/193. Ед. хр. 15. Л. 4; ПСЗ РИ. Собр. 1-е. Т. 19. № 13839.

[26] ГАПО. Ф. 74. Оп. 1. Ед. хр. 298. Л. 14, 18.

ропе приравняла пленного офицера к офицеру собственных войск (стр. 3 табл. 2), чем (к слову) на 4 года опередила Конвент революционной Франции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обобщая изложенное, мы приходим к следующим выводам.

1. В XVIII веке в странах Запада довольствие офицеров противника из бюджета держащей в плену державы прошло путь от удовлетворения первоочередных потребностей немногих лиц из числа особо нуждающихся до регулярной и ничем не обусловленной выдачи абсолютно всем пленникам постоянного денежного пособия, равного минимальному жалованию военнослужащих того же ранга собственной армии.

2. Западную модель отличали системность и последовательность развития, а также высокий уровень правовой регламентации, основанной преимущественно на нормах двухсторонних договоров.

3. Россия вошла в XVIII век, имея вполне работоспособную модель безусловного материального обеспечения всех пленных офицеров. Как представляется, последняя не нуждалась в радикальных преобразованиях, что подтверждают и безуспешные попытки ее реформирования, и сам факт возврата к ней уже в середине столетия.

4. Порядок и правила довольствия офицеров в России основывались главным образом на нормах национального законодательства; в той или иной степени сохраняли элементы патернализма; не всегда отличались универсальностью в подходах к офицерам различной государственной принадлежности и зачастую предусматривали получение пленником из бюджета как поденного жалования, так и разного рода займов и единовременных пособий.

5. Несмотря на отдельные неудачи, связанные главным образом с чрезмерной абсолютизацией принципа «пленный офицер содержит себя за свой счет», российская модель материального обеспечения пленников развивалась параллельно с западной, а в некоторых вопросах и опережала ее.

Список источников

1. *Дуров И.Г.* О положении российских и шведских военнопленных в период Северной войны 1700–1721 гг. // Военно-исторический журнал. 2006. № 2. URL: http://www.reenactor.ru/ARH/PDF/Dyrov_07.pdf (дата обращения: 25.06.2022).
2. *Шебалдина Г.В.* Заложники Петра I и Карла XII: повседневный быт пленных во время Северной войны. М.: Ломоносовъ, 2014. 186 с.
3. *Abell F.* Prisoners of War in Britain 1756 to 1815; a Record of Their Lives, Their Romance and Their Sufferings. L.: Oxford University Press, 1914. 464 p.
4. *Moya Sordo V.* Cautivos del corso español. El trato a los prisioneros durante el siglo XVIII // Cuadernos De Historia Moderna. 2019. Vol. 44. № 1. P. 159-179.
5. *Karges C.* Great Britain and Prisoners of War in the Spanish Succession. URL: https://www.academia.edu/39142368/Great_Britain_and_Prisoners_of_War_in_the_Spanish_Succession (accessed: 14.07.2022).
6. *Blomqvist O.* A Clash of Kings: States, Captives and Loyalties during the Great Northern War. Master Thesis. Stockholm: Historiska institutionen, 2014. 79 p. URL: https://www.academia.edu/43221094/A_Clash_of_Kings_States_Captives_and_Loyalties_during_the_Great_Northern_War (accessed: 14.07.2022).
7. *Henriksson H.* Ukrainian Cossacks and Other Prisoners of War in Sweden during the Great Northern War (1700–1721). Киев: Ин-т ист. Украины НАНУ, 2016. С. 247-259.
8. *Martínez-Radío Garrido E.C.* Los prisioneros de guerra en el siglo XVIII y la humanidad en el infortunio / Verbum. Analecta Neolatina. Budapest: Balassi Kiadó, 2016. Tom. XVII. Fasciculus 1–2. P. 18-52.
9. *Martínez-Radío Garrido E.C.* Españoles prisioneros y cautivos en la Inglaterra del siglo XVIII: una aproximación a su ubicación y condiciones // Revista Universitaria de Historia Militar. 2020. Vol. 9. № 18. P. 43-65.

10. *Chinchilla Galarzo A.* Mantener la diplomacia en tiempos de guerra: análisis de la figura del comisario de prisioneros de guerra durante la guerra anglo-hispana (1796–1801) // Revista Universitaria de Historia Militar. 2020. Vol. 9. № 18. P. 87-108.
11. *Lázár B.* Turkish captives in Hungary during Austria's Last Turkish War (1788–91) // Hungarian Historical Review. 2015. Vol. 4. № 2. P. 418-444.

References

1. Durov I.G. O polozhenii rossiyskikh i shvedskikh voyennoplennykh v period Severnoy voyny 1700–1721 gg. [On the position of Russian and Swedish prisoners of war during the Northern War of 1700–1721]. *Voyenno-istoricheskiy zhurnal* [Military History Journal], 2006, no. 2. (In Russian). Available at: http://www.re-enactor.ru/ARH/PDF/Dyrov_07.pdf (accessed 25.06.2022).
2. Shebaldina G.V. *Zalozhniki Petra I i Karla XII: povsednevnyy byt plennykh vo vremya Severnoy voyny* [Hostages of Peter I and Charles XII: Everyday Life of Prisoners during the Great Northern War.] Moscow, Lomonosov" Publ., 2014, 186 p. (In Russian).
3. Abell F. *Prisoners of War in Britain 1756 to 1815; a Record of Their Lives, Their Romance and Their Sufferings*. London, Oxford University Press, 1914, 464 p.
4. Moya Sordo V. Cautivos del corso español. El trato a los prisioneros durante el siglo XVIII. *Cuadernos De Historia Moderna*, 2019, vol. 44, no. 1, pp. 159-179. (In Spanish).
5. Karges C. *Great Britain and Prisoners of War in the Spanish Succession.* Available at: https://www.academia.edu/39142368/Great_Britain_and_Prisoners_of_War_in_the_Spanish_Succession (accessed 14.07.2022).
6. Blomqvist O. A *Clash of Kings: States, Captives and Loyalties during the Great Northern War. Master Thesis*. Stockholm, Historiska institutionen, 2014, 79 p. Available at: https://www.academia.edu/43221094/A_Clash_of_Kings_States_Captives_and_Loyalties_during_the_Great_Northern_War (accessed 14.07.2022).
7. Henriksson H. *Ukrainian Cossacks and Other Prisoners of War in Sweden during the Great Northern War (1700–1721)*. Kiev, Institute of History of Ukraine NANU Publ., 2016, pp. 247-259.
8. Martínez-Radío Garrido E.C. Los prisioneros de guerra en el siglo XVIII y la humanidad en el infortunio. *Verbum. Analecta Neolatina.* Budapest, Balassi Kiadó Publ., 2016, Tom. XVII, Fasciculus 1–2, pp. 18-52. (In Spanish).
9. Martínez-Radío Garrido E.C. Españoles prisioneros y cautivos en la Inglaterra del siglo XVIII: una aproximación a su ubicación y condiciones. *Revista Universitaria de Historia Militar*, 2020, vol. 9, no. 18, pp. 43-65. (In Spanish).
10. Chinchilla Galarzo A. Mantener la diplomacia en tiempos de guerra: análisis de la figura del comisario de prisioneros de guerra durante la guerra anglo-hispana (1796–1801). *Revista Universitaria de Historia Militar*, 2020, vol. 9, no. 18, pp. 87-108. (In Spanish).
11. Lázár B. Turkish captives in Hungary during Austria's Last Turkish War (1788–91). *Hungarian Historical Review*, 2015, vol. 4, no. 2, pp. 418-444.

Информация об авторе

Познахирев Виталий Витальевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории, гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Университет «Реавиз», г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-8920-7283, vvkr@list.ru

Статья поступила в редакцию 12.08.2022
Одобрена после рецензирования 07.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the author

Vitalii V. Poznakhirev, Candidate of History, Associate Professor of History, Humanities, Social and Economic Disciplines Department, "Reaviz" University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-8920-7283, vvkr@list.ru

The article was submitted 12.08.2022
Approved after reviewing 07.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 94(47).08
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1296-1303

Крестьянский традиционализм в годы «революционного перелома»

Алексей Юрьевич ВЯЗИНКИН, Кузьма Александрович ЯКИМОВ*
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
*Адрес для переписки: gnom-gnom123@mail.ru

Аннотация. Проведен анализ эволюции крестьянского менталитета в исторический период «революционного перелома». Актуальность исследования состоит в создании теоретической базы для более детальной разработки проблемы крестьянского традиционализма и проблемы роли поколения «революционного перелома» в кризисе традиционной крестьянской ментальности в первой трети XX века. В ходе исследования использованы аналитический и историко-сравнительный методы. Показано, что радикализация настроений крестьян в годы Первой российской революции была обусловлена обострившейся в начале XX века проблемы малоземелья и распространявшихся неонароднических идей. Фактор войны создал предпосылки для нового взгляда крестьян на проблему взаимоотношения монархической власти и народа, в котором содержались основания для глубинного разрыва вековых традиционных связей. События революции 1917 г. и Гражданской войны привели к ломке традиционного общинного архетипа в крестьянском менталитете, повлияв на возникновение межпоколенческих конфликтов и углубив конфронтацию между деревенской беднотой и зажиточным крестьянством.

Ключевые слова: крестьянство, годы «революционного перелома», крестьянский традиционализм, поколенческая история, революция, война

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22-18-00132 «Поколение «революционного перелома» в судьбе российской деревни первой трети XX века».

Для цитирования: *Вязинкин А.Ю., Якимов К.А.* Крестьянский традиционализм в годы «революционного перелома» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1296-1303. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1296-1303

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1296-1303

Peasant traditionalism during the era of the “revolutionary turning point”

Aleksei Y. VIAZINKIN, Kuzma A. YAKIMOV*
Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
*Corresponding author: gnom-gnom123@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Вязинкин А.Ю., Якимов К.А., 2022

Abstract. The analysis of the evolution of the peasant mentality in the historical period of the “revolutionary turning point” is carried out. The relevance of the study lies in the creation of a theoretical basis for a more detailed development of the problem of peasant traditionalism and the problem of the role of the “revolutionary turning point” generation in the crisis of the traditional peasant mentality in the first third of the 20th century. In the course of the study, analytical and historical-comparative methods were used. It is shown that the radicalization of the mood of the peasants during the years of the First Russian revolution was due to the problem of land scarcity and the spread of neo-populist ideas that worsened at the early 20th century. The war factor created the prerequisites for a new view of the peasants on the problem of the relationship between the monarchical power and the people, which contained grounds for a deep rupture of age-old traditional ties. The events of the 1917 revolution and the Civil War led to the breakdown of the traditional communal archetype in the peasant mentality, influencing the emergence of intergenerational conflicts and deepening the confrontation between the rural poor and the prosperous peasantry.

Keywords: peasantry, era of the “revolutionary turning point”, peasant traditionalism, generational history, revolution, war

Acknowledgements: The study was supported by the grant of the Russian Science Foundation no. 22-18-00132 “Generation of the “revolutionary turning point” in the fate of the Russian village in the first third of the 20th century”.

For citation: Viazinkin A.Y., Yakimov K.A. Krest’yanskiy traditsionalizm v gody «revolyutsionnogo pereloma» [Peasant traditionalism during the era of the “revolutionary turning point”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1296-1303. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1296-1303 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В начале XX столетия Россия оказалась в тяжелой исторической ситуации «революционного перелома». Наиболее значительное влияние она оказала на поколение «революционного перелома» [1, с. 34], которому довелось пережить две тяжелых войны и два тяжелых революционных периода. Нарастание кризисных явлений в общественно-политической системе российского общества стало одним из главных факторов ломки традиционного крестьянского менталитета. В ходе исторических событий данного периода все российское общество трансформировалось под натиском модерна и изменилось до неузнаваемости, утратив большую часть исторического и культурного наследия, носителями которых были традиционные сословия, и в первую очередь – крестьянство.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование построено на принципах историзма и объективности с использованием системного подхода, что позволило осуществить комплексное изучение процесса трансформации крестьянского менталитета в период «революционного перелома». Во время работы над исследованием использовались аналитический, историко-сравнительный и ретроспективный методы. Проведенное исследование осуществлено в контексте проблематики поколенческой истории, что обусловило обращение к историко-социологическим подходам.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Крестьянский традиционализм как феномен. Сельский социум в зависимости от национального, природно-географического и многих других факторов вырабатывает в историческом развитии самобытные элементы традиции, складывающиеся в некую систему, представляющую собой определенное единство, Gestalt.

В более или менее универсальной генеалогии крестьянской традиции можно выделить 4 линии, которые соответствуют той или иной сфере организации сельского быта (в них кристаллизуется «малая» культура):

1) семейное хозяйство;
2) хозяйствование на земле;
3) деревенская культура;
4) социальное положение (статус) крестьянства [2, с. 11].

Первая сфера в своем развитии формирует особое отношение крестьянской семьи к организации своего бытования: от самоопределения и ранжирования социального престижа до культуры потребления и биологического воспроизводства.

Развитие второй сферы подразумевает глубинную зависимость крестьянской культуры от природных факторов. В результате этой зависимости складывается своеобразная экосистема сельского социума в целом и крестьянской семьи в частности. Ее особенность заключается в выработке особого сельского мировоззрения, привязанного к природным циклам. Важный аспект крестьянского традиционализма заключается именно в ультраконсервативном отношении к принципу ненарушимости этих циклов посева и сбора урожая.

Третья сфера подразумевает автономную организацию сельского сообщества, в котором сильны традиционалистские и конформистские установки. Таким образом, можно сказать, что в крестьянском сознании в контексте автономной организации сельского социума вырабатывается своего рода *вегетативный консерватизм*, который неизбежно направлен на сохранение традиционного уклада жизни.

Наконец, четвертое обстоятельство, составившее совершенно самостоятельную генеалогическую линию, в своем историческом развитии поспособствовало выработке одной из социальных практик крестьянства – разнообразных актов самозащиты. Находясь в экономически и политически подчиненном положении, крестьянство все время испытывало давление со стороны привилегированных сословий и классов. Бунты и мятежи были привычной практикой в историческом пути сельского социума и со временем они стали важным компонентом традиции малой культуры. Таким образом, крестьянский бунт – это не революционное (то есть преображающее) действие, а реактивный социальный процесс, направленный на восстановление существовавшего традиционного уклада.

Свидетельством крепости крестьянского традиционализма является болезненная реакция иммунной системы сельского социума, «чуткого живого организма» [3, с. 30] на малейшие чуждые влияния извне. Именно подобное представление о традиции позволяло теоретикам аграризма и крестьянофильства утверждать, что самобытные черты культуры сохраняются именно в народе, в коренной сельской жизни. Это убеждение в разнообразных формах проявляется как специфическое выражение связи малой культуры с большой, то есть связи крестьянского тради-

ционализма с традиционализмом аграрным (интеллигентским, интеллектуальным): американский популизм («аграрный миф»), движение фёлькиш, славянофильство и правое народничество (общинность) и т. д.

Тем не менее российский сельский социум не мог остаться вне масштабных трансформационных процессов, затронувших российское общество в годы «революционного перелома». Новое поколение крестьянства вынуждено было отвечать на тяжелый исторический вызов, а традиция малой культуры оказалась под фатальной угрозой.

Революция 1905–1907 гг. Нарастание волн революционного протеста в 1905–1907 гг. не могло не отразиться на настроениях крестьянства. Как свидетельствует один из современников данных событий, неонародник В.Г. Богораз, деревенские обыватели оказались весьма восприимчивыми к революционной агитации, что способствовало формированию крестьянской программы преобразований [4]. Анализируя массовое сознание сельчан, В.Г. Богораз отмечает, что «в их сердцах слишком много страсти, в настроении – электричества, а в сердце – негодования» [4, с. 42].

Впрочем, большая часть требований крестьян в период революционного перелома не отличалась особой оригинальностью от предшествующих периодов. Как свидетельствует В.Г. Богораз, самой болезненной проблемой на селе продолжал оставаться земельный вопрос. Рассмотрим характерный отрывок, иллюстрирующий настроения крестьян: «Земли у нас столько, что мы не в силах жить на ней даже впроголодь. У крестьян нет выгонов для скота, нет сенокоса, нет леса для топлива, нет водоемов, нет никаких угодий» [4, с. 46].

В мировоззрении сельских жителей продолжало доминировать представление о том, что вся земля является «божественным даром», при этом оспаривая права на землю крупных землевладельцев. Вот наглядный пример подобных настроений, зафиксированный В.Г. Богоразом: «Рядом с крестьянами землепашцами живут собственники-землевладельцы, богатеющие от крестьянского труда, благодаря беззаконному праву собственности на дар Божий – землю» [4, с. 48-49]. Как видим, господствовавший общинный архетип крестьянского менталитета не допускал возможности существования частной собственности на землю.

Вместе с тем, несмотря на обострившуюся в начале XX века проблему малоземелья, большинство крестьян продолжало рассматривать земледелие в качестве основного источника своего дохода, не желая изменять привычный жизненный уклад. К примеру, выступая на сельском сходе, крестьяне заявляли: «Земледелие должно нас кормить. Оно должно дать нам возможность скопить копейку на черный день, на голодный год, или когда придется свадьбу сыграть, или сына в солдаты отдать» [4, с. 45].

В ходе событий Первой российской революции все чаще со стороны крестьян стали звучать призывы к свободе и равенству, что подчас находило свое выражение в различных формах народного фольклора.

> За честь, за свободу, за хлеб трудовой
> Идем мы бороться с врагами.
> Довольно им властвовать нами.
> На бой, на бой, на бой.

Еще одним объектом народного недовольства было ограничение в получении образования. Для наглядности обратимся к рассмотрению характерных выступлений крестьян по этому вопросу: «Зачем заграждают нам науку?.. Надо хоть молодежь просветить, чтобы не были такие тумаки, как мы… Я своих детей ненавижу за то, что они невежи» [4, с. 42]. Нередко многие из них связывали трудности в получении образования с тяжелым материальным положением: «Даже керосину нет, чтобы заниматься мальчику» [4, с. 42]. Однако проявление столь прогрессивных требований среди сельчан было не столько следствием повышения запросов деревенской бедноты, сколько влиянием распространявшихся либеральных и социал-демократических идей. Между тем крестьяне нередко продолжали относиться к учителям критически, проявляя недоверие: «Чиновни-

ки назначают нам учителей против нашего желания, которые забивают ребятам голову всяким сором вместо науки, запрещают им читать хорошие книжки и хоронят от них правду» [4, с. 46-47].

Неудивительно, что наиболее радикализированной частью крестьянского социума оказалась деревенская молодежь, оказавшаяся в силу возраста более восприимчивой к влиянию «новых идей». В частности, по наблюдениям В.Г. Богораза, среди молодых крестьян распространенным явлением было стремление насильственно расправиться с черной сотней [4, с. 18].

Еще одним проявлением трансформации крестьянского менталитета в период Первой российского революции была набиравшая популярность идея непосредственного участия народа в управлении государством, что в целом соответствовало духу общинных традиций. К примеру, В.Г. Богораз отмечает, что среди сельских обывателей было немало тех, кто требовал для крестьян права выбора уполномоченных для управления землей, издания равных для всех законов и контроля над расходом «народных» средств [4, с. 47]. В то же время антимонархические настроения в это время носили преимущественно стихийный и неосознанный характер в силу многовекового господства монархической ментальности сельских жителей.

Первая мировая война. Фактор войны был одним из наиболее значительных в годы «революционного перелома». Влияние войны на российское крестьянство было огромно: во-первых, на полях сражений Первой мировой войны участвовали преимущественно представители крестьянства; во-вторых, фактор войны был ключевым катализатором динамики общественных настроений на селе [5]. Важнейшим катализатором ломки традиционных связей крестьянства и монархии стал именно затяжной характер войны, которая на протяжении четырех лет непрерывно нарушала привычный ход сельской жизни.

Первая мировая война стала свидетельством «исчерпаемости внутренних ресурсов» [6, p. 945], необходимых для достижения конечных целей модернизации. Сама же модернизация, по существу, несла с собой коренной перелом в моделях мышления целых классов, не трансформацию, но уничтожение традиции. Для сельского социума модернизация означала отрицание коллективистского начала, демонтаж общинного порядка в деревне. Последнее повлекло за собой не только кардинальные перемены в социальных отношениях на селе, но и изменения на уровне семьи: переход от господства составной патриархальной семьи к демократической.

Кризис традиционной культуры в деревне, очевидно, был связан с радикальной трансформацией общинного сознания, с ростом сельских выступлений (иногда мотивированных идеей восстановления общественной справедливости, иногда вообще немотивированных), нередко носивших откровенно преступный характер. Установление криминогенной атмосферы в российской деревне в годы войны стало следствием девальвации базовых общинных ценностей. Война, таким образом, стала причиной разрушения остова крестьянского менталитета, опирающегося на православную веру [7] и традиционно связывающего народ и самодержавную власть царя.

Патриотические настроения крестьянства в начале Первой мировой войны носили стихийный характер и вскоре сменились менее однозначным восприятием исторических событий. О.С. Поршнева отмечает, что дестабилизация положения в деревне, кризис общинного мировоззрения крестьянства – все это привело к невозможности единообразного отношения жителей села в отношении мобилизации и войны в целом, при этом откровенно антивоенных настроений у мобилизованных крестьян не было [7]. Несмотря на значительный элемент иррационализма в крестьянской ментальности, не был чужд сельским жителям и прагматизм, который, в свою очередь, был источником недовольства и крестьянских протестов (особенно в Европейской части России) против мобилизационных кампаний в период страды [8].

Революция 1917 г. и пореволюционное крестьянство. Новой вехой в эволюции крестьянского менталитета стали революционные события 1917 г. и последовавшей за ними Гражданской войны. Несмотря на господство патриархальной политической культуры, крестьяне, будучи самым многочисленным сословием, являлись активными участниками описываемых событий, во многом повлияв на их исход. Как показывают исторические источники, изменения, происходившие в деревне, существенно отразились на настроениях сельской молодежи. К примеру, Николаевская уездная ЧК Томской губернии отмечала «перерождение» деревенской молодежи, объясняя это тем, что дореволюционные хулиганские частушки повсеместно сменились «пролетарскими» [9, с. 33-34]. Многие молодые солдаты, возвращавшиеся с фронта после заключения мира с Германией, романтизировали революционные идеалы свободы и равенства. Весьма иллюстративны в этом отношении настроения солдата К. Вороны: «Мы сбросили с себя вековые кандалы и дождались свободы и хотим получить землю и заводы» [10, с. 42]. В то же время настроение представителей старшего поколения было более консервативным и в ряде случаев даже реакционным. Рассмотрим характерный отрывок из письма крестьянина Чусова (1829 г. р.): «Для спасения необходимо восстановить согласие, водворить бежавших на свои места, отнятое возвратить» [10, с. 77].

Впрочем, основным объектом борьбы крестьян, как и в период Первой российской революции, были земля и хлеб. Характерный для сельского социума низкий уровень политической культуры продолжал сохраняться и в годы Гражданской войны, о чем свидетельствуют многочисленные случаи непонимания крестьянами целей и задач большевистской партии. К примеру, Томской губчека летом 1920 г. отмечалось, что большинство крестьян не имеют представления о содержании программы советской власти [9, с. 33]. Не менее характерны настроения крестьян Гомельской губернии: «Нехай будет какая-либо власть, лишь был бы хлеб, соль, керосин, плуг, коса и т. д. Перестали бы воевать и нас бы не тревожили» [9, с. 277]. По всей видимости, старшее поколение крестьян, унаследовавших черты общинной ментальности, было более обеспокоено решением насущных бытовых проблем, в отличие от сельской молодежи, возлагавшей серьезные надежды на реализацию идеалов революции.

Религиозность сознания сельских жителей служила еще одним источником недовольства советской властью, проводившей репрессивную политику в отношении церкви и священнослужителей. К примеру, в Покровском приходе с. Соколовское крестьяне постановили: «Не допускать насилий над духовенством, которое нам необходимо» [9, с. 34]. Нередко крестьяне принимали участие в антибольшевистских восстаниях, поводом для которых было закрытие монастырей [9, с. 270]. В то же время, как свидетельствуют сохранившиеся источники, трансформация крестьянской ментальности проявила себя в ослаблении религиозности сельской молодежи. Под влиянием антирелигиозной пропаганды значительная часть деревенской молодежи стала реже посещать храмы [9, с. 35]. Нередким явлением становились кощунственные выходки поколения «революционного перелома» на селе по отношению к церковнослужителям, что также способствовало обострению конфликта отцов и детей в деревне.

В некоторых случаях недовольство политикой большевиков в деревне усиливало антисемитские настроения крестьян, все чаще отождествлявших большевиков и евреев. Весьма показательно содержание лозунгов одного из крестьянских повстанческих отрядов Екатеринославской губернии: «Долой жидовскую коммуну и комиссаров!.. Долой жидов и кацапов» [9, с. 280]. Привычный для крестьянского менталитета образа «врага-еврея» трансформировался в юдофобские настроения в отношении правящей партии, в силу заметного преобладания евреев на руководящих должностях. Так, в с. Ярополец Волоколамского уезда было размещено следующее объявление: «Жида Ленина с кониной под стол! Не надо нам Троцких! Долой всех жидов, долой!» [9, с. 128].

Недовольство политикой большевиков на селе было вызвано не только тяжелым материальным положением крестьян, но и их представлением о «перерождении» советской власти. Подобные представления были связаны с тем, что власть, по мнению деревенских обывателей, захватили бывшие помещики и капиталисты. Это обстоятельство объясняется тем, что крестьяне нередко могли увидеть во властных учреждениях бывших представителей «эксплуататорских» сословий. В частности, в Пензенской губернии распространенным явлением было недовольство крестьян тем, что «на мельницах и других предприятиях снова уселись их прежние владельцы и кулаки, которые по-прежнему диктуют и приказывают» [9, с. 33]. В с. Гать Тульской губернии в ходе изъятия продовольствия произошло вооруженное столкновение союза бедноты с «кулаками» [9, с. 75]. Подобные явления были распространены во многих губерниях.

Гражданская война способствовала разрушению традиционного общинного начала в менталитете крестьянства, что еще больше обострило взаимоотношения между беднякими и зажиточным крестьянством. К примеру, в Красноуфимском уезде отмечалось, что «беднота резко отмежевывается от кулаков; создается воинственное настроение» [9, с. 77]. Самовольные реквизиции хлеба красноармейцами, зачастую проводившиеся по классовому принципу, также приводили к возникновению конфликтов в деревне [9, с. 77].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенное исследование показало процесс трансформации традиционной крестьянской ментальности, основанной на господстве группового общинного сознания. Радикализация настроений сельчан в годы «революционного перелома» была в большей мере присуща молодежи, оказавшейся в силу психолого-возрастных особенностей более восприимчивой к лозунгам революционной агитации. Поддержка сельской молодежью большевиков, в том числе в вопросах религии и веры, резко контрастировала с аполитичностью настроений старшего поколения, что, в свою очередь, приводило к возникновению межпоколенческих конфликтов. Революционная атмосфера, государственная политика реформ, фактор войны – все оказывало на крестьянский традиционализм разлагающее воздействие. Чрезвычайная политика большевиков на селе, нередко принимавшая ярко выраженный классовый характер, обостряла противоречия внутри крестьянского социума. Годы «революционного перелома» нанесли сокрушающий удар по крестьянскому традиционализму, и классическая общинная ментальность русского крестьянина вскоре канула в Лету.

Список источников

1. *Левада Ю.А*. Ищем человека: Социологические очерки, 2000–2005. М.: Нов. изд-во, 2006. 384 с.
2. *Шанин Т.* Понятие крестьянства // Великий незнакомец: крестьяне и фермеры в современном мире. М.: Изд. группа «Прогресс» – «Прогресс-Академия», 1992. С. 8-20.
3. *Макаров Н.П.* Крестьянское хозяйство и его интересы. М.: Универсальная б-ка, 1917. 112 с.
4. *Тан (Богораз) В.Г.* Новое крестьянство. М.: Топ. А.П. Поплавского, 1905. 126 с.
5. *Булдаков В.П., Леонтьева Т.Г.* Война, породившая революцию. Россия, 1914–1917 гг. М.: Новый хронограф, 2015. 720 с.
6. *Samokhin K.V.* The war as “challenge” of socio-demographic modernization in Russia during the 18th – the early 20th century // Bylye Gody. 2018. Vol. 49 (3). P. 940-948. https://doi.org/10.13187/bg.2018.3.940
7. *Поршнева О.С.* Крестьяне, рабочие и солдаты России накануне и в годы Первой мировой войны. М.: РОССПЭН, 2004. 368 с.
8. Первая мировая война и военно-мобилизационные мероприятия в Среднем Поволжье и Центральном Черноземье / под ред. М.М. Есиковой, П.С. Кабытова, К.В. Самохина. М.: Новый хронограф, 2015. 288 с.
9. Советская деревня глазами ВЧК–ОГПУ–НКВД. 1918–1939. Документы и материалы: в 4 т. / под ред. А. Береловича, В. Данилова. М.: РОССПЭН, 1998. Т. 1. 1918–1922 гг. 864 с.

10. Письма во власть. 1917–1927. Заявления, жалобы, доносы, письма в государственные структуры и большевистским вождям / сост. А.Я. Лившин, И.Б. Орлов. М., 1998. 664 с.

References

1. Levada Y.A. *Ishchem cheloveka: Sotsiologicheskiye ocherki, 2000–2005* [Looking for a Man: Sociological Essays, 2000–2005]. Moscow, Novoye Publ., 2006, 384 p. (In Russian).
2. Shanin T. Ponyatiye krest’yanstva [The concept of the Peasantry]. *Velikiy neznakomets: krest’yane i fermery v sovremennom mire* [The Great Stranger: Peasants and Farmers in the Modern World]. Moscow, “Progress” – “Progress-Akademiya” Publishing Group, 1992, pp. 8-20. (In Russian).
3. Makarov N.P. *Krest’yanskoye khozyaystvo i ego interesy* [Peasant Economy and Its Interests]. Moscow, Universal’naya biblioteka Publ., 1917, 112 p. (In Russian).
4. Tan (Bogoraz) V.G. *Novoye krest’yanstvo* [New Peasantry]. Moscow, Topography of A.P. Poplavsky, 1905, 126 p. (In Russian).
5. Buldakov V.P., Leontyeva T.G. *Voyna, porodivshaya revolyutsiyu. Rossiya, 1914–1917 gg.* [The War that Gave Birth to the Revolution. Russia, 1914–1917]. Moscow, Novyy khronograf Publ., 2015, 720 p. (In Russian).
6. Samokhin K.V. The war as “challenge” of socio-demographic modernization in Russia during the 18th – the early 20th century. *Bylye Gody*, 2018, vol. 49 (3), pp. 940-948. https://doi.org/10.13187/bg.2018.3.940
7. Porshneva O.S. *Krest’yane, rabochiye i soldaty Rossii nakanune i v gody Pervoy mirovoy voyny* [Peasants, Workers and Soldiers of Russia on the Eve and during the First World War]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2004, 368 p. (In Russian).
8. Esikova M.M., Kabytov P.S., Samokhin K.V. (eds.). *Pervaya mirovaya voyna i voyenno-mobilizatsionnyye meropriyatiya v Srednem Povolzh’ye i Tsentral’nom Chernozem’ye* [World War I and Military Mobilization Activities in the Middle Volga and Central Chernozem Regions]. Moscow, Novyy khronograf Publ., 2015, 288 p. (In Russian).
9. Berelovich A., Danilov V. (eds.). *Sovetskaya derevnya glazami VChK–OGPU–NKVD. 1918–1939. Dokumenty i materialy: v 4 t. T. 1. 1918–1922* [Soviet Village through the Eyes of the Cheka–OGPU–NKVD. 1918–1939 Documents and Materials: in 4 vols. Vol. 1. 1918–1922]. Moscow, ROSSPEN Publ., 1998, 864 p. (In Russian).
10. Livshin A.Y., Orlov I.B. (compilers). *Pis’ma vo vlast’. 1917–1927. Zayavleniya, zhaloby, donosy, pis’ma v gosudarstvennyye struktury i bol’shevistskim vozhdyam* [Letters to the Authorities. 1917–1927 Statements, Complaints, Denunciations, Letters to Government Agencies and Bolshevik Leaders]. Moscow, 1998, 664 p. (In Russian).

Информация об авторах

Вязинкин Алексей Юрьевич, кандидат философских наук, старший научный сотрудник, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3821-6168, vyazinkin@yandex.ru

Якимов Кузьма Александрович, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-1756-3515, gnom-gnom123@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 20.09.2022
Одобрена после рецензирования 17.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the authors

Aleksei Y. Viazinkin, Candidate of Philosophy, Senior Research Scholar, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3821-6168, vyazinkin@yandex.ru

Kuzma A. Yakimov, Candidate of History, Senior Research Scholar, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-1756-3515, gnom-gnom123@mail.ru

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

The article was submitted 20.09.2022
Approved after reviewing 17.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1304-1314

Преодоление последствий слома правоохранительной системы Российской империи на железнодорожном транспорте в первые годы советской России

Николай Николаевич ПЕТРЫКИН[1,2]
[1]ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)»
454080, Российская Федерация, г. Челябинск, просп. Ленина, 76
[2]ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. И.Д. Путилина»
308024, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Горького, 71
npetrykin@mvd.ru

Аннотация. Рассмотрены проблемы, которые возникли в результате деятельности молодого советского государства в первые годы своего становления после ликвидации специализированных правоохранительных органов, действовавших на объектах железнодорожного транспорта в царской России – жандармской железнодорожной полиции. Показано, что слом старой правоохранительной системы спровоцировал необратимые процессы, оказавшие разрушительное воздействие на состояние общественного порядка и общественной безопасности на объектах железнодорожного транспорта страны. Гражданская война усугубила состояние общественного порядка и общественной безопасности на линиях железных дорог. Железнодорожный транспорт оказался на грани краха. Разрозненный и лишенный единого центра управления, транспорт не в состоянии был обеспечить необходимый уровень пропускной способности. Вопросы охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности, в этой связи, отходили на второстепенный план. Первоочередная задача советской власти состояла в том, чтобы удержать контроль за железнодорожным транспортом, обеспечить его провозную способность. Проведен анализ общественных отношений, складывавшихся в первые годы советской власти на линиях железных дорог в условиях образовавшегося вакуума специализированных подразделений и организаций, непосредственно задействованных в охране общественного порядка и обеспечении общественной безопасности на линиях железнодорожного транспорта. Проанализирована обстановка, в которой оказался железнодорожный транспорт России после октября 1917 г. и обстоятельства, повлекшие создание советских правоохранительных органов на железнодорожном транспорте.

Ключевые слова: железная дорога, народная милиция, Всероссийская межведомственная комиссия по охране дорог, отряды военной охраны, эпидемии, децентрализация управления, перевозка, хищение, железнодорожники

Для цитирования: *Петрыкин Н.Н.* Преодоление последствий слома правоохранительной системы Российской империи на железнодорожном транспорте в первые годы советской

России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1304-1314. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1304-1314

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1304-1314

Overcoming the consequences of the breakdown of the law enforcement system of the Russian Empire in railway transport in the early years of Soviet Russia

Nikolay N. PETRYKIN[1,2]
[1]South Ural State University (national research university)
76 Lenina Ave., Chelyabinsk 454080, Russian Federation
[2]Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin
71 Gorkogo St., Belgorod 308024, Russian Federation
npetrykin@mvd.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Петрыкин Н.Н., 2022

Abstract. We examine the problems that arose as a result of the activities of the young Soviet state in the first years of its formation after the liquidation of specialized law enforcement agencies operating at railway transport facilities in tsarist Russia – the gendarmerie railway police. It is shown that the scrapping of the old law enforcement system provoked irreversible processes that had a devastating impact on the state of public order and public safety at the country's railway transport facilities. The Civil War worsened the state of public order and public safety on the railway lines. Rail transport was on the verge of collapse. Separated and deprived of a single control center, the transport was unable to provide the necessary level of capacity. The issues of public order protection and public safety, in this regard, were relegated to a secondary plan. The primary task of the Soviet government was to maintain control over railway transport, to ensure its carrying capacity. We analyze the social relations that developed in the early years of Soviet power on railway lines in the conditions of the vacuum of specialized units and organizations directly involved in the protection of public order and ensuring public safety on railway lines. We analyze the situation in which Russian railway transport found itself after October 1917 and the circumstances that led to the creation of Soviet law enforcement agencies on railway transport.

Keywords: railway, people's militia, All-Russian Interdepartmental Commission for the Protection of Roads, military guard units, epidemics, decentralization of management, transportation, theft, railway workers

For citation: Petrykin N.N. Preodoleniye posledstviy sloma pravookhranitel'noy sistemy Rossiyskoy imperii na zheleznodorozhnom transporte v pervyye gody sovetskoy Rossii [Overcoming the consequences of the breakdown of the law enforcement system of the Russian Empire in railway transport in the early years of Soviet Russia]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1304-1314. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1304-1314 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

«Сегодня перед Россией стоят масштабные задачи по развитию железнодорожной сети, ее расширению и обновлению», – заявил Президент Российской Федерации В.В. Путин в своем поздравлении работникам и ветеранам железнодорожного транспорта в 2022 г.[1] Железные дороги в современных условиях, как и сто пятьдесят лет назад, призваны обеспечивать провозную способность по ключевым направлениям бесперебойной работой современных транспортных логистических коридоров, стать катализатором роста отечественной экономики.

Появление железных дорог в середине XIX века оказало судьбоносное для Российской империи влияние, обеспечив ускоренное развитие экономики, втягивание в нее окраинных районов, включая Дальний Восток, Среднюю Азию, Закавказье. Строительство железных дорог рассматривалось как стратегическая задача на длительную перспективу и всячески поддерживалось правительством[2]. Создание новой транспортной системы привело к изменению социальной структуры общества, росту мобильности и активности населения. Одновременно появились социально-экономические проблемы, требовавшие силового реагирования государства. За 50 лет функционирования железных дорог в Российской империи в правоохранительную систему обеспечения правопорядка и благочиния были включены жандармские полицейские подразделения железных дорог, входившие в состав Отдельного корпуса жандармов. Основной силой, обеспечивавшей правопорядок на железнодорожном транспорте, выступали жандармские полицейские отделения, сформированные по линейному принципу на основе воинских уставов.

Железные дороги оказались в эпицентре событий революции 1905–1907 гг., Первой мировой воны, что вынуждало жандармские полицейские подразделения железных дорог, помимо общеполицейских функций, реализовывать специальные, направленные на поддержание политической стабильности в обществе. События Февральской и последовавшей Октябрьской революции 1917 г. привели к слому механизма охраны железных дорог.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Последствия слома правоохранительной системы Российской империи рассматривали такие ученые, как Р.С. Мулукаев, В.С. Афанасьев [1; 2], Н.Д. Литвинов[3], В.Д. Путятин [3], И.Ф. Фирсов [4], П.Н. Жигалов [5]. Исследователи охарактеризовали этапы становления народной милиции после ликвидации Отдельного корпуса жандармов, раскрыли отдельные вопросы нормативно-правового регулирования деятельности правоохранительных органов по охране общественного порядка на железнодорожном транспорте в первые годы советской власти. Организационно-правовые вопросы регулирования деятельности советской милиции подробно изучал Д.А. Ерин [6]. Помимо советской милиции, предметом его исследований становились войска Всероссийской чрезвычайной комиссии (ВЧК), Войска внутренней охраны (ВОХР), Народный комиссариат путей сообщения (НКПС) РСФСР, органы государственной безопасности и иные воинские формирования по обеспечению безопасности на транспорте. Среди работ, посвященных изучению силового механизма на объектах железнодорожного транспорта в первые годы

[1] *Путин В.В.* Поздравление железнодорожников с профессиональным праздником. URL: https://www.1tv.ru/news/2022-08-07/435156-vladimir_putin_pozdravil_zheleznodorozhnikov_s_professionalnym_prazdnikom? (дата обращения: 12.08.2022).

[2] Путеводитель по Московско-Курской железной дороге. М.: Тип.-лит. тов-ва И.Н. Кушнерев и Ко, 1905. С. 8.

[3] *Литвинов Н.Д.* Становление рабоче-крестьянской железнодорожной милиции в РСФСР в 1917–1921 гг.: автореф. дис. … канд. юрид. наук. М., 1982. 21 с.; *Литвинов Н.Д., Путятин В.Д.* Органы внутренних дел на транспорте. 1917–1923 гг.: Краткий очерк основных документов и материалов. Москва; Якутск: Якут. фил. Изд-ва СО РАН, 2002. 333 с.

советской власти, следует отметить труды А.С. Сенина [7], который изучал работу железнодорожного транспорта в чрезвычайных условиях военного времени и революций, выявил противоречия между многочисленными службами и ведомствами по обеспечению ее деятельности. А.В. Седунов подверг научному осмыслению процессы становления и деятельности правоохранительных органов по обеспечению общественной и государственной безопасности в регионах Северо-Запада в течение более чем столетнего периода [8], М.Н. Петров изучил процесс формирования и деятельности органов ВЧК в одном из важнейших регионов – Северо-Западе России[4].

Таким образом, современная историография содержит свидетельства создания вместо ликвидированных жандармских полицейских подразделений железных дорог различных специальных подразделений и организаций для охраны правопорядка. Публикации советского периода отличаются своей тенденциозностью в угоду политической конъюнктуры, характерной до 90-х гг. XX века. С начала XX века большинству названных исследователей удалось преодолеть этот недостаток. Сегодня, в условиях появления в обществе запроса на возрождение национального самосознания, требуется по-новому взглянуть на события, происходившие в государстве в первые годы советской власти, выработать новые подходы к оценке специальных подразделений и организаций на основе как опубликованных, так и неопубликованных источников.

Отдельный корпус жандармов был ликвидирован постановлением Временного правительства от 19 марта 1917 г.[5] Жандармские полицейские подразделения железных дорог, как часть Отдельного корпуса жандармов, были упразднены. Его служащие в большинстве своем были отправлены на самые опасные участки фронта. Вместе с тем в условиях военных действий требовалась должная организация провозной способности железных дорог. Уже к концу 1917 г. ситуация на железнодорожном транспорте становилась тревожной. Локомотивы разбиты, вагоны разграблены, железнодорожников не хватало[6]. Страна была охвачена внутриполитическим кризисом и стремительно двигалась к Гражданской войне. Тем не менее необходимость военных перевозок требовала принятия экстренных мер по обеспечению провозной способности стальных магистралей. В этой связи на линиях железных дорог создавались специальные подразделения и организации, подконтрольные советской власти, во-первых, для решения оперативных задач по обеспечению перевозок, во-вторых, для поддержания, сколько возможно, правопорядка на его объектах, недопущения препятствования деятельности железнодорожников, предотвращения грабежей и разбоев.

Ситуация осложнялась тем, что на железных дорогах, как передовом с точки зрения материального потенциала виде транспорта, действовали различные боевые организации, подконтрольные разным партиям, общественным организациям и преступным сообществам. Все они исходили из политических, материальных, идеологических соображений [9]. Деятельность вооруженных сообществ требовала их упорядочивания со стороны официальной власти. Там, где советская власть не могла взять под контроль деятельность вооруженных группировок, их ликвидировали силовым путем как врагов советской власти и контрреволюционеров. Для этих целей декретом Совета народных Комиссаров (СНК) 5 декабря 1917 г. был учрежден Высший Совет народного хозяйства (ВСНХ) РСФСР. К задачам ВСНХ были отнесены компетенции по координации центральных и местных органов власти, в том числе в сфере транспорта [10, с. 90]. Впоследствии, 30 января 1918 г., была учреждена

[4] *Петров М.Н.* Формирование и деятельность органов ВЧК–ОГПУ, 1917 – середина 1920-х гг.: дис. ... д-ра ист. наук. Новгород, 1995. 213 с.

[5] История российской полиции: науч. справочник-календарь памятных дат: в 2 т. / под общ. ред. В.Л. Кубышко. М.: Акад. управления МВД России, 2020. Т. 1. С. 135.

[6] *Михайлов И.Д.* Эволюция русского транспорта 1913–1925 г. М.: Изд-во «Эконом. жизнь», 1925. 246 с.

Всероссийская межведомственная комиссия по охране дорог (ВМЧК). Основная задача ВМЧК была в том, чтобы обеспечить в интересах советского государства координацию деятельности всех вооруженных сил и формирований, действовавших к началу 1918 г. на железных дорогах страны. Кроме того, ВМЧК занималась охраной грузов, так как от перевозки различных товаров во многом зависело продовольственное обеспечение регионов страны и снабжение армии. Создание ВМЧК стало первым шагом советской власти на пути к централизации органов охраны правопорядка на объектах железнодорожного транспорта Советской России. Создание ВМЧК позволило властям привлекать для перевозки грузов вооруженные силы, оперативно перебрасывать войска и людские ресурсы между регионами, координировать действия в условиях гражданской войны и социальных потрясений.

Однако централизация и координация вооруженных формирований на железных дорогах сами по себе не могли обеспечить бесперебойную работу железнодорожного транспорта в условиях его разрозненности и нарушения логистических связей между регионами. Государству требовалось обеспечить необходимую провозоспособность транспортных артерий, нарушенную революционными событиями и Гражданской войной. Эта задача была возложена на Народный комиссариат путей сообщения, в связи с чем СНК 26 марта 1918 г. издал декрет «О централизации управления, охране дорог и повышении их провозоспособности»[7]. Функция охраны железнодорожного транспорта указанным документом возлагалась на ведомственный орган – отряды военной охраны, формировавшиеся из числа железнодорожников. Представители военной охраны выполняли функции ревизоров, выявляли безбилетных граждан, перегруз вагонов и их простой, устанавливали виновных лиц. По сути, отряды военной охраны были своего рода службой собственной безопасности НКПС, всячески заботились об эффективной деятельности объекта транспортной инфраструктуры. Отчасти отряды военной охраны повторяли функции жандармских полицейских подразделений железных дорог, однако, в отличие от последних, были лишены самостоятельности во взаимоотношениях с железнодорожным ведомством ввиду их подчиненности НКПС. Отряды военной охраны формировались из действующих железнодорожников. Железнодорожники, зачисленные в ряды военной охраны, не освобождались от обязанностей по основному месту службы. Правоохранительная деятельность им вменялась по остаточному принципу, а потому и относились они к ней как к задаче не срочной и не важной.

Для усиления роли специальных подразделений и организаций в охране общественного порядка со стороны НКВД в начале 1918 г. поступило предложение о создании штатного органа правопорядка на объектах железнодорожного транспорта. Такое решение было продиктовано объективными причинами, связанными с особенностью деятельности железных дорог, их организации по экстерриториальному, линейному принципу. В НКВД видели необходимость создания специального органа охраны правопорядка, отличного от народной милиции и отрядов военной охраны. Предлагалось создать железнодорожную милицию и ею заменить нестроевые структуры.

Вместе с тем ситуация в обществе требовала экстренных, чрезвычайных мер, направленных, в первую очередь, на решение насущных вопросов, связанных с организацией движения по линиям железных дорог. Функции координации обеспечения общественной безопасности на железнодорожном транспорте продолжала реализовывать ВМЧК. Всероссийская межведомственная чрезвычайная комиссия работала по линейному принципу, она аккумулировала в себе силовые функции, однако, ряд проблем по охране общественного порядка и обеспечению об-

[7] Собрание узаконений и распоряжений прав ительства за 1917–1918 гг. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1942. С. 407-408.

щественной безопасности в первые годы советской власти так и не был решен.

Одной из остро возникших проблем стал стихийный рост инфекционных заболеваний вдоль железных дорог. Особенно явственно это проблема проявилась в начале 1919 г. Этому способствовала неупорядоченность движения железнодорожного транспорта, что влекло к чрезмерным скоплениям граждан на вокзалах. Вокзалы отличались антисанитарным состоянием павильонов, становились убежищем для лиц, оставшихся без крова, были местами распространения болезней. Как отмечали современники, эпидемия сыпного тифа развивалась на железных дорогах очень быстро и усиливалась «не по дням, а по часам», эпидемиологическая обстановка ряда дорог Центральной России оценивалась неудовлетворительно. Так, архивные материалы свидетельствуют, что на всем протяжении Юго-Восточной железной дороги ее санитарное состояние оценивалось как критическое[8].

Мероприятия по борьбы с сыпным тифом проводились на Александровской, Московско-Киево-Воронежской, Мурманской, Московско-Казанской, Московско-Виндаво-Рыбинской, Рязано-Уральской, Сызрано-Вяземской, Риго-Орловской, Северной и других железных дорогах. Для этого разрабатывались брошюры с целью своевременного выявления признаков заболеваний среди пассажиров железнодорожного транспорта и их скорейшему направлению для диагностики в железнодорожные больницы[9]. В отличие от жандармской железнодорожной полиции, действовавшей в царской России, ее приемникам – служащим Всероссийской чрезвычайной комиссии (ВЧК) требовалось для осмотра санитарного состояния железных дорог и проведения административного контроля на местах получать разрешения от Народного комиссариата путей сообщения (НКПС)[10] для проездов по железной дороге, что затрудняло обеспечение безопасности железных дорог, требовало дополнительных временных затрат вследствие бюрократических издержек.

Остро стояла проблема управления железнодорожным транспортом. Высшим органом, руководившим работой путей сообщения в РСФСР и направлявшим транспортную политику, являлся Главный совет, организованный Народным комиссариатом путей сообщения (НКПС) по согласованию с Всероссийским центральным исполнительным комитетом (ВЦИК) и Советом народных комиссаров (СНК). В Главный совет входили представители Всероссийского исполнительного комитета железнодорожников (Викжедора), комиссариатов земледелия, труда, продовольствия, контроля, промышленности, торговли, а также представители военного, финансового, хозяйственного и иных ведомств. Управление всеми эксплуатируемыми в стране железными дорогами находилось в ведении НКПС[11]. Такой широкий состав руководящих органов был продиктован необходимостью координации деятельности различных служб и ведомств, приходивших на смену государственным органам Российской империи. Многообразие этих ведомств становилось причиной постоянного вмешательства в деятельность транспорта различных сил, стремившихся решить свои внутрисистемные вопросы в интересах революции. Так, Военно-революционный комитет, созданный 26 октября 1917 г. во всех армиях для «сохранения революционного порядка и твердости фронта»[12], являлся координатором организации железнодорожных перевозок, его распоряжения могли заблокировать проезд любых лиц по железной дороге. В этой связи представители Московского продовольственного комитета в ноябре 1917 г. были вынуждены обращаться в Военно-Революционный комитет (ВРК) с просьбой о предоставлении права проезда по железным до-

[8] ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. А-482. Оп. 6. Д. 75. Л. 20.
[9] Там же. Д. 16. Л. 33.
[10] Там же. Д. 75.
[11] Там же. Ф. Р-1235. Оп. 93. Д. 182. Л. 4-5.
[12] Собрание узаконений и распоряжений прав ительства за 1917–1918 гг. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1942. С. 6.

рогам своих специалистов с целью решения служебных вопросов[13]. ВРК в интересах революции мог запретить или разрешить внешней охране Советов патрулям и иным ответственным лицам беспрепятственно пропускать своих агентов[14], был наделен полномочиями требовать от железнодорожников пропускать без оплаты красногвардейцев[15]. Железнодорожники, соответственно, обязаны были подчиняться требованиям коллективного революционного органа, представители которого зачастую были далеки от знаний особенностей управления железнодорожного транспорта. Чрезвычайные полномочия военно-революционного комитета вносили свои коррективы в деятельность железнодорожного транспорта, вынуждали железнодорожников в большей мере руководствоваться революционной целесообразностью, нежели объективной необходимостью технологических процессов.

О тяжелом положении железнодорожников и их невозможности выполнять свои служебные обязанности по обеспечению технологических процессов перевозки свидетельствует жалоба комиссара Грощинского на незаконные действия Викжель-Эвак во Всероссийский исполнительный комитет железнодорожного союза и коллегию народного комиссариата путей сообщения. В своей жалобе комиссар Грощинский сетовал на отсутствие всякой возможности выполнять порученную ему работу из-за некомпетентных и безответственных требований некоторых членов Центрального исполнительного бюро эвакуированных железнодорожников, действовавших из интересов революционной необходимости, но лишенных понимания особенностей организации деятельности железнодорожного транспорта. Кроме того, комиссар Грощинский сообщает весьма любопытные факты о том, что представители «революционной совести» из Викжель-эвак в большинстве своем злоупотребляли наделенными правами и массово, под предлогом ревизий и будущей ликвидации железных дорог, занимались открытым хищением принадлежащего государственной железной дороге имущества, обращали его в свою пользу, забирали у железнодорожников обмундирование, посуду, свечи, кровати, белье, подушки и так далее, чем вызывали их всеобщий ропот[16].

Неустройство в системе управления железных дорог, отсутствие единого штатного органа правопорядка неизбежно влекли проблемы в сфере пассажирских и грузовых перевозок. Ситуацию осложняли вооруженные военнослужащие, массово следовавшие по железных дорогам, нередко злоупотреблявшие силовыми методами. Они использовали оружие для удовлетворения своих корыстных целей. Такое положение существенно нарушало ритмичность работы транспорта, наносило материальный ущерб, наводило страх на работников железнодорожного транспорта, вынуждало их оставить место службы в целях сохранения жизни и здоровья. Солдаты, массово следовавшие по железным дорогам, нередко в состоянии алкогольного опьянения, приводили в негодность подвижной состав, уничтожали убранство вагонов, чинили насилие над поездными служащими. Ввиду выхода из строя пассажирских вагонов и приведения их в совершенно непотребное состояние Николаевская железная дорога в декабре 1917 г. была вынуждена прекратить отправку части поездов и сократить их маршрут следования[17].

Проблему грузовых перевозок дополнял недостаток паровозов, что являлось причиной загромождения грузовых станций, невозможности нормальной организации их работы. Вагоны, оставшиеся без локомотивной тяги, мешали следованию поездов, проведению сортировочной работы. В сентябре 1918 г. станция Ртищево, ввиду загруженности вагонами и отсутствия необходимых паровозов, смогла обеспечить пропускную способность не более 6 поездов в сутки[18]. Осо-

[13] ГА РФ. Ф. Р-1. Оп. 1. Д. 19. Л. 30.
[14] Там же. Л. 116.
[15] Там же.
[16] Там же. Ф. Р-1235. Оп. 93. Д. 182. Л. 102-103.
[17] Там же. Л. 112-213.
[18] Там же. Л. 336.

бая опасность исходила от вагонов, груженных опасными грузами. Из железнодорожной переписки за октябрь 1918 г. следует, что на железнодорожной станции Лосиноостровская находилось 55 вагонов со взрывчатыми веществами, а на станции Мыза Раево 27 вагонов с боеприпасами простаивали более 2 месяцев[19]. Взрыв и детонация названных грузов могли бы уничтожить всю станцию и прилегавшую территорию.

К названным неурядицам добавилась ранее не стоявшая столь остро проблема кадрового обеспечения среды железнодорожных служащих. С первых лет строительства железных дорог и ввода их в эксплуатацию работа на железной дороге пользовалась большой популярностью среди местного населения, и кадрового голода эта сфера экономики не испытывала. Однако после октябрьских событий 1917 г. вооруженные формирования и организации, поддержавшие советскую власть, стремились поставить на ответственные посты своих идейных соратников. Вскоре стало очевидным, что идейный коммунист и профессионал-железнодорожник – это категории разного порядка, а железная дорога по-революционному функционировать не может. Для работы на железной дороге требовались специфические познания в области железнодорожного дела. Если в одном человеке профессиональные качества встречались с симпатиями к марксистско-ленинской идеологии, то такой человек был ценен в глазах большевиков и продолжал служить на железной дороге для советского государства. Но зачастую в хорошем специалисте поборники власти пролетариата могли усмотреть врага народа, «контру». Таких людей арестовывали независимо от занимаемой ими должности и отстраняли от службы. Вакантными становились места начальников станций, их помощников, иных ответственных лиц. Подобные обстоятельства приводили к проблемам организации железнодорожных перевозок, так как на место арестованных специалистов советская власть не могла предложить никого иного, кроме полуобразованных, озлобленных, лишенных каких бы то ни было профессиональных компетенций вдохновителей идей большевизма. Кроме того, постоянные аресты и невозможные условия труда железнодорожников, выражавшиеся в постоянных требованиях, предъявляемых к ним от совершенно неопределенного круга вооруженных лиц, препятствовала тому, чтобы на эту службу люди шли с охотой, напротив, железнодорожники стремились перейти на службу в другие учреждения, где могли найти большую безопасность и защиту их личных прав[20].

С приходом к власти большевиков лозунг «грабь награбленное» приобрел большую популярность среди местного населения, которые, руководствуясь «революционной совестью», считали возможным повышать уровень собственного материального состояния путем хищений из поездов.

С проблемой хищений на объектах железнодорожного транспорта молодое советское государство столкнулось с самых первых дней своего существования. Объектами хищений становились материальные предметы, обладавшие ценностью. Местное население и военные, следовавшие в поездах по территории России, не гнушались самыми малым. Настоящей проблемой стали хищения снегозащитных щитов. Дело в том, что значительное скопление военных, следовавших, в том числе, и в товарных поездах, вынуждало их в холодное время самостоятельно искать средства для отопления вагонов, а снегозащитные щиты были весьма удобны для этих целей. По причине доступности снегозащитных щитов, они становились предметами преступных посягательств и со стороны местного населения. Железнодорожная охрана с профилактикой хищений не справлялась ввиду их массовости. Не помогали и императивные требования, обращенные к железнодорожной охране со стороны администраций железных дорог. Требования эти заключались в обязательном задержании и привлечении к ответственности виновных

[19] ГА РФ. Ф. Р-1235. Оп. 93. Д. 182. Л. 351.

[20] Там же. Д. 183. Л. 161.

лиц через военно-революционные суды[21]. Вместе с тем в народном комиссариате путей сообщения понимали проблемы, с которым столкнулось ведомство из-за отсутствующего штатного органа охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности на линиях железных дорог, которым была жандармская железнодорожная полиция для железнодорожного транспорта Российской империи. В этой связи со стороны руководства НКПС высказывались предложения для усиления профилактики хищений вдоль железных дорог привлекать вооруженную охрану, находившуюся в введении военного ведомства. Однако условия гражданской войны ставили перед вооруженными людьми иные цели, не связанные с профилактикой преступлений и мелких хищений. В результате все эти предложения оставались на бумаге и не находили своего практического применения[22].

Вместе с тем преступления, связанные с хищением грузов на железных дорогах, становились серьезной проблемой для власти. Борьба с этим видом хищений проводилась не столько организационно-профилактическими мероприятиями, сколько через карательные меры устрашения по законам революционного времени. За хищение грузов из вагонов трое жителей Вологды в возрасте 19, 20 и 27 лет военным трибуналом Северных железных дорог были приговорены к расстрелу[23]. Ни факт их принадлежности к пролетарской среде, ни отсутствие судимости в прошлом, ни чистосердечное раскаяние, ни обращение их жен в Главный железнодорожный трибунал об их помиловании не помогли смягчить приговор и сохранить жизнь осужденным[24].

Тем временем в условиях дисбаланса системы управления железнодорожным транспортом, кадровых проблем комплектования железных дорог, роста инфекционных заболеваний, проблем хищения, ВРК в сложившихся условиях выполняло функцию, напрямую не связанную ни с организацией перевозки, ни с охраной общественного порядка, но влиявшую на популяризацию в обществе идей большевизма. Функция эта была ничтожна с точки зрения стоявших глобальных задач, но важна с пропагандистских позиций. ВРК занималась выдачей гражданам удостоверений, разрешающих распространять социалистические газеты путем их продажи пассажирам на станциях и в поездах[25].

ВЫВОДЫ

Таким образом, применяемые государством меры были жесткие, но необходимые. Опыт выхода из кризиса, сложившегося в первые годы советской власти показал, что государство обязано использовать силовые методы. Процесс воссоздания в молодом советском государстве правоохранительной системы способствовал предотвращению краха железнодорожного транспорта как отрасли хозяйства. В первые годы советской власти железные дороги продолжали оставаться средством, во многом способствовавшим внешней обороне страны, товарообороту внутри регионов. Железные дороги обеспечивали становление советской власти, ее распространение в пространстве. Вместе с тем в условиях ликвидации жандармских полицейских подразделений железных дорог, внутриполитического кризиса и Гражданской войны железные дороги стали местом притяжения криминальных слоев общества. Все это обусловило поиск необходимых средств и методов для обеспечения устойчивого функционирования железнодорожного транспорта со стороны представителей власти молодого советского государства. Советская власть не была обременена такими задачами, которые стояли перед жандармской железнодорожной полицией в части обеспечения «спокойствия» и «благочиния»[26] на

[21] ГА РФ. Ф. Р-1235. Оп. 93. Д. 191. Л. 3.
[22] Там же. Л. 5-5об.
[23] Там же. Оп. 96. Д. 720. Л. 8.
[24] Там же. Л. 7.
[25] Там же. Ф. Р-1. Оп. 1. Д. 20. Л. 14.
[26] ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 1659. Оп. 1. Д. 1. Л. 21.

линиях железных дорог. Грубая реальность требовала от советской власти обеспечивать необходимый объем перевозок железнодорожным транспортом, для этого необходимо было подчинить новой власти железнодорожников, несогласных устранить, шайки разбойников обезвредить. Для этого применялись меры не то чтобы экстренные и экстраординарные, а граничащие до смешения с преступными, именуемые позже чрезвычайными, революционными, карательными. На смену понятий о спокойствии и благочинии пришли новые категории революционной законности, оправдывавшие любое силовое воздействие.

Список источников

1. *Мулукаев Р.С.* К вопросу об историческом опыте XX века // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2008. № 1 (4). С. 15-22.
2. *Мулукаев Р.С., Афанасьев В.С.* Советская милиция как орган охраны правопорядка // Труды академии управления МВД России. 2020. № 4 (56). С. 207-211.
3. *Путятин В.Д.* Становление и развитие системы органов правопорядка на железнодорожном транспорте Советской России (1917–1937 гг.) (исторический, организационно-правовые аспекты) // Транспортное право. 2009. № 1. С. 1-17.
4. *Фирсов И.Ф.* Основные функции органов милиции Тюменского региона в годы их становления и развития // Российская полиция: история и современность (к 300-летию российской полиции): сб. науч. тр. Тюмень, 2018. С. 239-256.
5. *Жигалов П.Н.* Деятельность железнодорожной милиции в первые годы советской власти // Безопасность дорожного движения. 2021. № 3. С. 87-90.
6. *Ерин Д.А.* К вопросу об организационном и правовом регулировании и деятельности советской милиции, войск ВЧК–ВОХР–ВНУС и иных воинских формирований по обеспечению безопасности на транспорте РСФСР в период 1918–1922 гг. // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2018. № 2. С. 91-103.
7. *Сенин А.С.* Железные дороги в 1917 г. в оценках инженеров путей сообщения – участников и очевидцев Великой российской революции // Экономисты о революции 1917 года. Серия «Экономическая история в прошлом и настоящем». М., 2021. С. 733-746.
8. *Седунов А.В.* Обеспечение общественной и государственной безопасности в XIX – первой половине XX века: на материалах Северо-Запада России: дис. ... д-ра ист. наук. СПб., 2006. 565 с.
9. *Петрыкин Н.Н.* Последствия ликвидации жандармских полицейских управлений железных дорог для транспортной системы России // Актуальные вопросы деятельности территориальных органов МВД России на транспорте: материалы конф. Белгород, 2017. С. 103-107.
10. *Зайкова С.Н.* Административно-правое обеспечение транспортной безопасности в истории отечественного законодательства // Труды Института государства и права Российской академии наук. 2021. Т. 16. № 4. С. 83-109.

References

1. Mulukayev R.S. K voprosu ob istoricheskom opyte XX veka. *Yuridicheskaya nauka i pravo-okhranitel'naya praktika – Legal Science and Law Enforcement Practice*, 2008, no. 1 (4), pp. 15-22. (In Russian).
2. Mulukayev R.S., Afanasyev V.S. Sovetskaya militsiya kak organ okhrany pravoporyadka [Soviet police as a law enforcement agency]. *Trudy akademii upravleniya MVD Rossii – Proceedings of the Management Academy of the Ministry of Interior of Russia*, 2020, no. 4 (56), pp. 207-211. (In Russian).
3. Putyatin V.D. Stanovleniye i razvitiye sistemy organov pravoporyadka na zheleznodorozhnom transporte Sovetskoy Rossii (1917–1937 gg.) (istoricheskiy, organizatsionno-pravovyye aspekty) [Formation and development of the system of law enforcement agencies in the railway transport of Soviet Russia (1917–1937) (historical, organizational and legal aspects)]. *Transportnoye pravo* [Transport Law], 2009, no. 1, pp. 1-17. (In Russian).

4. Firsov I.F. Osnovnyye funktsii organov militsii Tyumenskogo regiona v gody ikh stanovleniya i razvitiya [The main functions of the militia of the Tyumen region in the years of their formation and development]. *Rossiyskaya politsiya: istoriya i sovremennost' (k 300-letiyu rossiyskoy politsii)* [Russian Police: History and Modernity (to the 300th Anniversary of the Russian Police)]. Tyumen, 2018, pp. 239-256. (In Russian).
5. Zhigalov P.N. Deyatel'nost' zheleznodorozhnoy militsii v pervyye gody sovetskoy vlasti [The activities of the railway police in the first years of Soviet power]. *Bezopasnost' dorozhnogo dvizheniya* [Road Safety], 2021, no. 3, pp. 87-90. (In Russian).
6. Erin D.A. K voprosu ob organizatsionnom i pravovom regulirovanii i deyatel'nosti sovetskoy militsii, voysk VChK–VOKhR–VNUS i inykh voinskikh formirovaniy po obespecheniyu bezopasnosti na transporte RSFSR v period 1918–1922 gg. [To the issue of the organizational and legal regulation and activities of the Soviet police, troops of the Cheka-VOHR-VNUS and other military formations to ensure transport security of the RSFSR in the period 1918–1922]. *Istoriko-pravovyye problemy: novyy rakurs – Historical-Legal Problems: the New Viewpoint*, 2018, no. 2, pp. 91-103. (In Russian).
7. Senin A.S. Zheleznyye dorogi v 1917 g. v otsenkakh inzhenerov putey soobshcheniya – uchastnikov i ochevidtsev Velikoy rossiyskoy revolyutsii [Railways in 1917 in the assessments of railway engineers – participants and eyewitnesses of the Great Russian Revolution]. *Ekonomisty o revolyutsii 1917 goda. Seriya «Ekonomicheskaya istoriya v proshlom i nastoyashchem»* [Economists on the Revolution of 1917. Series "Economic History in the Past and Present"]. Moscow, 2021, pp. 733-746. (In Russian).
8. Sedunov A.V. *Obespecheniye obshchestvennoy i gosudarstvennoy bezopasnosti v XIX – pervoy polovine XX veka: na materialakh Severo-Zapada Rossii: dis. ... d-ra ist. nauk* [Ensuring Public and State Security in the 19th – First Half of the 20th Century: on the Materials of the North-West of Russia. Dr. hist. sci. diss.]. St. Petersburg, 2006, 565 p. (In Russian).
9. Petrykin N.N. Posledstviya likvidatsii zhandarmskikh politseyskikh upravleniy zheleznykh dorog dlya transportnoy sistemy Rossii [The consequences of the liquidation of the gendarmerie police departments of the railways for the transport system of Russia]. *Materialy konferentsii «Aktual'nyye voprosy deyatel'nosti territorial'nykh organov MVD Rossii na transporte»* [Proceedings of the Conference "Current Issues of the Activities of the Territorial Bodies of the Ministry of Internal Affairs of Russia in Transport"]. Belgorod, 2017, pp. 103-107. (In Russian).
10. Zaykova S.N. Administrativno-pravoye obespecheniye transportnoy bezopasnosti v istorii otechestvennogo zakonodatel'stva [Administrative and legal support of transport security in the history of domestic legislation]. *Trudy Instituta gosudarstva i prava Rossiyskoy akademii nauk – Proceedings of the Institute of State and Law of The Russian Academy of Sciences*, 2021, vol. 16, no. 4, pp. 83-109. (In Russian).

Информация об авторе

Петрыкин Николай Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры современных образовательных технологий, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), г. Челябинск, Российская Федерация; преподаватель кафедры обеспечения безопасности на объектах транспорта, Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-1441-6974, npetrykin@mvd.ru

Information about the author

Nikolay N. Petrykin, Candidate of History, Associate Professor of Modern Educational Technologies Department, South Ural State University (national research university), Chelyabinsk, Russian Federation; Lecturer of Security at Transport Facilities Department, Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-1441-6974, npetrykin@mvd.ru

Статья поступила в редакцию 19.08.2022
Одобрена после рецензирования 14.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

The article was submitted 19.08.2022
Approved after reviewing 14.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 94(47).084.3
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1315-1321

Внутрипартийный кризис в РКП(б) и проблемы государственного управления 1920–1921 гг.

Виктор Васильевич НИКУЛИН
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
viktor.nikulin@mail.ru

Аннотация. Проанализированы различные аспекты внутрипартийного кризиса в РКП(б), проявившиеся особенно резко на рубеже 1920–1921 гг. Подчеркнуто, что внутрипартийный кризис сказался самым серьезным образом на системе государственного управления, поскольку РКП(б) в качестве правящей партии составляла организационную и кадровую основу всей системы управления. Выделены конкретные проявления кризисных явлений, их влияние на функциональные возможности органов власти. Исследовано состояние органов власти местного и регионального уровня. Раскрыты изменения личностного и психологического характера, произошедшие в кадровом составе советских управленцев. Сделан вывод, что модель управления, созданная в период Гражданской войны и опиравшаяся исключительно на насилие, в мирных условиях перестала работать, и возникла острая необходимость в ее усовершенствовании и смене кадрового состава в соответствии с новыми общественными потребностями.

Ключевые слова: партия, кризис, кадры, органы власти, государство, управление, злоупотребления

Для цитирования: *Никулин В.В.* Внутрипартийный кризис в РКП(б) и проблемы государственного управления 1920–1921 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1315-1321. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1315-1321

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1315-1321

Intra-party crisis in the CPSU and problems of state administration in 1920–1921

Viktor V. NIKULIN
Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
viktor.nikulin@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Никулин В.В., 2022

Abstract. Various aspects of the inner-party crisis in the CPSU, which manifested themselves especially sharply at the turn of 1920–1921, are analyzed. It is emphasized that the intra-party crisis had the most serious impact on the public administration system, since the CPSU as the ruling party constituted the organizational and personnel basis of the entire management system. Specific manifestations of crisis phenomena, their impact on the functional capabilities of government bodies are highlighted. The state of the local and regional authorities is investigated. Changes of a personal and psychological nature that have occurred in the personnel of Soviet managers are revealed. It is concluded that the management model, created during the Civil War and based solely on violence, ceased to work in peaceful conditions and there was an urgent need to improve it and change personnel in accordance with new social needs.

Keywords: party, crisis, personnel, authorities, state, management, abuses

For citation: Nikulin V.V. Vnutripartiynyy krizis v RKP(b) i problemy gosudarstvennogo upravleniya 1920–1921 gg. [Intra-party crisis in the CPSU and problems of state administration in 1920–1921]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1315-1321. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1315-1321 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Период советской истории, связанный с окончанием Гражданской войны и переходом к новой экономической политике, является одним из самых востребованных в отечественной историографии. Это связано, в первую очередь, с исторической яркостью этого периода, его значимостью в отечественной истории, необычностью и многогранностью его проявлений, спецификой ситуации, сложившейся в стране. Одной из самых обсуждаемых в научной литературе проблем является проблема внутрипартийного кризиса РКП(б), сложившегося к 1921 г. Данный кризис в историографии традиционно рассматривается как кризис исключительно с позиции наличия политических разногласий в партии, что неизбежно сужает исторический анализ общего состояния советской системы, поскольку не воспроизводит всей глубины кризисных явлений. Диагностировать влияние внутрипартийного кризиса на общую ситуацию в стране, по нашему мнению, необходимо не только с позиции наличия политических разногласий в партии, но и с позиции кризиса всей системы управления, поскольку РКП(б) в статусе правящей партии выполняла функции государственного управления на всех уровнях власти. В исследовании анализируются кризисные явления в

РКП(б) именно с точки зрения его влияния на систему государственного управления.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Кризисное состояние партии самым негативным образом влияло на всю систему государственного управления, поскольку РКП(б) составляла организационную и кадровую основу органов власти. Кризис системы управления проявлялся на всех уровнях власти, но с особой силой на низшем уровне – волостном и уездном. Этот уровень власти, сформированный в период «военного коммунизма», на основе исключительно политической селекции, заменившей трудовую и интеллектуальную, находился в состоянии полной организационной дезорганизации и морального разложения, что синхронно привело к дезорганизации системы управления на этом уровне, о чем свидетельствуют многочисленные факты. Например, из Тамбова и Воронежа сообщали в ЦК партии «о полном развале работы в губернии, бесчинствах местных работников, массовых растратах, поголовном пьянстве»[1]. Волостные и уездные партийные организации были поражены склоками, принимавшими уродливые формы борьбы за портфели, подсиживание и т. п.[2] Состояние низового аппарата власти было адекватным отражением состояния самой партии, поскольку члены партии составляли кадровую основу местной управленческой структуры. За годы войны среди партийных функционеров произошла социально-психологическая трансформация, в результате которой революционные установки заменялись потребительскими жизненными установками, проявлявшимися в злоупотреблении властью, вседозволенностью в поведении. Произошедшая трансформация управленческой структуры неизбежно привела к утрате доверия к властным структурам со стороны местного населения. Усугубляло положение и то обстоятельство, что местные органы власти были заполнены случайными, безыдейными, а зачастую и просто уголовными элементами, весь смысл «руководства» для которых состоял в удовлетворении личных потребностей низшего порядка. Это явление следует рассматривать как явление из ряда общей социальной закономерности, поскольку во все времена и при всех общественных системах социальное положение определяло материальный уровень жизни, что фатально стимулирует приток в органы власти именно такого рода персонажей. Не стала исключением и советская система, признав в конечном итоге, что «в результате абсолютного единовластия, бесконтрольности создавалась обстановка, при которой выйти в люди, создать себе карьеру, получить кусочек власти можно было, только пойдя на службу к советской власти. Это обстоятельство толкает в ряды партии элементы, которые стремятся в нее ради карьеры[3].

Деградация и доминирование в управлении партийных структур вело к полной атрофии управленческих функций советских органов власти, которые по факту не функционировали, их заменили партийные структуры, действовавшие по своему пониманию и разумению, игнорируя законность, в результате чего во многих местах установился режим личной власти партийных руководителей. Чекисты оценивали эту ситуацию как безудержную, корыстную вакханалию в низовых ячейках, в уездных и губернских органах. Головотяпов – работников и прохвостов, как партийных, так и беспартийных, по всему телу советской власти, что песку на морском дне. Они дискредитируют советскую власть, отталкивают массы от советской и коммунистической власти»[4].

[1] РГАСПИ (Российский государственный архив социально-политической истории). Ф. 17. Оп. 84. Д. 76. Л. 5.

[2] Там же. Оп. 68. Д. 113. Л. 8.

[3] Об очистке партии: Письмо ЦК РКП(б) всем партийным организациям о проведении чистки партии от 27 июля 1921 г. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1970). Т. 2: 1917–1924. Изд. 8-е, доп. и испр. М.: Политиздат, 1970. С. 439.

[4] ГАОПИ ВО (Государственный архив общественно-политической истории Воронежской области). Ф. 1. Оп. 1. Д. 448. Л. 8.

Управленческий кризис не ограничивался низшим уровнем власти, серьезные проблемы проявлялись и на среднем (губернском) управленческом уровне. Многие губкомы и губисполкомы раздирали внутренние противоречия, порожденные борьбой бюрократических групп со своими сложившимися интересами и системой клиентальных отношений. На совещании секретарей губкомов и обкомов в декабре 1921 г. констатировалось наличие ситуации на губернском уровне, «когда руководящие кадры ответственных работников представляют собой замкнутые группы, в среду которых работнику, прибывшему из другой губернии или выдвинутому из уезда волости, внедряться очень трудно»[5]. Это неизбежно порождало острые аппаратные конфликты. Конфликты возникали, как правило, не по политическим и деловым разногласиям, а в основном по причинам личностно-группового характера, конкуренции различных бюрократических групп. Такая обстановка сложилась, например, в Тамбовском губкоме РКП(б), которая характеризовалась как «обстановка бесконечных ссор и склок, сведения личных счетов, бесформенная оппозиция «низов» против «верхов», ячеек против укома, укомов против губкома, дело доходило даже до кровной мести»[6]. Подобные ситуации носили не единичный, исключительный характер, а стали систематическими и обыденными. Интриги и склоки, сопровождавшиеся взаимными обвинениями, наблюдались в Закавказском и Северокавказском крайкомах, в Ленинградском обкоме, Сибирском крайкоме, на Украине, в Нижне-Волжском крае.

Борьба групповых и личностных интересов стала реальностью и на высшем уровне власти. Но в данном случае она отличалась от конфликтов в провинции. На этом уровне власти конфликты принимали форму разногласий тактико-программного характера. Многие из предложений так называемой оппозиции носили конструктивный характер, но ее взгляды трактовались исключительно как оппозиционные, фракционные, как идейные разногласия, представляющие угрозу единству партии. Присутствовали в высшем руководстве и неприязненные отношения на личностном уровне, например А.И. Рыков, который занимал антисемитскую позицию и противившийся на этой почве назначению Л.Д. Троцкого на пост заместителя председателя Совнаркома[7]. Взаимной открытой ненавистью со времени Гражданской войны отличались также отношения И.В. Сталина и Л.Д. Троцкого, которые постоянно посылали В.И. Ленину доносы друг на друга. Но конкуренция за власть на личностном уровне в высшем руководстве еще явно не проявлялась. Общая опасность для власти в период Гражданской войны и безусловный авторитет В.И. Ленина как политического лидера подавляли личные амбиции вождей, конкуренция стала реальностью политической жизни во второй половине 1923 г., после того как В.И. Ленин в результате болезни отошел от активной политической деятельности.

Официально озвучиваемая позиция руководящего ядра большевиков на имеющиеся в партии разногласия сводилась к тому, что основной внутрипартийной проблемой является укрепление единства партии, которая должна быть едина не только организационно, но и идейно. В этом вопросе точка была поставлена на X съезде РКП(б), принявшим внутрипартийный закон – резолюцию «О единстве партии». Закон запретил создание в партии фракций и группировок, что исключало возможность существования в партии внутренней оппозиции в какой-либо форме и, следовательно, всякое публичное обсуждение проблем решения тех или иных государственных задач. В условиях невозможности каких-либо публичных внутрипартийных дискуссий основным методом принятия управленческих решений становятся интриги, групповая закулисная борьба против альтернативных решений. Борьба мнений, позиций как необходимый элемент

[5] ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 840. Оп. 1. Д. 1435. Л. 101.

[6] Там же. Д. 1297. Л. 7-8.

[7] ГАОПИ ВО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 406. Л. 10-23.

управленческой деятельности, уходит в теневую сферу, дискуссии заменяются личным или групповым диктатом, принимающим форму прямого давления на субъектов принятия решений. Так, на XI съезде партии (март–апрель 1922 г.) при обсуждении вопроса об исключении из партии части членов «рабочей оппозиции» на делегатов съезда оказывалось сильнейшее индивидуальное давление. Участник съезда, член Воронежского губкома РКП(б) Зудов, выступая на пленуме губкома, вспоминая методы подавления оппозиции, покаялся: «Я там (на съезде) убедился, что мы скоты и часто сами голосуем несознательно. Но можно одного–двух обмануть, но нельзя обмануть партию в 400–500 тысяч человек»[8]. Такие же методы использовались при выборах делегатов на XII съезде партии. По рассказам участников событий, ячейки в буквальном смысле подвергались «политическому террору», добиваясь от них недопущения выбора представителей оппозиции на съезд. При обсуждении на XII съезде вопроса об исключении из партии подписавших «заявление 22-х», переголосовывали несколько раз с целью добиться нужного решения. Только при третьем голосовании, после индивидуальной работы с делегатами, добились своего[9].

Серьезной управленческой проблемой стала интенсивная бюрократизация всех уровней управления. Бюрократизация, как известно, характерна ростом численности служащих и уровней иерархии, чрезмерным усложнением формальной регламентации деятельности, созданием замкнутых бюрократических групп и в конечном итоге утратой управленческим аппаратом гибкости и производительности. Крайняя централизация управления в период Гражданской войны в мирных условиях становилась иррациональной, неэффективной. Система всеобщего распределения «военного коммунизма» привела к огромному увеличению хозяйственного и распределительного аппарата. К 1921 г. его численность составляла 4 миллиона чиновников разного уровня и превышала численность рабочего класса в 2,5 раза [1, с. 48]. Партия большевиков стремительно становилась партией чиновников, и к 1921 г. 53 % коммунистов являлись служащими советских учреждений[10]. Особенно отчетливо это проявлялось в провинции. В Воронежской губернии, например, на должностях состояло от 68 до 75 % всех коммунистов[11]. Бюрократизация приобретала системный характер, то есть носила не временный и локальный характер, а стала устойчивым и повсеместным явлением. На IX партийной конференции Т.В. Сапронов в своем выступлении акцентировал внимание именно на данную проблему, подчеркнув, что «те формы и методы управления, которые у нас сложились, порождают бюрократизм, ту язву, которая разъедает тело нашей партии»[12].

Одновременно с ростом бюрократизации усиливались центробежные тенденции в управлении. Учащались конфликты между местными управленческими структурами и центральными ведомствами, что расценивалось как стремление выйти из-под опеки Центра и признавалось тяжким нарушением партийной дисциплины. Конфликты возникали по разному поводу. Местные партийные и хозяйственные руководители пытались отстоять свою самостоятельность в решении местных вопросов. На XI Всероссийской конференции РКП(б) в декабре 1921 г. эта нарастающая тенденция была отмечена как крайне негативная: «Все чаще наблюдается невыполнение директив центра, сознательное уклонение от выполнения партийных обязанностей»[13]. Это свидетельствовало о появлении «внутрипартийного и управленческого сепаратизма», который вел к дезорганизации централизованной системы управления. Борьба групповых интересов, усиление центробежных сил, фракционность, ме-

[8] ГАОПИ ВО. Д. 687. Л. 45-46.
[9] Там же. Л. 32.
[10] РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 67. Д. 116. Л. 2.
[11] ГАОПИ ВО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 406. Л. 10-23.
[12] Девятая Всероссийская конференция РКП(б). 22–25 сентября 1920 г.: Протоколы. М.: Госиздат, 1921. С. 156-161.
[13] ГАОПИ ВО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 1441. Л. 2.

стничество, кустарщина стали характерными чертами управленческой повседневности.

Управленческие проблемы усложнялись натянутостью отношений между так называемыми «верхами» и «низами», под которыми понимались отношения между слоем руководителей и рядовыми гражданами, между которыми не было доверия и взаимопонимания. Проблема, в первую очередь, порождалась массовыми злоупотреблениями материального порядка со стороны чиновничества всех уровней. Тенденция размежевания в обществе по имущественно-должностному признаку усиливалась, а напряженные отношения между партийным руководством и населением проявлялись открыто и массово. Привилегии в тогдашних голодных условиях у населения ассоциировались, прежде всего, с продовольственным снабжением, именно уровень снабжения продовольствием определял, в первую очередь, материальное неравенство, ставшее существенным фактором напряженности между управленцами и населением, порождали стрессы и напряжения в обществе, переходившие в социальные конфликты, что значительно усложняло выполнение управленческих функций. ЦК РКП(б) в письме губкомам в марте 1921 г. отмечал в связи с этим, что во многих губерниях не имеют представления о коммунистах кроме представления, связанного с понятием привилегий. Коммунистов воспринимали как представителей власти, а не как защитников трудящихся[14].

ВЫВОДЫ

К 1921 г. в советской России сложилась система государственного управления, в основе которой лежала система жесточайшего централизма, который неизбежно трансформировался в крайние формы бюрократизма. Это явление было порождением, с одной стороны, военного времени, с другой – имело и другую логику, и объяснение, на которые указывала оппозиция. Управленческий кризис – это не в последнюю очередь кризис бюрократического Центра, который породил систему управления, в которой принятие всех решений сконцентрировалось в руках небольших по составу высших партийных инстанций. Решающее значение имел комитет. Сами комитеты формировались путем назначенства, порождавшим злоупотребление властью, безответственность и безнаказанность. Вывод – требовался не просто ремонт системы управления, а сама система требовала изменений.

Хотя партийное руководство и настаивало на том, что кризисное состояние РКП(б), прежде всего, с наличием разногласий в партии, приведших к формированию внутренней оппозиции, однако кризисное состояние претерпевала вся система государственного управления. Его симптомами были организационная слабость, напряженность между ее различными частями, имевшие свои взгляды и представления о формах и методах деятельности партии, напряженность в отношениях между бюрократической частью партии и рядовой партийной массой, низкими личностными качествами управленцев. Определяющим негативным последствием кризиса стал начавшийся процесс утраты аппаратом контроля над ситуацией на местах. Сложившаяся в период Гражданской войны система управления страной, выстроенная по лекалам военного времени и приспособленная исключительно к нуждам войны, растиражированная на все уровни власти, находилась в стадии организационной дезорганизации, исполнительской анархии, кадрового голода и его морального разложения. В таком состоянии она не могла выполнять задачи мирного периода, и требовалась ее организационная и морально-нравственная реанимация.

[14] РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 84. Д. 182. Л. 72.

Список источников

1. *Белоусов Р.А.* Исторический опыт планового управления экономикой СССР. М., 1987. 330 с.

References

1. Belousov R.A. *Istoricheskiy opyt planovogo upravleniya ekonomikoy SSSR* [Historical Experience of Planned Management of the Economy of the USSR]. Moscow, 1987, 330 p. (In Russian).

Информация об авторе

Никулин Виктор Васильевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры «Конституционное и административное право», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-1507-0434, viktor.nikulin@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.05.2022
Одобрена после рецензирования 05.09.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Viktor V. Nikulin, Doctor of History, Professor, Professor of “Constitutional and Administrative Law” Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-1507-0434, viktor.nikulin@mail.ru

The article was submitted 19.05.2022
Approved after reviewing 05.09.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 94(470)+2-48+355.292.4
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1322-1331

Особенности пенсионного обеспечения инвалидов войны и их трудоустройство в Тамбовской области в 40–50-е гг. XX века

Павел Петрович ЩЕРБИНИН
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
shcherbinin2010@gmail.com

Аннотация. Изучение отдельных аспектов социальной адаптации и поддержки, пенсионного обеспечения и трудоустройства инвалидов Великой Отечественной войны позволяет уточнить особенности развития послевоенного социума, траектории развития социализации военного поколения в 40–50 гг. XX века. В этот период были особенно значимыми усилия советских и партийных органов по организации помощи инвалидам войны, значительная часть которых имела психические травмы и заболевания. Военная повседневность и травматизация участников боевых действий приводили к росту заболеваемости, что требовало серьезной трансформации не только общественного здравоохранения, но и системы социальной защиты и пенсионного законодательства. Наиболее интенсивно изучение данной проблемы проводилось в военные годы и первые послевоенные десятилетия, также в 20-е гг. XXI века. Методологические особенности исследования заявленной проблематики опираются на авторскую концепцию привлечения работ современников, прежде всего специалистов в области психиатрии, врачей-практиков Тамбовской области, а также собственно историй болезней и анамнеза психической заболеваемости. Были использованы материалы государственных и партийных архивов Тамбовской области, многие из которых впервые вводятся в научный оборот. Результаты исследования позволяют сделать вполне очевидный вывод, что центральные и местные советские а партийные органы предпринимали определенные усилия по организации социальной поддержки и трудоустройства военных инвалидов. Весьма успешно данные мероприятия по медико-социальной работе проводились и в Тамбовской области. Однако в целом недостаток материальных ресурсов и тяготы послевоенного времени не позволяли обеспечить достойное пенсионное обеспечение и социальную адаптацию военных инвалидов.

Ключевые слова: ветераны войны, военные инвалиды, психические заболевания, социальная защита, пенсионное обеспечение, региональная история, история медицины

Для цитирования: *Щербинин П.П.* Особенности пенсионного обеспечения инвалидов войны и их трудоустройство в Тамбовской области в 40–50-е гг. XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1322-1331. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1322-1331

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1322-1331

Peculiarities of pension coverage for disabled war veteran and their employment in Tambov Region in 40s and 50s of the 20th century

Pavel P. SHCHERBININ
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
shcherbinin2010@gmail.com

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Щербинин П.П., 2022

Abstract. The study of certain aspects of social adaptation and support, pension coverage and employment of disabled veterans of the Great Patriotic War allows us to clarify the peculiarities of post-war society development, development trajectories of the socialization of the military generation in the 40–50s of the 20th century. During this period, the efforts of the Soviet and party bodies to organize assistance to disabled war veterans, a significant part of whom had mental injuries and illnesses, were especially significant. Military everyday life and traumatization of combatants led to an increase in morbidity, which required a serious transformation not only of public health, but also of the system of social protection and pension legislation. The most intensive study of this problem was carried out during the war years and the first post-war decades, also in the 20s of the 21s century. The methodological peculiarities of the study of the stated problems are based on the author's concept of attracting the works of contemporaries, primarily specialists in the field of psychiatry, practitioners of the Tambov Region, as well as the actual case histories and anamnesis of mental illness. We use materials from the state and party archives of the Tambov region, many of which are being introduced into scientific circulation for the first time. The results of the study allow us to draw a quite obvious conclusion that the central and local Soviet and party bodies made certain efforts to organize social support and employment for disabled war veterans. Highly successful, these events on medical and social work were carried out in the Tambov Region. However, in general, the lack of material resources and hardships of the post-war period did not allow for decent pension coverage and social adaptation of disabled war veterans.

Keywords: war veterans, disabled war veterans, mental illness, social protection, pension coverage, regional history, medicine history

For citation: Shcherbinin P.P. Osobennosti pensionnogo obespecheniya invalidov voyny i ikh trudoustroystvo v Tambovskoy oblasti v 40–50-e gg. XX veka [Peculiarities of pension coverage for disabled war veteran and their employment in Tambov Region in 40s and 50s of the 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1322-1331. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1322-1331 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется современными реалиями жизни и социальной поддержкой ветеранов военных действий. Повседневная жизнь инвалидов войны, их статус и положение в обществе и социальном окружении во многом определялись наличием особой системы социального обеспечения, прежде всего, выплатой пенсии

по назначенной Собесом группе инвалидности в соответствии с действовавшим советским законодательством. Примечательно, что в 40–50-е гг. XX века происходила интенсивная трансформация пенсионного обслуживания военных ветеранов, что было связано со значительным ростом численности военнослужащих Красной армии, нуждавшихся в срочной поддержке, а также членов семей этих защитников Отечества. Для назначения пенсии военному инвалиду всегда необходимо было получить заключение специализированной медицинской комиссии.

Реконструируя траектории развития пенсионного законодательства СССР и практики социальной поддержки военных инвалидов, важно получить ответ на основные постановочные вопросы:

1) насколько удовлетворительным было финансовое содержание инвалидов войны и каким образом оно способствовало адаптации психически и физически травматизированных военнослужащих в гражданском социуме в военные и мирные годы?

2) как относилось социальное и семейное окружение к новому статусу инвалидов войны и их социальным возможностям?

3) насколько эффективными были не только финансовые ресурсы, выделяемые для пенсий участников войны, но и материальная их поддержка со стороны региональных структур: обеспечение продуктами, топливом, одеждой, предметами обихода и т. п.?

4) имелись ли возможности у ветеранов войны обжаловать свое положение и финансовое состояние в партийные и советские органы, имевшие возможность повлиять на материальное состояние пострадавших на войне соотечественников?

5) какие варианты трудоустройства и получения заработной платы имелись у инвалидов Великой Отечественной войны?

6) как на примере отдельно взятой Тамбовской области можно провести детальную и системную реконструкцию медико-социальной поддержки и социализации в мирные годы военных инвалидов?

Историография по проблеме социальной адаптации ветеранов Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., а также их трудовая и медико-социальная реабилитация имеет достаточно добротную исследовательскую базу. Первые работы по изучению опыта трудоустройства инвалидов войны появились в первые послевоенные годы [1; 2].

О некоторых аспектах военной психологии писала Е.С. Сенявская [3]. В XXI веке историки вновь обратились к проблеме трудовой социализации инвалидов войны в 1941–1945 гг. [4; 5], и в послевоенные годы [6]. Наиболее добротное изучение социального положения и адаптации военных ветеранов в 40–60-е гг. провела Е.Ю. Зубкова [7].

Зарубежные историки пристально изучали отдельные стороны развития советской психиатрии [8–10], а также социального положения ветеранов войны в Советском Союзе [11].

ФОРМИРОВАНИЕ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ДЛЯ ИНВАЛИДОВ ВОЙНЫ

Следует учитывать, что значительная часть военных ветеранов страдали психическими заболеваниями, вызванными как военными ранениями, травмами, так и серьезной эмоциональной нагрузкой. Не случайно послевоенная нервно-психическая заболеваемость инвалидов Отечественной войны и важность их социальной реабилитации вызывала большой интерес у научной общественности и практикующих врачей. Тем более что уже с 1945 г. в номенклатуре заболеваемости была выделена и новая группа психических расстройств при соматических заболеваниях. Кроме того, в том же году было подготовлено и опубликовано руководство по экспертизе военнообязанных и инвалидов Отечественной войны.

О работе специализированных психиатрических медицинских учреждений за 1945–1947 гг. можно судить по докладу И.А. Бергера «О современном положении дела помо-

щи инвалидам Отечественной войны с невропсихическими нарушениями», в котором он раскрыл охват помощью, диагностику, лечение и проведение экспертизы инвалидов Отечественной войны, в том числе вопросы их переобучения и трудоустройства [12].

Вполне очевидно, что одной из важнейших задач в советском здравоохранении первых послевоенных лет была необходимость оказания поддержки инвалидам войны и их успешной социализации. Не случайно в отчете тамбовского областного управления здравоохранения за 1947 г. отмечалось, что на органы здравоохранения возложена задача большой государственной важности – организовать лечение инвалидов с целью восстановления их трудоспособности[1].

С этой целью важно было провести учет всех получивших инвалидность солдат и офицеров. Для этого уже в начале 1946 г. были организованы районные врачебные комиссии в составе трех врачей при городских и районных поликлиниках. Таким образом, в городах было организовано 7 комиссий и 44 – в районах Тамбовской области. В результате к 15 сентября учет инвалидов был завершен. Областным управлением здравоохранения было взято на учет и осмотрено 27913 человек: 1 группы – 415, 2 группы – 7410, 3 группы – 20088. Из них в госпитальном лечении нуждались 10900 человек. Как отмечали тамбовские врачи, в нейро-психическом лечении нуждались 446 ветеранов войны, из которых в госпитализации – 96, амбулаторном лечении – 51, санаторном лечении – 299[2].

Разрабатывались специальные планы по ликвидации медико-санитарных последствий войны в области нервно-психической заболеваемости: подготовку квалифицированных кадров организаторов нервно-психиатрической помощи; создания дифференцированной и профилизированной сети медико-санитарных учреждений не только в столице, но и на периферии.

В послевоенные годы выходили различные указания и постановления партийных и советских органов о ликвидации санитарных последствий войны, среди которых важное место занимали вопросы лечения и трудоустройства инвалидов войны. Понятно, что в столице такая работа получила наибольшее развитие. Академия медицинских наук совместно с Институтом психиатрии стремились организовать ранний и наиболее полный охват помощью всех участников войны, пострадавших в результате открытых или закрытых травм черепа, психиатрических расстройств, организации для них дифференцированной помощи. Так, в Москве для этого были объединены все районные психиатры, создана специальная клиническая больница, был организован кабинет профилактики инвалидности. Институт психиатрии РАМН (Российской Академии медицинских наук) издал специальные методические пособия по организации работы невропсихических стационаров и диспансеров.

25–31 мая 1948 г. в Москве проходил третий Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров, на котором обсуждались актуальные проблемы военной и послевоенной невропатологи и психиатрии. В работе съезда принимали участие и тамбовские психиатры: И.М. Виш, А.А. Горожанский, В.И. Максименко, Т.И. Моршевский, А.М. Писарницкая, Н.П. Прокофьев, М.А. Терешина. Было отмечено, что в период войны десятки тысяч раненых офицеров и бойцов Красной армии были спасены благодаря достижениям советской нейрохирургии, невропатологии и психиатрии. В госпиталях фронта и тыла была введена обязательная служба по невропатологии и психиатрии.

Представители Минздрава СССР настойчиво рекомендовали обращать особое внимание на оказание лечебной помощи инвалидам Отечественной войны, так как перенесшие травму центральной нервной системы пациенты были склонны к рецидивам и обострениям. Неотъемлемой частью работы невропсихических учреждений должна была стать помощь органам социального обеспечения в трудоустройстве и использовании

[1] ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 3959. Оп. 1. Д. 138. Л. 51.
[2] Там же. Л. 53.

остаточной трудоспособности инвалидов войны.

Заметим, что в Советском Союзе специальное назначение пенсий по инвалидности участникам военных действий начало реализовываться сразу же после завершения советско-финской кампании. Так, 16 июля 1940 г. было опубликовано постановление Совета Народных Комиссаров СССР за № 1269 о выплате пенсий таким пострадавшим на войне красноармейцам. Они делились на два разряда:

1) инвалидам войны, получившим инвалидность в период Первой мировой и Гражданской войн, в том числе кому выплачивались военные пенсии до 1938 г.;

2) инвалидам войны, которые признаны таковыми после 1938 г.

Необходимо учитывать, что были четко регламентированы и размеры денежного довольствия таких военных ветеранов. Рядовым красноармейцам, которые из-за болезней на фронте, контузий, ранений и увечий, полученных в сражениях по защите социалистического Отечества, в том числе и при исполнении различных обязанностей военной службы [13, с. 11].

Трудоустройство фактически являлось одним из важнейших условий социальной адаптации инвалидов войны. Оно влияло и на их положение, повседневную жизнь, место в социальной системе социалистического общества. Однако все же основной формой социального обеспечения, нередко единственным средством выживания, являлась назначаемая при получении инвалидности пенсия [14].

В 1943 г. было опубликовано специальное постановление Совета Народных Комиссаров СССР «О мерах по трудовому устройству инвалидов Отечественной войны», в котором предусматривались следующие меры для социальной адаптации инвалидов войны:

1) органы социальной защиты в трехмесячный срок обязаны были предоставить работу неработающим инвалидам III группы на предприятиях и в учреждениях по месту их жительства, с учетом заключения ВТЭК;

2) для работающих инвалидов войны пенсия сохранялась в полном объеме независимо от их заработка и трудового дохода;

3) проводить для инвалидов войны курсы по подготовке кадров по заключению ВТЭК [13].

Понятно, что все эти рекомендации касались всех без исключения инвалидов войны, но при заболеваниях нейропсихической системы сферы возможности ветеранов войны с точки зрения их трудоспособности были весьма ограничены. Клинико-трудовой прогноз для страдающих психическими заболеваниями инвалидов войны был весьма различным и зависел как от тяжести нарушений психики, так и стадии обострения или ремиссии. При хронических заболеваниях нервной системы и нарушениях психического здоровья было очень трудно проводить трудовую социализацию и адаптацию таких инвалидов войны.

Важно учитывать, как отмечали современники, у многих военных ветеранов военные травмы, в том числе контузии, ушибы головного мозга и ранения, нередко имели отдаленные последствия и поздние осложнения в нервно-психической сфере [15]. У таких инвалидов войны нередко наступали необратимые процессы нарушения психики либо происходило постепенное ухудшение психического состояния.

Некоторые инвалиды войны имели лабильную (относительную) компенсацию. Они были неустойчивы на работе, переходили с одной работы на другую, с частыми обострениями заболевания и попаданием в стационары медицинских учреждений. Более тяжелым было течение заболеваний при закрытых травмах мозга, что влекло за собой различные вегетативные нарушения, приводило к обострению психопатий, невропатий и фиксированных невротических реакций.

Весьма провоцирующим фактором являлось и злоупотребление алкоголем, приводившее не только к срывам уже полученных

лечебных результатов, но являлось последствием общей травматической деградации.

При лечебных учреждениях создавались специальные врачебно-консультационные комиссии (ВКК), заключения которых о возможном трудовом прогнозе рассматривали органы ВТЭК.

Всего на 1 июля 1945 г. в Тамбовской области состояло на учете 20308 инвалидов войны, страдающих различными заболеваниями и патологиями, из которых относились к I группе 204 человека, ко II группе – 7182, к III группе – 12832 участника войны[3].

Для совершенно нетрудоспособных военных инвалидов, не имевших близких и родных, имелся специальный дом инвалидов. Он был создан 15 июня 1945 г. на базе Сухотинского дома инвалидов в Знаменском районе, где была организована работа специального отделения для инвалидов Отечественной войны, имелось 594 койко-места[4]. Однако продуктами питания инвалиды снабжались недостаточно: отсутствовали и не поставлялись мясо, жиры и овощи. Обеспечивались только продуктами из подсобного хозяйства. То есть фактически были на собственном обеспечении.

В отчете главного врача Тамбовской психиатрической больницы А.М. Писарницкой отмечалось, что лишь с 1947 г. в Тамбовской области стал налаживаться системный учет инвалидов войны, прошедших через больницу, диспансер и консультации, имевших не только невропсихические заболевания, но и заболевания периферической нервной системы в связи с ранениями. Для наблюдения над трудоустройством инвалидов Отечественной войны с невропсихическими заболеваниями и изучения влияния на них профвредности были взяты два завода. Проводились консультативные совещания с представителями Собеса, председателями ВТЭК и заведующих районными больницами об использовании остаточной трудоспособности для лиц с неврологическими расстройствами, главным образом инвалидами войны, в том числе и о порядке назначения групп инвалидности[5].

Важно отметить, что не всегда предпринимаемые результаты по социальной адаптации и трудоустройству ветеранов войны давали результат. Некоторые из них попадали в криминальные группировки, другие склонялись к неприятию трудоустройства и постоянного места жительства. Не случайно указом Президиума Верховного Совета СССР в 1951 г. было принято Постановление о выселении за бродяжничество и попрошайничество, распространившее меры по борьбе с нищенством на всю территорию Советского Союза. Уличенные в нищенстве и бродяжничестве подлежали высылке в отдаленные районы страны сроком на 5 лет. Подавляющее большинство нищих – 70 % – были инвалидами, преимущественно инвалидами войны [7]. Процесс адаптации инвалидов Великой Отечественной войны проходил в сложной экономической и политической обстановке.

Необходимо учитывать, что военные инвалиды достаточно часто обращались в вышестоящие партийные, советские органы, местную прессу с жалобами на нарушением своих прав участников войны, которые потеряли на фронте свое здоровье и получили инвалидность. По каждому такому обращению назначались проверки, проводились расследования, которые могли повлиять на судьбы военных ветеранов. Так, после публикации в газете «Тамбовская правда» 10 октября 1950 г. статьи «Заслушано и забыто» в Тамбовский облисполком было направлено распоряжение из Министерства социального обеспечения РСФСР разобраться с проблемами трудоустройства военных инвалидов. В результате были приняты на курсы счетоводов 26 инвалидов войны, а 10 человек направлены в артели для обучения сапожному и портновскому ремеслу. Кроме того, работникам райсо и горсо Тамбовской области было указано на недопустимость проявления

[3] ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 1045. Оп. 1. Д. 5179. Л. 71.

[4] Там же. Л. 24.

[5] ГАТО. Ф. 3959. Оп. 1. Д. 443. Л. 3.

грубостей к посетителям и недопущения в будущем бюрократизма и волокиты при разрешении жалоб и заявлений инвалидов войны[6]. Результаты проверки показали, что Тамбовская область заняла лишь 67 место по качеству трудового устройства инвалидов.

Судя по отчету главного врача психиатрической больницы, в 1952 г. была проведена проверка всех состоящих на учете в психиатрическом диспансере инвалидов войны. Часть из них, не требующих наблюдения, была снята с учета. На учете остались лишь 60 шизофреников, 153 эпилептика (из которых 97 имели дефекты черепа), 26 с наличием энцефалита после вирусных заболеваний, 39 – с различными расстройствами мозгового кровообращения, более 190 алкоголиков, многие из которых имели черепно-мозговые травмы. Всего на учете в Тамбовской области было оставлено 658 человек. Кроме того, для учета инвалидов войны создана специальная картотека[7].

Все работающие в Тамбове инвалиды были строго учтены. Их трудоустройство чаще всего происходило по рекомендации участкового психиатра. Было трудоустроено 41,2 % от всех трудоустроенных больных. Из них примерно 23 % – в колхозах и совхозах. В то же время очень трудно трудоустроить таких инвалидов войны, которые являлись тяжелыми конфликтными психопатами и эпилептиками[8].

Тамбовский областной отдел социального обеспечения, который занимался пенсионным обеспечением и трудоустройством инвалидов войны в 1957 г., отмечал, что в Тамбове лично в приемную Собеса обратились по разным вопросам 5042 человека, а по Тамбовской области – 36869 инвалидов. В этом же году было трудоустроено 838 инвалидов Отечественной войны. Кроме того, более 7000 инвалидам войны и семьям погибших на фронте была оказана помощь при постройке новых домов, ремонте квартир, приобретении скота. Было выделено 545 путевок для отдыха и лечения военных инвалидов в санаториях и домах отдыха[9]. Более 65 человек психохроников и инвалидов войны стояли на очереди в дома инвалидов и престарелых.

Часто конкретную и важную помощь оказывали инвалидам войны местные колхозы. Однако не всем военным инвалидам и не всегда была оказана поддержка. В частности, на территории Староюрьевского сельского совета при проверке райсобеса было выявлено 49 семей погибших воинов и инвалидов, которые нуждались в социализации и помощи. К примеру, инвалид Отечественной войны I группы Волчков Иван Семенович жил в доме, в котором не было пола, в помещении было очень холодно, нуждался в продуктах питания[10].

В Тамбовской области большинство неработающих и нетрудоустроенных инвалидов войны проживало в городах. Некоторые не могли найти работу и удобное трудоустройство, но другие не хотели, предпочитая жить на мизерную пенсию, либо занимались хозяйством. Некоторые военные инвалиды имели низкую образовательную подготовку и не могли быть приняты на обучения. Работники Собесов должны были следить за трудоустройством военных инвалидов промкооперацией, предприятиями и учреждениями, не допускать увольнения инвалидов, а также отказа приема их на вакантные должности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Вполне очевиден вывод о том, что партийные и советские органы в столице и регионах принимали определенные усилия по социальной адаптации военных инвалидов, их трудоустройству и поддержке. Однако в целом система социального обеспечения ветеранов войны была недостаточно эффективной и не позволяла большинству участников войны успешно социализироваться. Но и социально-экономическая ситуация в стра-

[6] ГАТО. Ф. З-3443. Оп. 1. Д. 1201. Л. 2.
[7] Там же. Ф. Р-5078. Оп. 1. Д. 101. Л. 31.
[8] Там же. Л. 39.
[9] Там же. Ф. 4108. Оп. 1. Д. 93. Л. 4.
[10] Там же. Л. 7.

не была в целом достаточно напряженной, требуя немало ресурсов для восстановления народного хозяйства в послевоенный период.

2. Большинство военных героев и жертв военных действий, прежде всего, могли рассчитывать на поддержку своих близких и членов семей.

3. Привлечение семейных архивов и воспоминаний участников войны вполне может способствовать успешной реконструкции опыта и проведению изучения системы социального обеспечения военного поколения.

4. Одной из важных перспектив исследования данной проблематики является междисциплинарность, когда может быть сформирован «научный консилиум» из специалистов истории медицины, врачей-психиатров, ученых, изучающих историю социальной работы. Данный коллектив вполне может провести фундированное изучение психиатрической компоненты российского социума в военные и мирные годы.

5. Опыт социальной защиты и поддержки участников боевых действий востребован и применим в условиях современной России, когда требуется осмысление и помощь ветеранам войн и конфликтов в XXI веке.

Список источников

1. *Остроумов С.С., Плотников К.П.* Трудовое устройство инвалидов Отечественной войны в кооперации инвалидов. М.: Всесоюз. кооп. объедин. изд-во, 1947. 52 с.
2. *Мелехов Д.Е.* Возвращение к труду инвалидов Отечественной войны с невропсихическими заболеваниями / под ред. К.М. Бабанской-Бекчентеевой. М.: Тип. Госфиниздата, 1946. 40 с.
3. *Сенявская Е.С.* 1941–1945 гг. Фронтовое поколение: историко-психологическое исследование. М.: Ин-т рос. ист. РАН, 1995. 87 с.
4. *Гришина О.А.* Организация производственного обучения инвалидов Великой Отечественной войны на Кубани в 1941–1945 гг. // История и обществознание. Вып. 12. Армавир, 2015. С. 62-66.
5. *Полынский А.С.* Государственная политика в области социального обеспечения и трудоустройства инвалидов войны в предвоенный период и годы Великой Отечественной войны // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2015. № 2 (42). С. 190-199.
6. *Рыбин В.А.* Социальная защита инвалидов военной травмы в годы Великой Отечественной войны и первые послевоенные годы // Инвалиды и общество. 2015. № 2 (15). С. 78-83.
7. *Зубкова Е.Ю.* На «краю» советского общества. Маргинальные группы населения и государственная политика 1940–1960 гг. // Российская история. 2009. № 5. С. 101-118.
8. *Cohen D.* Soviet Psychiatry. Politics and Mental Health in the USSR Today. London et al.: Paladin, 1989. 160 p.
9. *Edele M.* Soviet Veterans of the Second World War: A Popular Movement in an Authoritarian Society, 1941–1991. Oxford: Oxford University Press, 2008. 348 p.
10. *Fieseler B.* Leidensbilder Keine. Die Invaliden des „Großen Vaterländischen Krieges“ im sowjetischen Spielfilm // Kriegsbilder. Mediale Repräsentationen des „Großen Vaterländischen Krieges“. Essen, 2010. S. 165-178.
11. *Физелер Б.* «Нищие победители»: инвалиды Великой Отечественной войны в Советском Союзе // Неприкосновенный запас. Дебаты о политике и культуре. 2005. № 2-3 (40-41). С. 290-297.
12. *Бергер И.И.* О современном положении дела помощи инвалидам Отечественной войны с невропсихическими нарушениями // Труды 15 сессии Украинского психоневрологического института. Харьков: Изд. Украин. психоневролог. ин-та, 1949. С. 339-340.
13. *Марцинковский Б.И.* Основы врачебно-трудовой экспертизы. М.: Речиздат, 1947. 88 с.
14. *Стрельченко Е.Л.* Социальная адаптация инвалидов Великой Отечественной войны в БССР (1943–1956 гг.) // Труды исторического факультета БГУ. Вып. 7. Минск: БГУ, 2012. С. 108-121.
15. *Бергер И.А.* Мероприятия по ликвидации последствий войны в области нервно-психической заболеваемости // Проблемы современной психиатрии / ред. Л.Л. Рохлин, Т.П. Симсон. М.: Изд-во Акад. мед. наук, 1948. С. 454-462.

References

1. Ostroumov S.S., Plotnikov K.P. *Trudovoye ustroystvo invalidov Otechestvennoy voyny v kooperatsii invalidov* [Employment of Disabled Veterans of the Patriotic War in the Disabled People Cooperation]. Moscow, All-Union Cooperative United Publisher, 1947, 52 p. (In Russian).
2. Melekhov D.E. *Vozvrashcheniye k trudu invalidov Otechestvennoy voyny s nevropsikhicheskimi zabolevaniyami* [Return to Work of disabled People of the Patriotic War with Neuropsychic Diseases]. Moscow, Gosfinizdat Typography, 1946, 40 p. (In Russian).
3. Senyavskaya E.S. *1941–1945 gg. Frontovoye pokoleniye: istoriko-psikhologicheskoye issledovaniye* [1941–1945 Front Generation: Historical and Psychological Research]. Moscow, Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences Publ., 1995, 87 p. (In Russian).
4. Grishina O.A. Organizatsiya proizvodstvennogo obucheniya invalidov Velikoy Otechestvennoy voyny na Kubani v 1941–1945 gg. [Organization of industrial training for disabled veterans of the Great Patriotic War in the Kuban in 1941–1945]. *Istoriya i obshchestvoznaniye. Vyp. 12* [History and Social Studies. Issue 12]. Armavir, 2015, pp. 62-66. (In Russian).
5. Polynskiy A.S. Gosudarstvennaya politika v oblasti sotsial'nogo obespecheniya i trudoustroystva invalidov voyny v predvoyennyy period i gody Velikoy Otechestvennoy voyny [The state policy in the field of social welfare and employment of war veterans in the prewar period and during the Great Patriotic War]. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv – Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2015, no. 2 (42), pp. 190-199. (In Russian).
6. Rybin V.A. Sotsial'naya zashchita invalidov voyennoy travmy v gody Velikoy Otechestvennoy voyny i pervyye poslevoyennyye gody [Social protection of disabled military injuries during the Great Patriotic War and the first post-war years]. *Invalidy i obshchestvo* [Disabled People and Society], 2015, no. 2 (15), pp. 78-83. (In Russian).
7. Zubkova E.Y. Na «krayu» sovetskogo obshchestva. Marginal'nyye gruppy naseleniya i gosudarstvennaya politika 1940–1960 gg. [On the margins of Soviet society. marginal social groups and the state policy, 1940s-960s]. *Rossiyskaya istoriya – Russian History*, 2009, no. 5, pp. 101-118. (In Russian).
8. Cohen D. *Soviet Psychiatry. Politics and Mental Health in the USSR Today*. London et al., Paladin Publ., 1989, 160 p.
9. Edele M. *Soviet Veterans of the Second World War: A Popular Movement in an Authoritarian Society, 1941–1991*. Oxford, Oxford University Press, 2008, 348 p.
10. Fieseler B. Leidensbilder Keine. Die Invaliden des "Großen Vaterländischen Krieges" im sowjetischen Spielfilm. *Kriegsbilder. Mediale Repräsentationen des "Großen Vaterländischen Krieges"*. Essen, 2010, S. 165-178. (In German).
11. Fieseler B. «Nishchiye pobediteli»: invalidy Velikoy Otechestvennoy voyny v Sovetskom Soyuze ["Beggars winners": invalids of the Great Patriotic War in the Soviet Union]. *Neprikosnovennyy zapas. Debaty o politike i kul'ture – Emergency Ration. Debate about Politics and Culture*, 2005, no. 2-3 (40-41), pp. 290-297. (In Russian).
12. Berger I.I. O sovremennom polozhenii dela pomoshchi invalidam Otechestvennoy voyny s nevropsikhicheskimi narusheniyami [On the current state of affairs in helping disabled veterans of the Patriotic War with neuropsychic disorders]. *Trudy 15 sessii Ukrainskogo psikhonevrologicheskogo instituta* [Proceedings of the 15th Session of the Ukrainian Psychoneurological Institute]. Kharkiv, Ukrainian Psychoneurological Institute Publ., 1949, pp. 339-340. (In Russian).
13. Martsinkovskiy B.I. *Osnovy vrachebno-trudovoy ekspertizy* [Fundamentals of Medical and Labor Expertise]. Moscow, Rechizdat Publ., 1947, 88 p. (In Russian).
14. Strelchenko E.L. Sotsial'naya adaptatsiya invalidov Velikoy Otechestvennoy voyny v BSSR (1943–1956 gg.) [Social adaptation of disabled veterans of the Great Patriotic War in the BSSR (1943–1956)]. *Trudy istoricheskogo fakul'teta BGU. Vyp. 7* [Proceedings of the Faculty of History of Belarusian State University. Issue 7]. Minsk, Belarusian State University Publ., 2012, pp. 108-121. (In Russian).
15. Berger I.A. Meropriyatiya po likvidatsii posledstviy voyny v oblasti nervno-psikhicheskoy zabolevayemosti [Measures to eliminate the consequences of the war in the field of neuropsychiatric morbidity]. *Problemy sovremennoy psikhiatrii* [Problems of Modern Psychiatry]. Moscow, Academy of Medical Sciences Publ., 1948, pp. 454-462. (In Russian).

Информация об авторах

Щербинин Павел Петрович, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по правам человека и демократии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-7886-7833, shcherbinin2010@gmail.com

Статья поступила в редакцию 24.08.2022
Одобрена после рецензирования 05.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the authors

Pavel P. Shcherbinin, Doctor of History, Professor, Head of UNESCO of Human Rights and Democracy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0001-7886-7833, shcherbinin2010@gmail.com

The article was submitted 24.08.2022
Approved after reviewing 05.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН
FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Научная статья
УДК 93/94:32(574)(045)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1332-1342

Антицерковная кампания в 1920-е годы в Казахстане (на материалах архивов Казахстана)

Галья Айтпаевна АЛПЫСПАЕВА, Шолпан Назарбековна САЯХИМОВА*
Казахский агротехнический университет им. Сакена Сейфуллина
010011, Республика Казахстан, г. Астана, просп. Женис, 62
*Адрес для переписки: sh_sayahim@mail.ru

Аннотация. На основе архивных документов исследована антицерковная кампания в Казахстане в 1920-е гг. по изъятию церковных ценностей под предлогом помощи голодающему населению Поволжья. Целью исследования явился анализ региональных особенностей данного процесса, повлиявшего на дальнейшую политику большевиков в отношении церквей и их имущества. Предметом исследования явилась деятельность уездных комиссий по изъятию церковных ценностей. Исторические события рассмотрены в динамике, выявлены их причинно-следственные связи в период проведения кампании. Показаны основные цели антирелигиозной политики государства. Актуальность исследования обусловлена необходимостью введения в научный оборот ранее не использовавшихся архивных документов, позволяющих объективно осветить особенности конфессиональной политики советского государства в 1920-е гг. в Казахстане. Изучение государственно-конфессиональных отношений на региональном уровне дает более полную картину социально-политической истории обозначенного периода. Исследование данной проблемы представляется актуальным и в нынешнее время, когда роль религии в общественной жизни страны заметно активизировалась. Использовались методы научного познания, задействованы принципы научной объективности и историзма в контексте проблемы взаимоотношения государства с национальными окраинами. Применялись статистические методы исследования и метод исторического сравнения для выявления региональных особенностей в государственно-конфессиональных отношениях. Ретроспективный метод позволил выявить причины трансформации религиозной политики государства, отношение власти к верующим в 1920-е гг. в Казахстане.

Ключевые слова: Помгол, религия, изъятие церковных ценностей, антирелигиозная агитация и пропаганда

Благодарности: Исследование выполнено в рамках проекта «Государственно-конфессиональные отношения в Казахстане: нач. XX в. – кон. 1930-х гг.» по программе грантового финансирования Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан (ИРН проекта: AP08855487).

Для цитирования: *Алпыспаева Г.А., Саяхимова Ш.Н.* Антицерковная кампания в 1920-е годы в Казахстане (на материалах архивов Казахстана) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1332-1342. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1332-1342

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1332-1342

Anti-church campaign in the 1920s in Kazakhstan (on the materials of the archives of Kazakhstan)

Galya A. ALPYSPAEVA, Sholpan N. SAYAHIMOVA*
S. Seifullin Kazakh Agro Technical University
62 Zhenis Ave., Astana 010011, Republic of Kazakhstan
*Corresponding author: sh_sayahim@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Алпыспаева Г.А., Саяхимова Ш.Н., 2022

Abstract. On the basis of archival documents, the anti-church campaign in Kazakhstan in the 1920s was studied on the seizure of church valuables under the pretext of helping the starving population of the Volga region. The purpose of the study is to analyze the regional features of this process, which influenced the further policy of the Bolsheviks in relation to churches and their property. The subject of the study is the activities of district commissions for the seizure of church valuables. Historical events are considered in dynamics, their causal relationships are revealed during the campaign period. The main goals of the anti-religious policy of the state are shown. The relevance of the study is due to the need to introduce into scientific circulation previously unused archival documents that make it possible to objectively highlight the features of the confessional policy of the Soviet state in the 1920s in Kazakhstan. The study of state-confessional relations at the regional level gives a more complete picture of the socio-political history of the designated period. The study of this problem seems to be relevant at the present time, when the role of religion in the public life of the country has noticeably intensified. The methods of scientific knowledge were used, the principles of scientific objectivity and historicism were used in the context of the problem of the relationship between the state and the national outskirts. Statistical research methods and the method of historical comparison were used to identify regional features in state-confessional relations. The retrospective method made it possible to identify the reasons for the transformation of the religious policy of the state, the attitude of the authorities towards believers in the 1920s in Kazakhstan.

Keywords: helping the starving people, religion, confiscation of church property, anti-religious agitation and propaganda

Acknowledgements: The research was carried out within the framework of the project “State-confessional relations in Kazakhstan: early 20th century – late 1930s” under the grant funding program of the Science Committee of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (IRN project: AP08855487).

For citation: Alpyspaeva G.A., Sayahimova Sh.N. Antitserkovnaya kampaniya v 1920-e gody v Kazakhstane (na materialakh arkhivov Kazakhstana) [Anti-church campaign in the 1920s in Kazakhstan (on the materials of the archives of Kazakhstan)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1332-1342. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1332-1342 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Главный удар в ходе кампании по изъятию церковных ценностей в помощь голодающему населению Поволжья советская власть направила против православной церкви, хотя и старообрядческие церкви, евангелические храмы и синагоги тоже подвергались разорению. Основная цель политики государства в 1920-е гг. заключалась в ослаблении религиозных общин в экономическом и политическом отношениях.

Принятием 20 января 1918 г. законопроекта СНК – «Декрета о свободе совести, церковных и религиозных обществах» большевики нанесли экономический удар по церкви. Школа отделялась от церкви, запрещалось преподавание религиозных вероучений во всех общеобразовательных учебных заведениях. Обучаться религии разрешалось лишь в частном порядке. Все религиозные объединения лишались статуса юридического лица и права владеть собственностью. Начались масштабные антицерковные мероприятия, приведение в жизнь которых сопровождалось всеобщей неразберихой [1, с. 38]. По мнению исследователей, изъятие церковных ценностей было продуманным и необходимым большевикам мероприятием, которое имело и политико-идеологический, и политико-экономический подтекст [2, с. 21].

Постсоветская историография государственно-конфессиональных отношений в отличие от советской имеет более широкий тематический диапазон, что является результатом и свидетельством повышенного интереса исследователей к проблеме. Отношение советской власти к религии освещается как в монографических трудах, так и в научных статьях, проблеме посвящены также ряд диссертационных исследований. Из фундаментальных работ следует выделить монографии С.Г. Петрова [3], соавторов П.К. Дашковского и Н.П. Зиберт [1]. С.Г. Петров на основе изучения секретных материалов делопроизводства Политбюро ЦК РКП(б) раскрыл политику советской власти в отношении церкви в 1920-х гг. Анализ документов сделал возможным корректировку исторических фактов по изъятию церковных ценностей, проведению обновленческого раскола и массового закрытия религиозных храмов. В монографии «Государственно-конфессиональная политика на юге Западной Сибири в конце 1917 – середине 1960-х гг.» ученые акцентируют внимание на том, что после окончательной победы большевиков экономическое положение религиозных приходов на юге Западной Сибири значительно ухудшилось. Национализация церковных земель и зданий, кампания по изъятию церковных ценностей лишила приходы необходимого материального базиса. Взаимоотношения государства и церкви в первое советское десятилетие рассмотрены в исследовании Н.А. Кривовой [4]. Региональным аспектам антирелигиозной политики большевиков посвящены диссертационные исследования А.Н. Алленова [5], В.И. Захарова [6], И.В. Говоровой [7] и др. Исследователь И.В. Говорова рассматривает большевистскую практику по закрытию и изъятию церквей и мечетей как один из аспектов репрессивной политики. На региональном материале написана работа М.Г. Нечаева «Церковь на Урале в период великих потрясений 1917–1922 гг.» [8].

Казахстанский исследователь А.С. Жанбосинова кампанию по изъятию церковных ценностей рассматривает как крупнейшую антирелигиозную меру большевиков, направленную на ликвидацию церкви [9]. Г.А. Алпыспаева на основе архивных документов рассматривает деятельность местных органов власти по реализации Декрета СНК РСФСР от 23 января 1918 г. «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» [10].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Советская власть использовала массовый голод в начале 1920-х гг. в отдельных регионах страны как предлог для организации экономического наступления на церковь с целью ее ослабления, решая одновременно задачи укрепления государства в экономическом плане.

Внешнеполитический и внешнеэкономический аспекты изъятия церковных ценностей были связаны с международной изоляцией Советской России, непризнанием легитимности нового правительства и отсутствием официальных торговых связей с другими государствами [11, с. 51].

План кампании реализовывался при участии органов ОГПУ и посредством отправки секретных инструкций на места, в соответствии с которыми должны были действовать региональные органы власти. Официально всю акцию по изъятию ценностей возглавлял М. Калинин, секретное руководство осуществлялось Л. Троцким при помощи особой комиссии. Персональный состав комиссии нигде не был обнародован, а в качестве официального адреса указывался адрес Центральной комиссии помощи голодающим [1, с. 40].

23 февраля 1922 г. вышло постановление ВЦИК о проведении кампании, опубликованное в газете «Известия». Постановление предписывало местным советам срочно мобилизовать все средства страны для спасения погибающего от голода населения Поволжья.

Губинспекциям к руководству были предложены следующие положения.

1. Наблюдать за точным выполнением пункта 2 Инструкции и / Известия ВЦИК от 28 февраля 1922 г. № 47, предписывающего, в первую очередь, производить изъятие ценностей из наиболее богатых храмов, имея в виду, что непланомерные действия по изъятию ценностей угрожают, прежде всего, сохранности имущества.

2. Не допускать никаких мероприятий по реализации отобранных ценностей на местах в виде аукциона, обмена на продукты продовольствия, продажи и т. д.[1]

Властями была организована масштабная пропагандистская работа, превосходящая всю прежнюю антирелигиозную агитацию. Пресса публиковала тезисы о том, что «золота в храмах столько, что его хватит на кормление Поволжья импортным хлебом в течение двух лет, и поскольку заграница продаст хлеб только за золотые слитки, церковные драгметаллы следует изъять немедленно, а верующие, если они хотят сохранить право называться христианами, должны отдать все» [11, с. 56].

В обращениях к верующим советские органы власти описывали ужасающее положение населения в голодающих регионах страны, таким образом воздействуя на их чувства: «Граждане верующие, отзовитесь! Вспомните, что только в России голодает 13 миллионов жителей. Они обречены на смерть, если мы не поможем! Там (о ужас!) развивается людоедство и трупоедство! Там матери от отчаяния убивают своих детей! Там обезумевшие от голода люди варят человечье мясо! Там прячут человеческое мясо друг от друга, крадут его! Там головы мертвецов хранят в укромном месте, чтобы из них сварить студень! Там (головы мертвецов) отец грызет труп своего сына! Помните, что каждым золотником золота, каждым фунтом серебра вы спасете человеческую жизнь. Это будет лучшее ваше служение Богу! Лучший ваш подвиг, лучшая молитва. Этим вы спасете голодающего брата, дав ему кусок хлеба, купленного на церковные ценности»[2].

По инициативе и под нажимом властей религиозными общинами проводились заседания церковного Совета, где заслушивались доклады уполномоченных о положении голодающих Поволжья и других местностей Центральной России и о необходимости скорейшей помощи для спасения голодающих от смерти.

В апреле 1922 г. секретари губкомов Казахстана получили секретную инструкцию касательно изъятия церковных ценностей за подписью Калинина, в которой был определен перечень церковных ценностей и предметов, представляющих наибольшую ценность для государства [9, с. 274].

Секретные комиссии по изъятию церковных ценностей в пользу голодающих организовывались на местах Постановлением

[1] Государственный архив Актюбинской области. Ф. 516п. Оп. 1. Д. 99. Л. 15.

[2] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Д. 10. Л. 32.

ВЦИК. Об этом свидетельствует выписка из протокола № 85 заседания президиума Семипалатинской губернии об организации комиссии по изъятию всех драгоценных предметов из церквей в пользу голодающих от 9 марта 1922 г.: «организовать комиссию на основании радиотелеграммы председателя ВЦИК за № 9357»[3]. 10 мая 1922 г. была организована комиссия по изъятию церковных ценностей в г. Петропавловск, о чем докладывал в ГУБКОМПОМГОЛ телеграммой с пометкой «голодная» председатель комиссии[4].

В Инструкции «О порядке учета и изъятия церковных ценностей» отмечалось, что губернская комиссия учреждает при уездных исполкомах особые комиссии из представителей исполкома, УКОМГОЛА, РАБКРИНА, финотдела и по одному представителю из верующих групп – церковных Советов. В состав комиссии входили в обязательном порядке ответственные партийные работники. Члены комиссии получали мандаты, представляющие им право изымать церковное имущество. Вооружившись этими мандатами, члены комиссий приступали к практической работе по изъятию церковных ценностей. Она проводилась при непременном участии представителей от группы верующих, администрации церквей, музеев [12, с. 298]. Комиссия должна была своевременно оповещать о ходе изъятия ценностей, «публиковать в местных газетах перечень изъятых предметов с указанием материала, веса, времени сдачи в финотдел, номера квитанции, списка присутствовавших при изъятии, принимаемых мерах для правильного учета»[5].

В соответствии с инструкцией, уездные комиссии в своей первоочередной работе должны учитывать настроение масс, подготовить общественное мнение верующих путем агитации, созыва совещаний церковных Советов. В исключительных случаях допускался созыв общего собрания верующих с обязательным вынесением резолюции о добровольной сдаче предметов церковных ценностей в пользу голодающих крестьян и для содействия поднятия сельского хозяйства, пораженных от засухи районов Юго-Восточной России. Строго рекомендовалось «никаких нападков и насилий по отношению верующих не допускать! Подход должен быть строго обдуман, умелый, чтобы можно было избегнуть всяких недоразумений и выступлений»[6].

В телеграмме Казкрайкома указывалась последовательность процесса экспроприации по конфессиям и административным регионам: «Изъятие производить последовательно, по культам, оценивая их значимость, в первую очередь православные храмы, затем костелы, кирхи, синагоги и т. п. Мероприятие начать с губернских центров, перейти в уезды[7].

Во избежание укрывательства ценностей со стороны верующих уездные комиссии, согласно инструкции, при изъятии требовали от руководителей церквей, синагог, мечетей и костелов старые, составленные еще до революции 1917 г. описи, инвентарные и имущественные книги. В случае отсутствия каких-либо ценных предметов составлялись особые акты и через губернские комиссии представляли их в следственные органы «для производства следствия и привлечения укрывателей, хищников, виноватых к ответственности»[8].

В телеграмме из Оренбурга за № 5688/2573 завотделом НКВД т. Эверст за 27 апреля 1922 г. сообщалось о том, что изъятию ценностей подлежат церкви всех вероисповедовании[9]. Ввиду отсутствия в Москве Центрального религиозного управления мусульманского духовенства, Духовное управление образовало особую Комиссию уполномоченных для ведения дела помощи голодающим. Комиссия решала все вопросы,

[3] ЦНДИ ВКО (Центр документации новейшей истории Восточно-Казахстанской области). Ф. 73. Оп. 1. Д. 140. Л. 3.

[4] Там же. Л. 37.

[5] Государственный архив Актюбинской области. Ф. 516п. Оп. 1. Д. 99. Л. 25.

[6] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Д. 10. Л. 35.

[7] Государственный архив Актюбинской области. Ф. 516п. Оп. 1. Ед. хр. 99. Л. 14.

[8] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Ед. хр. 10. Л. 35.

[9] ЦДНИ ВКО. Ф. 73. Оп. 1. Ед. хр. 140. Л. 125.

связанные со сбором пожертвований, вела учет собранного[10].

Так как в мусульманских мечетях драгоценностей не имелось и не должно иметься, мусульмане собирали деньги и материальные ценности в помощь голодающим. Так, в заявлении Атбасарского мусульманско-татарского приходного управления от 17 мая 1922 г. сказано: «Общество мусульман (татар) имеет довести до сведения комиссии, что по мусульманскому закону (шариату) золотые и серебряные вещи в мечетях иметься не должны и не имеются. Что касается вещей, не входящих в состав ценностей, то имеются: 8 ковров, 2 кошмы, 1 одеяло, 4 старых суконных покрывала, которые необходимы при служении молебнов. Кроме того, имеются: часы, 4 лампы и 7 штор. Все эти вещи необходимы для мечети. Убедительная просьба общества мусульман освободить от изъятия. Входя в положение голодающих, приступили к сбору пожертвования. Собрано 17 миллионов рублей»[11].

В инструкциях для руководства Комиссиям по изъятию церковных ценностей указано: «определить с полной точностью изъятие церковных ценностей и не имеющих существенного значения для самого культа. Оставлять потребные для богослужения предметы за исключением золотых, оставлять по одному серебряному экземпляру. Телеграммы ОПУ № 80792/6980/ III всем предгуботделам и облотделам не опубликовывать»[12].

Инструкции, телеграммы, переписка по изъятию ценностей держались в строгой секретности. Телеграммы с пометкой «голодная» высылались ежедневно, в них была сводка по изъятию церковных ценностей. Приведем несколько текстов из телеграмм. «Предакмолгубчрезкомпомгол. За 3 июня 1922 г. изъято в г. Петропавловск серебра 1 пуд 1 фунт 22 золотника 50 долей»[13]. «Председателю губкомиссии по изъятию церковных ценностей Шиповалову. Сообщаю: 9–10 июня изъято золота 22 золотника 34 доли, серебра 2 пуда 37 фунтов. Работа в уезде идет с компромиссами, но идет довольно оживленно, успешно. Председатель комиссии т. Немцевич»[14]. В телеграмме с пометкой «голодная» председателю комиссии Акмолгубкомгол сообщалось, что 11–12 июня 1922 г. изъято: серебра 1 пуд 25 фунтов 35 золотников 38 долей. Всего с начала компании изъято золота – 22 золотника 34 доли, серебра – 4 пуда 24 фунта 20 золотников 35 долей, мелкие камни рубина, жемчуг[15].

Из письма священнику села Ново-Покровское Атбасарского уезда известно, что «Атбасарская уездная комиссия по изъятию церковных ценностей для голодающих постановила: серебряные предметы, подробно поименованные в списке комиссии, поданном Вам, изъять из Вашей церкви, также из церквей, молитвенных домов, приходов, которыми Вы заведуете. Имея это в виду, также и обращение Омского архиепископа Дмитрия к верующим нашего края и их пастырем, изъяснившего, что декрет об изъятии церковных ценностей подлежит точному с нашей стороны выполнению, я ставлю Вам в непременную обязанность»[16].

Работа по изъятию велась с большой осторожностью, так как власти опасались открытых выступлений: «Убедительно прошу все это произвести так, чтобы не было ни волнений, ни бесчинств[17]. В ходе изъятия в обязательном порядке комиссиями составлялись акты, ведомости и приемо-сдаточные описи изъятых предметов.

Акты по изъятию ценностей из церквей и молитвенных домов составлялись на основании радиотелеграммы Председателя ВЦИК от 25 февраля 1922 г. за № 9357 и постановлений Президиума Губисполкома от 9 марта и 12 апреля 1922 г. Приведем пример подобного акта: «Губернская комиссия произвела

[10] ЦГА РК (Центральный государственный архив Республики Казахстан). Ф. 44. Оп. 3. Ед. хр. 49. Л. 13.
[11] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Д. 10. Л. 69.
[12] ЦДНИ ВКО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 140. Л. 28.
[13] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Д. 10. Л. 42.
[14] Там же. Л. 45.
[15] Там же. Л. 87.
[16] Там же. Л. 57.
[17] Там же. Л. 57об.

изъятие ценностей, принадлежащих верующим Воскресенской церкви, а также ценностей закрытых Семинарской и разных церквей, причем оказалось: по обеим описям 56 предметов, общим весом 1 пуд 22 фунта»[18].

В архивных фондах сохранились ведомости ежедневных постановлений изъятых церковных ценностей. К примеру, так выглядела ведомость, представленная Атбасарской уездной комиссией (табл. 1).

Было изъято: рубинов крупных – 11 штук; рубинов мелких – 193 штуки; жемчужин мелких – 32 штуки[19].

Составлялась приемо-сдаточная опись ценностей, к примеру, Павлодарской комиссией из церквей Флора и Лаяра по акту от 6 мая 1922 г. изъято: серебряная риза – 8 штук по 13 фунтов по 50–80 золотников каждая; патира серебряная – 2 штуки 2 фунта 2 золотника; крестов – 3 штуки от 27–95 золотников; тарелки – 4 штуки от 15–40 золотников. Итого: 24 предмета весом 2 пуда 36 фунтов 37 золотников 87 долей[20].

Изъятию подлежали все церковные предметы, содержащие драгоценные металлы и камни. К примеру, «с 12 икон варварски были содраны серебряные ризы, а со старинного священного Евангелия сковырнули серебряные украшения, вес которых составлял всего 33 золотника (142 грамма); изъяты кадила, лампады, блюда, тарелочки и другие предметы церковного обихода. Всего реквизировано было 29 предметов общим весом около 40 фунтов (16 кг, или 1 пуд)»[21]. В большинстве случаев церковные предметы высокой художественной ценности во время изъятия превращались в лом драгоценного металла, как описано выше.

Инструкциями рекомендовалось при конфискации избегать варварского отношения к святыням, поскольку власти были заинтересованы в сохранении священных предметов для последующей продажи за границу.

Патриарх Тихон, предвидя все катастрофические последствия кампании по изъятию ценностей, выступил с обращением, опубликованным 15 марта 1922 г. в «Известиях ВЦИК». Он призывал осторожно отнестись к задаче ликвидации «ценного имущества», отмечая, что многие богослужебные предметы обладают историко-художественной ценностью, и их переплавка приведет к утрате части культурного наследия народа, церкви и государства [2, с. 24].

Изъятие церковных ценностей носило принудительный характер, конфискация происходила согласно описи имущества храмов и монастырей. К примеру, в церкви села Камышинского изъяты в пользу голодающих: 1) чаша весом 133 золотника; 2) дмеское весом 52 золотника; 3) звездица весом 24 золотника; 4) две тарелочки весом 36 золотников; 5) две лжицы весом 27 золотников; 6) кадило весом 90 золотников; 7) корец – 22 золотника. Всего изъято 9 серебряных вещей, а остальные драгоценности оставлены при церкви согласно предписанию Семгубисполкома за № 3485[22].

Уездные комиссии регулярно отчитывались перед вышестоящими органами власти о проведении мероприятий по изъятию. Схема отчета выглядела так: «Представить доклад к 17.06.22 г., в коих указать: 1) какие пункты вы проверили; 2) методы вашего подхода в работе в той или иной церкви; 3) отношение духовенства к изъятию церковных ценностей; 4) отношение населения (группы верующих к изъятию церковных ценностей); 5) отношение церковных Советов к изъятию церковных ценностей; 6) какие результаты вы достигли?»[23].

На советах и собраниях большинство верующих поддерживали призывы о помощи голодающему населению, о чем свидетельствуют протоколы собраний и принимаемые на них резолюции. К примеру, представители Кийминского церковного Совета Атбасарского уезда постановили: «Во имя спасения

[18] ЦДНИ ВКО. Ф. 1607. Оп. 2. Д. 5. Л. 21.
[19] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Д. 9. Л. 33.
[20] ЦДНИ ВКО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 140. Л. 228.
[21] Там же. Ф. 1607. Оп. 2. Д. 26. Л. 485.
[22] Там же. Ф. 73. Оп. 1. Д. 140. Л. 110.
[23] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Д. 10. Л. 90.

Таблица 1

Ведомость ежедневных постановлений изъятых церковных ценностей для голодающих

Table 1

List of daily decrees of seized church valuables for the starving

Наименование церквей	Серебро (фунты/золотники/доли)	Примечание
Митрофановская	3/2/55	Всего из Атбасарской Знаменской церкви изъято золота – 22 золотника 34 доли, серебра – 3 пуда 1 фунт 45 золотников 25 долей. Кроме того, временно оставлено 4 ризы, под которой иконы весом 1 пуд 22 фунта 21 золотник
Ковылинская	2/11/39	
Покровская	11/80/38	
Атбасарская Знаменская	13/76/78	
Ново-Колотунская	3/91/88	Всего изъято золота – 22 золотника 92 доли, серебра – 5 пудов 92 фунта 59 золотников 44 доли
Спасская (дополнительно)	–/22/20	

от постигшего стихийного бедствия вынесли свое искреннее пожелание пожертвовать всеми излишками церковных ценностей, какие найдутся в нашем храме»[24].

В интересах сохранения музейных ценностей при изъятии была разослана радиотелеграмма из Москвы губисполкомам, исполкомам за подписью Председателя ВЦИК Калинина: «Ввиду того, что пункт 6 инструкции по изъятию церковных ценностей, касающихся исторических музейных ценностей, в некоторых местах нарушался, Президиум ВЦИК предписывает следить за точным выполнением указанного пункта, производящие изъятия должны как можно строже следить за тем, чтобы при упаковке и перевозке в музей исторические ценности были предохраняемы от всякой поломки[25].

Особое внимание уделялось и транспортировке изъятых ценностей, к примеру, в открытой просьбе от 8 июня 1922 г. № 105 ко всем заведующим почтовыми конторами по тракту Атбасар – Петропавловск отмечалось, что «комиссия по изъятию церковных ценностей для голодающих настоятельно просит оказывать всяческое содействие по доставке отправляемых с почтой церковных ценностей для голодающих с оперуполномоченным уездной комиссии по отправке этих ценностей и не чинить никаких препятствий, без всякой задержки, отводить помещение для ночлега уполномоченного и конвоирам. За неоказание надлежащего содействия или задержку в пути следования виновных привлечь к самой строгой ответственности – к приговору Ревтрибунала[26].

Патриарх Тихон подвергся критике, клевете и оскорблениям на страницах советской печати за характеристику действий властей, называя их откровенным святотатством. Недоверие оказалось оправданным: архивные источники подтвердили, что изымаемое из храмов имущество в борьбе с голодом и его последствиями не имело никакого применения, поскольку в 1922–1923 гг. оно находилось частью в Госохране, а частью на Монетном дворе и губернских финотделах. Никаких продаж за границу не было, финансирование Помголода производилось из имевшихся в казне ресурсов [11, с. 58].

Нельзя не согласиться с мнением исследователей о том, что изъятие церковных ценностей было продуманным и необходимым большевикам мероприятием, которое имело и политико-идеологический, и политико-экономический подтекст [2, с. 21]. Результатом стратегии НКФина вместе с резервированием 150-миллионного фонда драгметаллов стала значительная финансовая прибыль и введение в денежный оборот твердых червонцев, а ее издержки – это колоссальный

[24] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Д. 10. Л. 9.

[25] ЦДНИ ВКО. Ф. 73. Оп. 1. Д. 140. Л. 8.

[26] Государственный архив Акмолинской области. Ф. 118. Оп. 1. Д. 10. Л. 95.

урон русской культуре от уничтожения памятников церковного искусства, но прежде всего, гибель от голода и эпидемий около пяти миллионов граждан [11, с. 60].

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Кампания по изъятию церковных ценностей нанесла серьезный удар по православной церкви. Были ограблены и осквернены религиозные храмы, сняты колокола, подверглись гонениям и репрессиям представители высшей религиозной власти. После принятия Постановления «О религиозных объединениях» от 8 апреля 1929 г. началось закрытие религиозных учреждений. Передача зданий культа – церквей, мечетей, храмов под государственные учреждения, усиление внутрицерковного раскола, приведшее к репрессиям руководителей духовного культа, не смогли вытравить религию из общественного сознания.

Искоренение религии рассматривалось большевиками как неотъемлемый этап поступательного развития советского общества на пути к идеалам коммунизма [13, с. 248]. Внутрицерковный раскол, усилившийся в связи с кампанией по изъятию церковных ценностей, стал эффективным методом борьбы с православием, дал неоценимый материал для агитации, пропаганды и насаждения атеизма в стране.

ВЫВОДЫ

Большевистская кампания по изъятию церковных ценностей в 1920-е гг. преследовала основную цель – ослабить политическое и социальное влияние церкви на население. Ликвидировав экономические ресурсы церкви, руководство страны таким образом пополнило государственный бюджет, укрепив экономически советскую власть. Процесс экспроприации церковных ценностей в Казахстане проходил с не меньшим размахом, чем в других регионах страны. Инициированная и управляемая властями сверху кампания поддерживалась местными партийными и советскими органами, исполнявшими на местах поступающие из центра постановления и распоряжения, применяя административное давление. В итоге были изъяты практически все предметы религиозного культа, ценность которых эквивалентна золоту и серебру.

Голод в ряде регионов страны был использован большевиками в качестве предлога для развертывания кампании. Анализ архивных источников позволяет констатировать, что на территории Казахстана кампания проходила относительно спокойно. Верующие не оказывали ярко выраженного противодействия, поскольку и население, и духовенство сочувствовало голодающему населению.

Список источников

1. *Дашковский П.К., Зиберт Н.П.* Государственно-конфессиональная политика на юге Западной Сибири в конце 1917 – середине 1960-х гг. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2020. 140 с.
2. *Растимешина Т.В.* Изъятие церковных ценностей как направление политики Советского государства в отношении культурного наследия церкви в 20-е годы XX века // Вестник Российской международной академии туризма. 2016. № 2. С. 18-28.
3. *Петров С.Г.* Документы делопроизводства Политбюро ЦК РКП(б) как источник по истории русской церкви (1921–1925 гг.). М.: Рос. полит. энцикл., 2004. 408 с.
4. *Кривова Н.А*. Власть и церковь в 1922–1925 гг.: Политбюро и ГПУ в борьбе за церковные ценности и политическое подчинение духовенства. М.: АИРО-XX, 1997. 247 с.
5. *Алленов А.Н.* Власть и Церковь в русской провинции в 1917–1927 гг.: На материалах Тамбовской губернии: дис. … канд. ист. наук. Тамбов, 2004. 337 с.
6. *Захаров В.И.* Взаимоотношения местных органов государственной власти и церкви на территории Брянской губернии в 1917–1929 гг.: дис. … канд. ист. наук. Брянск, 2012. 261 с.
7. *Говорова И.В.* Изъятие церковных ценностей в 1922 г. в контексте государственно-церковных отношений: дис. … канд. ист. наук. М., 2006. 262 с.

8. *Нечаев М.Г.* Церковь на Урале в период великих потрясений 1917–1922 гг. Пермь: Ред. изд. отд. Перм. гос. пед. ун-та, 2004. 335 с.
9. *Жанбосинова А.С.* Кампания по изъятию религиозных ценностей в 20-е гг. XX в. как метод борьбы с культом // Мировоззрение населения Южной Сибири и Центральной Азии в исторической ретроспективе. 2015. № 8. С. 264-275.
10. *Алпыспаева Г.А.* Архивные источники о реализации Декрета «Об отделении церкви от государства и школы от церкви» в Казахстане в 1920-е годы (на материалах Акмолинского уезда) // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 2: История Русской православной церкви. 2019. № 90. С. 39-54. https://doi.org/10.15382/sturII201990.39-54
11. *Иванов С.* Почему отнятое у Церкви не спасло голодающих. Изъятие церковных ценностей в 1922 году: исторические предпосылки, цели и последствия // Журнал Московской Патриархии. 2022. № 2. С. 50-61.
12. *Бегасилова Ж.А.* Изъятие церковных ценностей в Казахстане в 1922 году // Вестник Казахского национального педагогического университета им. Абая. 2017. № 4 (55). С. 296-299.
13. *Якимов К.А.* К проблеме антирелигиозного воспитания молодежи Тамбовской области в 1937–1941 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 1. С. 246-256. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-246-256

References

1. Dashkovskiy P.K., Zibert N.P. *Gosudarstvenno-konfessional'naya politika na yuge Zapadnoy Sibiri v kontse 1917 – seredine 1960-kh gg.* [State-Confessional Policy in the South of Western Siberia in Late 1917 – Mid-1960s]. Barnaul, Altai State University Publ., 2020, 140 p. (In Russian).
2. Rastimeshina T.V. Iz"yatiye tserkovnykh tsennostey kak napravleniye politiki Sovetskogo gosudarstva v otnoshenii kul'turnogo naslediya tserkvi v 20-e gody XX veka [Withdrawal of church valuables as a direction of the policy of the Soviet state in relation to the cultural heritage of the church in the 20s of the twentieth century]. *Vestnik Rossiyskoy mezhdunarodnoy akademii turizma* [Bulletin of the Russian International Academy of Tourism], 2016, no. 2, pp. 18-28. (In Russian).
3. Petrov S.G. *Dokumenty deloproizvodstva Politbyuro TSK RKP(b) kak istochnik po istorii russkoy tserkvi (1921–1925 gg.)* [Paperwork Documents of the Politburo of the Central Committee of the RCP(b) as a Source on the History of the Russian Church (1921–1925)]. Moscow, Russian Political Encyclopedia Publ., 2004, 408 p. (In Russian).
4. Krivova N.A. *Vlast' i tserkov' v 1922–1925 gg.: Politbyuro i GPU v bor'be za tserkovnyye tsennosti i politicheskoye podchineniye dukhovenstva* [Power and the Church in 1922–1925: The Politburo and the GPU in the Struggle for Church Values and the Political Subordination of the Clergy]. Moscow, AIRO-XX Publ., 1997, 247 p. (In Russian).
5. Allenov A.N. *Vlast' i Tserkov' v russkoy provintsii v 1917–1927 gg.: Na materialakh Tambovskoy gubernii: dis. ... kand. ist. nauk* [Power and the Church in the Russian Province in 1917–1927: On the Materials of the Tambov Governorate. Cand. hist. sci. diss.]. Tambov, 2004, 337 p. (In Russian).
6. Zakharov V.I. *Vzaimootnosheniya mestnykh organov gosudarstvennoy vlasti i tserkvi na territorii Bryanskoy gubernii v 1917–1929 gg.: dis. ... kand. ist. nauk* [The Relationship Between Local Government Bodies and the Church on the Territory of the Bryansk Governorate in 1917–1929. Cand. hist. sci. diss.]. Bryansk, 2012, 261 p. (In Russian).
7. Govorova I.V. *Iz"yatiye tserkovnykh tsennostey v 1922 g. v kontekste gosudarstvenno-tserkovnykh otnosheniy: dis. ... kand. ist. nauk* [Seizure of Church Valuables in 1922 in the Context Of State-Church Relations. Cand. hist. sci. diss.]. Moscow, 2006, 262 p. (In Russian).
8. Nechayev M.G. *Tserkov' na Urale v period velikikh potryaseniy 1917–1922 gg.* [The Church in the Urals during the Great Upheavals of 1917–1922]. Perm, Perm State Pedagogical University Publ., 2004, 335 p. (In Russian).
9. Zhanbosinova A.S. Kampaniya po iz"yatiyu religioznykh tsennostey v 20-e gg. XX v. kak metod bor'by s kul'tom [Campaign to confiscate religious property in the 20s of 20th century as a method of combating the cult]. *Mirovozzreniye naseleniya Yuzhnoy Sibiri i Tsentral'noy Azii v istoricheskoy retrospektive*

[Worldview of the Population of South Siberia and Central Asia in Historical Retrospective], 2015, no. 8, pp. 264-275. (In Russian).
10. Alpyspayeva G.A. Arkhivnyye istochniki o realizatsii Dekreta «Ob otdelenii tserkvi ot gosudarstva i shkoly ot tserkvi» v Kazakhstane v 1920-e gody (na materialakh Akmolinskogo uyezda) [Archival sources on the implementation of the Decree "On the separation of the church from the state and the school from the church" in Kazakhstan in the 1920s (on the materials of the Akmola County)]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 2: Istoriya Russkoy pravoslavnoy tserkvi – St. Tikhons University Review. Series History. Russian Church History*, 2019, no. 90, pp. 39-54. https://doi.org/10.15382/sturII201990.39-54. (In Russian).
11. Ivanov S. Pochemu otnyatoye u Tserkvi ne spaslo golodayushchikh. Iz"yatiye tserkovnykh tsennostey v 1922 godu: istoricheskiye predposylki, tseli i posledstviya [Why what was taken from the Church did not save the starving. Seizure of church treasures in 1922: historical background, goals and consequences]. *Zhurnal Moskovskoy Patriarkhii* [Journal of the Moscow Patriarchate], 2022, no. 2, pp. 50-61. (In Russian).
12. Begasilova Zh.A. Iz"yatiye tserkovnykh tsennostey v Kazakhstane v 1922 godu [Seizure of church valuables in Kazakhstan in 1922]. *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo pedagogicheskogo universiteta im. Abaya* [Bulletin of the Kazakh National Pedagogical University named after Abai], 2017, no. 4 (55), pp. 296-299. (In Russian).
13. Yakimov K.A. K probleme antireligioznogo vospitaniya molodezhi Tambovskoy oblasti v 1937–1941 gg. [On the problem of anti-religious education of the youth in the Tambov region in 1937–1941]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 246-256. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-1-246-256. (In Russian).

Информация об авторах

Алпыспаева Галья Айтпаевна, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры истории Казахстана, Казахский агротехнический университет им. Сакена Сейфуллина, г. Астана, Республика Казахстан, ORCID: 0000-0002-0672-8292, galpyspaeva@mail.ru

Саяхимова Шолпан Назарбековна, кандидат исторических наук, ассоциированный профессор кафедры истории Казахстана, Казахский агротехнический университет им. Сакена Сейфуллина, г. Астана, Республика Казахстан, ORCID: 0000-0001-7328-7311, sh_sayahim@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 19.06.2022
Одобрена после рецензирования 12.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the authors

Galya A. Alpyspaeva, Doctor of History, Professor, Professor of Kazakhstan History Department, S. Seifullin Kazakh Agro Technical University, Astana, Republic of Kazakhstan, ORCID: 0000-0002-0672-8292, galpyspaeva@mail.ru

Sholpan N. Sayakhimova, Candidate of History, Associate Professor of Kazakhstan History Department, S. Seifullin Kazakh Agro Technical University, Astana, Republic of Kazakhstan, ORCID: 0000-0001-7328-7311, sh_sayahim@mail.ru

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

The article was submitted 19.06.2022
Approved after reviewing 12.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 94
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1343-1351

Политика США в отношении Израиля в контексте израильско-иорданских вооруженных столкновений (1954 г.)

Надежда Андреевна ИВАНОВА
ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
nadinivanova97@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена политика США в отношении Израиля в 1954 г. на примере внешнеполитических решений, принятых американской стороной во время израильско-иорданских вооруженных столкновений. В рамках неразрешенного арабо-израильского конфликта американская администрация рассматривала вектор налаживания партнерства с арабскими странами как один из способов противодействия расширению влияния СССР в регионе. При решении вопроса израильско-иорданских пограничных конфликтов США прибегали к политике лавирования, стараясь поддерживать сбалансированное взаимодействие с каждой из сторон. Между тем это не улучшило отношений с арабскими странами, которые делали акцент на продолжающуюся американскую финансовую и политическую помощь Израилю. Также наблюдалось охлаждение отношений с еврейским государством, правительство которого было обеспокоено сложившимися положительными тенденциями в отношениях арабских стран и США. Сделан вывод о том, что к 1954 г. политика США в отношении Израиля все еще находилась на стадии своего формирования, что нашло свое отражение в противоречивости мнений внутри самой администрации США при решении вопросов, касающихся внешнеполитической стратегии относительно еврейского государства, и проявилось в процессе безуспешного разрешения израильско-иорданского конфликта.

Ключевые слова: внешняя политика США, американо-израильские отношения, арабо-израильский конфликт, израильско-иорданские вооруженные конфликты, нападение на Нахалин, инцидент в Маале-Акрабиме

Для цитирования: *Иванова Н.А.* Политика США в отношении Израиля в контексте израильско-иорданских вооруженных столкновений (1954 г.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1343-1351. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1343-1351

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1343-1351

U.S. policy towards Israel in the context of the Israeli-Jordanian armed clashes (1954)

Nadezhda A. IVANOVA
Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye Gory, Moscow 119991, Russian Federation
nadinivanova97@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Иванова Н.А., 2022

Abstract. The U.S. policy towards Israel in 1954 is considered on the example of foreign policy decisions taken by the American side during the Israeli-Jordanian armed clashes. As part of the unresolved Arab-Israeli conflict, the U.S. administration considered the vector of establishing partnerships with Arab countries as one of the ways to counteract the expansion of Soviet influence in the region. When resolving the issue of the Israeli-Jordanian border conflicts, the U.S. resorted to a policy of maneuvering, trying to maintain a balanced interaction with each of the parties. Meanwhile, this did not improve relations with the Arab countries, which emphasized the ongoing U.S. financial and political assistance to Israel. There was also a cooling of relations with the Jewish state, whose government was concerned about the prevailing positive trends in relations between the Arab countries and the United States. It is concluded that by 1954 the U.S. policy towards Israel was still at the stage of its formation, which was reflected in the contradictory opinions within the U.S. administration itself when resolving issues related to the foreign policy strategy regarding the Jewish state, and manifested itself in the process of unsuccessful resolution of the Israeli-Jordanian conflict.

Keywords: U.S. foreign policy, American-Israeli relations, Arab-Israeli conflict, Israeli-Jordanian armed conflicts, Nakhalin attack, Ma'ale Akrabim incident

For citation: Ivanova N.A. Politika SShA v otnoshenii Izrailya v kontekste izrail'sko-iordanskikh vooruzhennykh stolknoveniy (1954 g.) [U.S. policy towards Israel in the context of the Israeli-Jordanian armed clashes (1954)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1343-1351. https://doi.org/ 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1343-1351 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Политика США в отношении Израиля с момента образования еврейского государства носила многовекторный характер и нашла свое отражение в реакции США на израильско-иорданские вооруженные столкновения, что позволило обозначить те интересы, которые американская администрация преследовала как на Ближнем Востоке, так и непосредственно в отношении Израиля. К таковым можно отнести вписывание Ближнего Востока в контекст холодной войны, где политика в отношении Израиля влияла на диалог с арабской стороной. В связи с пограничными конфликтами Израиля и Иордании встает вопрос о будущем арабо-израильского конфликта и перспектив его урегулирования. Также действия Израиля в этот период зачастую приводили к разнонаправленным мнениям внутри Белого дома, где многие предполагали, что еврейское государство намеренно эскалирует ситуацию на иорданской границе

для достижения своих внешнеполитических целей.

Изучению внешней политики США после Второй мировой войны в отечественной исторической науке традиционно уделялось самое пристальное внимание. Количество отечественных работ, которые раскрывают особенности отношений со странами Ближнего Востока, гораздо меньше, большинство из них исследуют отличный от рассматриваемого в статье период (К.А. Белоусова, О.А. Колобов, В.П. Румянцев) [1–3] или сконцентрированы на более обширных темах (М.Я. Пелипась, А.М. Уразов, Г.И. Царегородцева) [4–6]. В данном контексте такая тема, как израильско-иорданские вооруженные столкновений и их вписывание в общую парадигму американской внешнеполитической стратегии, является почти неосвещенной темой в отечественной историографии. Редкими работами, косвенно затрагивающими этот аспект американо-израильских отношений, стали труды Л.Р. Хлебниковой [7; 8]. Зарубежная историография более обширна как работами по внешней политике США в отношении Израиля, так и работами непосредственно по израильско-иорданским вооруженным конфликтам. К таким трудам можно отнести работы И. Альтераса, С. Грина, Дж. Миршаймера и С. Уолтена, Д. Шоенбаума, Дж. Шимшони [9–13].

БЛИЖНИЙ ВОСТОК КАК ЗОНА ИНТЕРЕСОВ США

Ближний Восток в период президентства Д. Эйзенхауэра попадает в зону интересов американского правительства в первую очередь как регион противостояния с СССР в контексте холодной войны. Разговор 31 марта 1954 г. между Г. Байроудом, помощником государственного секретаря США по делам Ближнего Востока, и Абдулой-Монем Рифаи, послом Иордании в США, подтверждает данный тезис. Темой беседы было нападение Израиля на иорданскую деревню Нахалин, произошедшее в ночь с 27 по 28 марта 1954 г., в результате которой 9 человек погибли и 14 были ранены[1]. Иорданская сторона высказывала свои опасения по поводу дальнейшей агрессии Израиля в отношении стран региона. В ответ американской стороной было сделано замечание о том, что Белый дом осведомлен о негативных тенденциях в Израиле по поводу трансформации американского внешнеполитического курса в отношении Ближнего Востока[2]. В глазах США Ближний Восток – это, в первую очередь, регион, который СССР пытался превратить в зону своего влияния, используя арабо-израильские противоречия. Решение арабо-израильского вопроса являлось приоритетным для США с целью закрепления и усиления своего влияния в этом регионе, поэтому предрасположенность к арабским странам неправильно была оценена Израилем.

В то же время израильская сторона прекрасно понимала, чем мотивируются действия США при формировании своей ближневосточной стратегии. В архиве Израиля сохранился документ, адресованный Яакову Герцогу, советнику по делам Иерусалима в министерстве иностранных дел Израиля, от Реувена Шилоаха, бывшего директора «Моссада», а с 1953 г. – работника посольства Израиля в США[3]. Анализируя американскую политику в отношении Израиля, Р. Шилоах пишет о том, что США рассматривают Ближний Восток только как арену противостояния с СССР. Регион интересует их не с точки зрения военного потенциала, а из-за своего географического положения и нефтяных ресурсов. США, по мнению Р. Шилоаха, считают Израиль достаточно сильным госу-

[1] Attack on Nahhalin village – Jordan-Israel Mixed Armistice Commission resolution – UNTSO report, Document S/3251 // United Nations. URL: https://www.un.org/unispal/document/auto-insert-177451/ (accessed: 28.03.2022).

[2] No. 784. Memorandum of Conversation, by Robert L. Burns of the Office of Near Eastern Affairs // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. March 31. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historical-documents/frus1952-54v09p1/d784 (accessed: 20.03.2022).

[3] No. 345. R. Shiloah (Washington) to J. Herzog // Documents on the Foreign Policy of Israel. Tel Aviv, 1954.Vol. 9.

дарством, которое выстоит даже в условиях, когда американский внешнеполитический курс ему не благоволит. Все это обусловлено уверенностью США в военном превосходстве Израиля на Ближнем Востоке. Американские архивные документы подтверждают данное утверждение[4].

Объективно оценивая обстановку в ближневосточном регионе, Белый дом не видел перспектив к мирному урегулированию арабо-израильского конфликта в 1954 г. Дж.Ф. Даллес пишет Г. Байроуду: «Суть дела в том, что арабы [арабские страны. – *Н. И.*] не хотят мира и не согласятся ни на какие переговоры по какому бы то ни было урегулированию, даже будучи обязанными по соглашению о перемирии»[5].

ИЗРАИЛЬСКО-ИОРДАНСКИЙ КОНФЛИКТ

В рамках анализа политики США в отношении Израиля стоит обратить внимание на реакцию Белого дома на инцидент в Маале-Акрабим. 17 марта 1954 г. пассажирский автобус, следовавший по маршруту Эйлат – Тель-Авив, был атакован неизвестными арабскими боевиками недалеко от возвышенности Маале-Акрабим, погибли двенадцать человек. В американских архивах сохранилось два документа по этой теме: доклад Фрэнсиса Рассела, советника посольства США в Израиле, о беседе со Шмуэлем Бендором, главой американского отделения в министерстве иностранных дел Израиля[6], и ответ Госдепартамента США на ключевые моменты доклада[7]. Ш. Бендор говорил о расколе общественного мнения в Израиле по поводу инцидента в Маале-Акрабим, где одна часть населения выступает за ответные действия в отношении Иордании, а другая, которую поддерживает М. Шарет, за проведение политики сдерживания. Проводя анализ текущего состояния арабо-израильских отношений, Ф. Рассел указывал на то, что Израиль будет использовать произошедший инцидент для давления на мировое сообщество, пытаясь решить более масштабные внешнеполитические проблемы, такие как арабский экономический бойкот и приостановка военной помощи арабским странам от США. В конце он сделал заключение о том, что США не должны уступать Израилю в вышеперечисленных вопросах, только чтобы поддержать политику сдерживания М. Шарета и усилить его позицию в израильском правительстве, хотя данный режим является предпочтительным для США.

В ответ на это госсекретарь США Дж.Ф. Даллес указывал, что не обладает информацией, что Израиль в будущем встанет на экспансионистский путь в отношении соседей или что арабские страны осуществят новую военную агрессию. Далее в тексте он призывал дипмиссии США за рубежом к сдержанности и отказу от провокационных действий и высказываний по сложившейся ситуации. Оценка израильско-иорданских отношений в документе сделана фразой о том, что ситуация может легко перерасти в широкомасштабные боевые действия.

Администрация США в тот период действительно не предпринимала никаких кардинальных действий, боясь усугубить ситуацию в регионе. При беседе Дж.Ф. Даллеса и Г. Байроуда, с одной стороны, и Аббы Эбана,

[4] No. 211. Paper Approved by the Chiefs of Mission Conference at Istanbul. May 11-14, 1954 // Foreign Relations of the United States. Istanbul, 1954. May 14. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d211 (accessed: 01.05.2022).

[5] No. 788. Memorandum by the Secretary of State to the Assistant Secretary of State for Near Eastern, South Asian, and African Affairs (Byroade) // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. April 10.Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historical-documents/frus1952-54v09p1/d788 (accessed: 25.03.2022).

[6] No. 778. The Chargé in Israel (Russell) to the Department of State // Foreign Relations of the United States. Tel Aviv, 1954. March 19. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d778 (accessed: 18.03.2022).

[7] No. 779. The Secretary of State to the Embassy in Israel // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. March 19. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d779 (accessed: 18.03.2022).

посла Израиля в США, и Р. Шилоаха, с другой стороны, США четко выразили намерение не вносить резолюцию относительно инцидента в Маале-Акрабим на рассмотрение в Организации Объединенных Наций, также проигнорировали вопросы об экономическом бойкоте Израиля[8].

Израиль, по мнению администрации США, за счет эскалации ситуации на израильско-иорданской границе хотел добиться прямых переговоров с Иорданией. Настаивание на прямых переговорах, а не при посредничестве ООН, как того хотела иорданская сторона, преследовало цель заключения мирного договора между странами, который должен был заменить существующее на тот момент соглашение о перемирии (Родосские соглашения), подписанное по итогам арабо-израильской войны 1947–1949 гг. Данный договор мог стать началом процесса по подписанию аналогичных документов с другими арабскими государствами.

На встрече 2 января 1954 г. Дж.Ф. Даллес посоветовал Р. Шилоаху согласиться на переговоры с Иорданией при посредничестве ООН[9]. В ответ на это при оценке текущей политики США в отношении Израиля израильская сторона апеллировала тем, что «враждебность арабских стран в отношении Израиля возрастает, они предпринимают такие шаги, которые не позволили бы себе в прошлом»[10].

После инцидента в Маале-Акрабим американская администрация подтвердила приверженность своей позиции по прямым переговорам[11]. На просьбу Израиля посодействовать в их организации представители Белого дома заявили о неуверенности в том, что за инцидентом стоит именно Иордания и также добавили, что в какой-то степени понимают арабскую сторону, которая отказывается от переговоров, ведь «неизвестно, что можно ожидать от Израиля»[12].

Последующее за инцидентом в Маале-Акрабиме нападение на Нахалин, осуществленное израильской стороной, получило неоднозначную реакцию в американской администрации. Примечателен доклад по Нахалину Г. Байроуда и ответ Дж.Ф. Даллеса на него. В своем докладе Г. Байроуд пишет, что он убежден в стремлении Израиля пойти на конфронтацию с Иорданией с целью втянуть ее и арабские страны в прямые переговоры и пересмотреть соглашения о перемирии[13]. В связи с этим на тот момент основной целью США было показать Израилю, что политика силы не сработает в данной ситуации и что они не будут потворствовать этому. Перечисляя все акты агрессии со стороны Израиля, Г. Байроуд указывает на необходимость довести до еврейского государства, что неуступчивость в этом вопросе повлияет на американо-израильские отношения и может привести к тому, что США выберут неблагоприятный для Израиля курс. В ответной телеграмме Дж.Ф. Даллес пишет, что согласен, что Израиль намеренно делает ситуацию хуже, чтобы заставить США навязать мир странам Ближнего Востока[14]. Тем не менее

[8] No. 782. Memorandum of Conversation, by Robert L. Burns of the Office of Near Eastern Affairs // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. March 25. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d782 (accessed: 20.03.2022).

[9] No. 760. The Secretary of State to the Embassy in Israel // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. January 2. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d760 (accessed: 20.03.2022).

[10] No. 4. Sh. Bendor [Jerusalem] to M. Sharett // Documents on the Foreign Policy of Israel. Tel Aviv, 1954. Vol. 9.

[11] No. 782. Memorandum of Conversation, by Robert L. Burns of the Office of Near Eastern Affairs // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. March 25. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d782 (accessed: 20.03.2022).

[12] Ibid.

[13] No. 785. Memorandum by the Assistant Secretary of State for Near Eastern, South Asian, and African Affairs (Byroade) to the Secretary of State // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. April 7. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historical-documents/frus1952-54v09p1/d785 (accessed: 25.03.2022).

[14] No. 788. Memorandum by the Secretary of State to the Assistant Secretary of State for Near Eastern, South Asian, and African Affairs (Byroade) // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. April 10. Vol. IX.

он считал, что не следовало осуждать Израиль за его действия, пока нет альтернатив по мирному урегулированию, которые США могут ему предложить. Дж.Ф. Даллес отмечает, что США должны выступать против агрессии Израиля, но не ставить перед ним никаких ультиматумов.

В поисках альтернатив и в связи с эскалацией отношений между Израилем и Иорданией США, Франция и Великобритания решают сделать шаг, выходящий за рамки ООН, по нормализации ситуации на израильско-иорданской границе. 7 мая 1954 г. внешнеполитическое ведомство Великобритании обращается к США и Франции с предложением по разработке конкретных предложений по урегулированию конфликта, которые первыми нужно будет представить иорданской стороне и только потом Израилю[15]. Итогом данной инициативы стали 11 пунктов, направленных официально Израилю в форме меморандума в июне 1954 г.[16] В пунктах говорилось, что Израиль обязан вернуться к участию в Смешанной комиссии по перемирию, организации под эгидой ООН, созданной с целью наблюдения за соблюдением условий перемирия между Израилем и Иорданией. При обсуждении меморандума в министерстве иностранных дел Израиля 24 июня 1954 г. высказывались разные мнения: отклонить предложение, согласиться или оставить вопрос открытым, не отвечать на предложение[17]. Основным недостатком документа израильское министерство считало небольшое количество положений, определяющих превентивные меры в отношении незаконного пересечения границы. Хотя в конце июня 1954 г. Израиль и Иордания ответили положительно по некоторым различным пунктам документа, дальнейшее развитие событий продемонстрировало низкую результативность выработанного механизма урегулирования конфликта, и израильско-иорданские столкновения возобновились. Так, в ночь с 1 на 2 сентября 1954 г. армия Израиля провела операцию в иорданской деревне Бейт Ликье, в результате было убито два иорданских солдата, пятеро ранены, а трое взяты в плен. Перерастания инцидента в открытый военный конфликт удалось избежать только благодаря вмешательству США, которые выдвинули ультиматум Израилю[18]. Факт жестких мер в отношении стран региона стал показателем необходимости пересмотра ближневосточного курса США.

Израильско-иорданский конфликт помог американской администрации сделать вывод об отсутствии результативности политики, проводимой в отношении не только двух стран, но и региона в целом. На это еще после нападения на Нахалин обратил внимание Дж.Ф. Даллес[19]. Госсекретарь США прямо пишет о важности выработки нового подхода в отношении ближневосточного региона и о необходимости частных бесед по этому поводу с представителями Великобритании и, возможно, Франции.

Анализируя неоднозначные действия США в отношении Израиля в 1954 г., складывается впечатление об изменении вектора внешней политики США на арабский в данном регионе. Однако 24 марта 1954 г. при встрече Дж.Ф. Даллеса с представителями дипмиссий стран Лиги арабских государств он опровергнул все их претензии в отноше-

Pt 1. URL: https://history.state.gov/historical-documents/frus1952-54v09p1/d788 (accessed: 25.03.2022).

[15] No. 817. The Chargé in the United Kingdom (Butterworth) to the Department of State // Foreign Relations of the United States. L., 1954. May 7. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historica-ldocuments/frus1952-54v09p1/d817 (accessed: 26.03.2022).

[16] No. 256. Aide-Mémoire from the Government of the United States to the Government of Israel // לארשיתנידמלשקוחהתוינידמלתודועת. Jerusalem, 1954. Vol. 9.

[17] No. 261. Resumé of a Consultation in the Ministry of Foreign Affairs (Jerusalem) // Documents on the Foreign Policy of Israel. Jerusalem, 1954. Vol. 9.

[18] No. 349 Y. Shimoni to the United States Division, לארשיתנידמלשקוחהתוינידמלתודועת. Jerusalem, 1954. Vol. 9.

[19] No. 788. Memorandum by the Secretary of State to the Assistant Secretary of State for Near Eastern, South Asian, and African Affairs (Byroade) // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. April 10. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historical-documents/frus1952-54v09p1/d788 (accessed: 25.03.2022).

нии США и Израиля[20]. Представители арабских стран высказали мнение, что финансовая и военная помощь Израилю поддерживает его агрессию в регионе. На это поступил ответ от американской стороны, что «хотя мы [США. – *Н. И.*] и оказываем экономическую помощь Израилю, не думаю, что сможем использовать ее как рычаг давления, чтобы заставить страну делать все, что мы захотим»[21]. На список актов агрессии Израиля за последнее время, которые арабские страны предоставили с целью показать отсутствие каких-либо положительных действий со стороны еврейского государства в урегулировании арабо-израильской напряженности в регионе, Дж.Ф. Даллес заметил, что ситуация в регионе не такая «зловещая», как может показаться на первый взгляд, и что израильское правительство хочет мира, безопасности в регионе и хороших отношений со своими арабскими соседями, тем самым намекая на попытку Израиля организовать прямые переговоры с Иорданией. Г. Байроуд, также присутствовавший на встрече, заверил представителей арабских стран, что Израиль тоже озабочен сложившейся ситуации, особенно в свете программы по поставке США оружия в арабские страны Ближнего Востока. При этом в конце от него прозвучало заявление, что, если Израиль атакует хотя бы одну из арабских стран, то США примут в ответ на это всевозможные меры соответствующего характера. Диалог с арабской стороной демонстрирует, что, несмотря на данное обещание принять меры в случае нападения Израиля, никаких конкретных гарантий арабским странам американская сторона не давала.

При переговорах с Иорданией США также не давали гарантий, позволивших урегулировать конфликт в том ключе, как того желали арабские страны. Абдул-Монем Рифаи, посол Иордании в США, на встрече с Г. Байроудом 31 марта 1954 г. называет США ответственными за неблагоприятное развитие событий в регионе[22]. При этом нападение на Нахалин в разговоре характеризуется иорданским послом как акт агрессии со стороны Израиля, который последовал после инцидента в Маале-Акрабим. А. Рифаи заявляет о намерении Иордании поднять вопрос о нападении на Нахалин в Совете Безопасности ООН. На это Г. Байроуд предупреждает, что поднять только один вопрос Нахалина не получится, вместе с ним будут обсуждаться и нежелание Иордании участвовать в прямых переговорах с Израилем, и инцидент в Маале-Акрабиме.

ВЫВОДЫ

Израильско-иорданские вооруженные столкновения 1954 г. стали не локальным конфликтом между двумя странами, а многоаспектной проблемой, которая продемонстрировала многовекторность политики США в отношении стран ближневосточного региона, а именно Израиля. Американскую администрацию волновала бесперспективность на тот момент разрешения арабо-израильской проблемы, что не только ухудшало отношения с арабскими партнерами, но и грозило ослаблением позиции страны в регионе в рамках холодной войны. В связи с этим реакция США на каждый пограничный конфликт между Израилем и Иорданией демонстрирует лавирование между двумя сторонами, выраженное как в нежелании активного принятия про-арабской риторики, так и в отказе давать какие-либо гарантии арабской стороне. Тем не менее противоположность

[20] No. 781. Memorandum of Conversation, by the Officer in Charge of Lebanon–Syria Affairs (Allen) // Foreign Relations of the United States. L., 1952. June 27. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d781 (accessed: 20.03.2022).

[21] No. 781. Memorandum of Conversation, by the Officer in Charge of Lebanon–Syria Affairs (Allen) // Foreign Relations of the United States. L., 1952. June 27. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d781 (accessed: 20.03.2022).

[22] No. 784. Memorandum of Conversation, by Robert L. Burns of the Office of Near Eastern Affairs // Foreign Relations of the United States. Washington, 1954. March 31. Vol. IX. Pt 1. URL: https://history.state.gov/historicaldocuments/frus1952-54v09p1/d784 (accessed: 20.03.2022).

мнений в американской администрации по поводу политики в отношении Израиля и Ближнего Востока в целом говорит о том, что такая «нейтральность» была вызвана тем, что ближневосточная внешнеполитическая стратегия на тот момент находилась еще на стадии формирования и нуждалась в пересмотре, как это отметил в одном из документов Дж.Ф. Даллес. Ухудшение отношений между Израилем и Иорданией в 1954 г., которое удалось приостановить только после непосредственного вмешательства США, продемонстрировало, что американская политика в отношении Израиля еще не достигла той эффективности, которая была необходима для поддержания баланса в регионе.

Список источников

1. *Белоусова К.А.* Политика США на Ближнем Востоке в 1958–1966 гг. // Омский научный вестник. 2009. № 4 (79). С. 32-34.
2. *Колобов О.А.* Политика США по отношению к Израилю и арабским странам на рубеже 80–90 годов XX века. Н. Новгород: ННГУ, 1995. 177 с.
3. *Румянцев В.П.* Новый фронтир администрации Дж.Ф. Кеннеди на Ближнем и Среднем Востоке (1961–1963 гг.). Томск: Изд. дом Томск. гос. ун-та, 2015. 402 с.
4. *Пелипась М.Я.* Скованные одной цепью: США и Великобритания на Ближнем и Среднем Востоке в 1945–1956 гг. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2003. 364 с.
5. *Уразов А.М.* Время перемен. Эволюция внешней политики США и Великобритании на Большом Ближнем Востоке в первые десятилетия холодной войны. М.: Изд-во АСТ, 2019. 416 с.
6. *Царегородцева Г.И.* «Неустанная дипломатия» США и перспективы урегулирования арабо-израильского конфликта // Россия и Америка в XXI веке. 2021. № 51. Ст. 9. https://doi.org/10.18254/S207054760018202-9
7. *Хлебникова Л.Р.* США и Израиль в 60-е годы XX века: у истоков «особых отношений» // Новая и Новейшая история. 2015. № 3. С. 113-127.
8. *Хлебникова Л.Р.* США и проблемы обеспечения стабильного развития Иорданского Хашимитского Королевства в исторической ретроспективе // Вестник Московского университета. Серия 25. Международные отношения и мировая политика. 2018. Т. 10. № 3. С. 79-120.
9. *Alteras I.* Eisenhower and Israel: U.S.-Israeli Relations, 1953–1960. Gainesville: University Press of Florida, 1993. 403 p.
10. *Green S.* Taking Sides: America's Secret Relations with a Militant Israel. N. Y.: W. Morrow, 1984. 370 p.
11. *Mearsheimer J., Walt S.* The Israel Lobby and U.S. Foreign Policy. N. Y.: Farrar, Straux, Giroux, 2008. 496 p.
12. *Schoenbaum D.* The United States and the State of Israel. N. Y.: Oxford University Press, 1993. 393 p.
13. *Shimshoni J.* Israel and Conventional Deterrence: Border Warfare from 1953 to 1970. Ithaca: Cornell University Press, 1988. 247 p.

References

1. Belousova K.A. Politika SShA na Blizhnem Vostoke v 1958–1966 gg. [U.S. policy in the Middle East, 1958–1966]. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*, 2009, no. 4 (79), pp. 32-34. (In Russian).
2. Kolobov O.A. *Politika SShA po otnosheniyu k Izrailyu i arabskim stranam na rubezhe 80–90 godov XX veka* [U.S. Policy Towards Israel and the Arab Countries at the Turn of the 1980s and 1990s]. Nizhniy Novgorod, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, 1995, 177 p. (In Russian).
3. Rumyantsev V.P. *Novyy frontir administratsii Dzh. F. Kennedi na Blizhnem i Srednem Vostoke (1961–1963 gg.)* [The New Frontier of the J.F. Kennedy Administration in the Near and Middle East (1961–1963)]. Tomsk, Publishing House of National Research Tomsk State University, 2015, 402 p. (In Russian).
4. Pelipas M.Y. *Skovannyye odnoy tsep'yu: SShA i Velikobritaniya na Blizhnem i Srednem Vostoke v 1945–1956 gg.* [Chained: The U.S. and Britain in the Near and Middle East 1945–1956]. Tomsk, National Research Tomsk State University Publ., 2003, 364 p. (In Russian).
5. Urazov A.M. *Vremya peremen. Evolyutsiya vneshney politiki SShA i Velikobritanii na Bol'shom Blizhnem Vostoke v pervyye desyatiletiya kholodnoy voyny* [Time for a Change. The Evolution of U.S. and British

Foreign Policy in the Greater Middle East in the First Decades of the Cold War]. Moscow, AST Publ., 2019, 416 p. (In Russian).
6. Tsaregorodtseva G.I. «Neustannaya diplomatiya» SShA i perspektivy uregulirovaniya arabo-izrail'skogo konflikta [U.S. "Relentless diplomacy" and the Outlook of the regulation of the Israeli-Palestine conflict]. *Rossiya i Amerika v XXI veke – Russia and America in the 21th Century,* 2021, no. 51, art. 9. https://doi.org/10.18254/S207054760018202-9. (In Russian).
7. Khlebnikova L.R. SShA i Izrail' v 60-e gody XX veka: u istokov «osobykh otnosheniy» [USA and Israel in the 60s of the 20th century: at the origins of "special relations"]. *Novaya i Noveyshaya istoriya – Modern and Contemporary History*, 2015, no. 3, pp. 113-127. (In Russian).
8. Khlebnikova L.R. SShA i problemy obespecheniya stabil'nogo razvitiya Iordanskogo Khashimitskogo Korolevstva v istoricheskoy retrospektive [The USA and the problems of ensuring the stable development of the Hashemite Kingdom of Jordan in a historical retrospective]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 25. Mezhdunarodnyye otnosheniya i mirovaya politika – Moscow University Bulletin of World Politics*, 2018, vol. 10, no. 3, pp. 79-120. (In Russian).
9. Alteras I. *Eisenhower and Israel: U.S.-Israeli Relations, 1953–1960*. Gainesville, University Press of Florida, 1993, 403 p.
10. Green S. *Taking Sides: America's Secret Relations with a Militant Israel*. New York, W. Morrow Publ., 1984, 370 p.
11. Mearsheimer J., Walt S. *The Israel Lobby and U.S. Foreign Policy*. New York, Farrar, Straux, Giroux Publ., 2008, 496 p.
12. Schoenbaum D. *The United States and the State of Israel*. New York, Oxford University Press, 1993, 393 p.
13. Shimshoni J. *Israel and Conventional Deterrence: Border Warfare from 1953 to 1970*. Ithaca, Cornell University Press, 1988, 247 p.

Информация об авторе

Иванова Надежда Андреевна, аспирант, кафедра новой и новейшей истории, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0001-6874-4098, nadinivanova97@mail.ru

Information about the author

Nadezhda A. Ivanova, Post-Graduate Student, Modern and Contemporary History Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, 0000-0001-6874-4098, nadinivanova97@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.08.2022
Одобрена после рецензирования 05.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

The article was submitted 10.08.2022
Approved after reviewing 05.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки
2022. Т. 27. № 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities/
Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities
2022, vol. 27, no. 5 http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/
ISSN 1810-0201 (Print) ISSN 2782-5825 (Online)

Перечень ВАК, РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT, CrossRef

Научная статья
УДК 94
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1352-1364

Переосмысление «Ориентализма» Э. Саида в современном западном и отечественном научном дискурсе

Марк Сергеевич ЧИСТАЛЕВ
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского»
603950, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, просп. Гагарина, 23
marcus7@mail.ru

Аннотация. Рассмотрено восприятие современной западной и отечественной наукой ориенталистического концепта, сформулированного Э. Саидом. Проанализированы ключевые работы, увидевшие свет за последние 10–15 лет, поскольку тридцать лет, прошедших с момента выхода монографии Э. Саида, является достаточным сроком для переосмысления как основных постулатов его книги, так и критических замечаний в ее адрес. Сделан вывод о том, что дебаты в западной научной среде, вызванные публикацией «Ориентализма», даже спустя десятилетия в основном сосредоточены на личности самого автора, а подчас на оппозиции по отношению к его современнику – американскому историку-востоковеду Бернарду Льюису. Подчеркнуто, что ревизионистски настроенная часть американской и британской востоковедческой школы получила после смерти Э. Саида новый повод обрушиться с критикой не только в адрес «Ориентализма», но и самого автора с целью предать забвению труд, ставший отправной точкой для пересмотра многими западными ориенталистами отношения к объекту исследования. Что касается отечественного востоковедения, то исследования ориентализма в гуманитарных науках в России, несмотря на время, прошедшее с момента публикации русского перевода книги Э. Саида, продолжается, а понимание образа «другого» укладывается в общемировую логику дискурса ориентализма, хотя и с некоторыми специфическими особенностями, связанными с историческим прошлым России.

Ключевые слова: ориентализм, Э. Саид, постколониальный дискурс, восприятие иноземной культуры

Благодарности: Работа выполнена при финансовой поддержке РНФ, проект № 20-18-00374 «Имперское Средиземноморье: модели, дискурсы и практики империализма от Античности до раннего Нового времени».

Для цитирования: *Чисталев М.С.* Переосмысление «Ориентализма» Э. Саида в современном западном и отечественном научном дискурсе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1352-1364. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1352-1364

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1352-1364

Rethinking E. Said's "Orientalism" in modern Western and Russian scientific discourse

Mark S. CHISTALEV
National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod
23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod 603022, Russian Federation
marcus7@mail.ru

Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная

© Чисталев М.С., 2022

Abstract. We consider the perception of the orientalist concept formulated by E. Said in modern Western and Russian science. The key works that have been published over the past 10-15 years are analyzed, inasmuch as the thirty years that have passed since the publication of E. Said's monograph is a sufficient period for rethinking both the main postulates of his book and critical remarks addressed to it. It is concluded that the debate in the Western scientific community, caused by the publication of "Orientalism" is still mainly focused on the personality of the author himself, and sometimes on the opposition to his contemporary, the American historian and orientalist Bernard Lewis. It is emphasized that after the death of E. Said, the revisionist-minded part of the American and British oriental schools received a new reason to criticize not only "Orientalism", but also the author himself in order to forget the work, which became the starting point for many Western orientalists to revise their attitude to the object of study. As for Russian Oriental studies, the research of orientalism in the humanities in Russia continues, despite the time that has passed since the publication of the Russian translation of the book by E. Said, and the understanding of the image of the "other" fits into the global trend of the discourse of orientalism, although with some specific features associated with the historical past of Russia.

Keywords: orientalism, E. Said, post-colonial discourse, perception of foreign culture

Acknowledgements: The work was financially supported by the Russian Science Foundation, project no. 20-18-00374 "Imperial Mediterranean: Models, Discourses and Practices of Imperialism from Antiquity to Early Modern Times".

For citation: Chistalev M.S. Pereosmysleniye «Oriyentalizma» E. Saida v sovremennom zapadnom i otechestvennom nauchnom diskurse [Rethinking E. Said's "Orientalism" in modern Western and Russian scientific discourse]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1352-1364. https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1352-1364 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Наметившаяся в последние десятилетия тенденция переосмысления подходов в различных направлениях научной мысли о Востоке существенно повлияла на академическое востоковедение (ориенталистику). Причем можно выделить два радикально противоположных вектора, один из которых предполагал осуждение и обвинение всей западной научной школы в обслуживании интересов колонизаторов, презрительном отношении к коренному населению восточных государств, а другой, напротив, в ходе длительной полемики и дискуссий пытался критически переосмыслить так называемую постимпериалистическую ситуацию.

Соответственно задачей исследования является анализ изменений в отношении проблематики, сформулированной Э. Саидом, а также влияния внутренних и внешних факторов на отношение к критике ориенталистического концепта как в зарубежной, так и отечественной историографии.

В основу методологии исследования положен сравнительно-исторический метод, а также метод периодизации, позволяющий выделить отдельные этапы в развитии представлений о Востоке в рамках постколониального дискурса.

Впервые в современной науке феномен ориентализма стал предметом оживленной дискуссии после издания в 1978 г. Эдвардом Саидом монографии «Ориентализм. Западные концепции Востока». Будучи американским интеллектуалом арабского (палестинского) происхождения к моменту выхода книги Э. Саид уже состоялся как успешный ученый-гуманитарий, добившийся серьезных научных высот в западном мире. Получив образование по западным стандартам в британских и американских учебных заведениях, он выбрал в качестве основной специализации литературоведение, став в итоге профессором Колумбийского университета, президентом Американской лингвистической академии, членом Американской академии наук и искусств, Королевского литературного общества, Американского философского общества. Кроме того, с 1977 по 1991 г. Э. Саид был независимым членом Палестинского национального совета. Соединяя в себе знания и опыт, полученные в западном мире, с мироощущением человека, родившегося в Иерусалиме, входившего в то время в состав Британского мандата в Палестине, он сформировал особый бикультурный взгляд на проблемы культурного и политического взаимопонимания между западным и восточным миром.

Книга Э. Саида, бесспорно, имела огромный успех и оказала сильное влияние на методологию гуманитарных исследований. Она была переведена на десятки языков, и, ввиду большой популярности, в 1995 г. вышло свет второе издание, дополненное с учетом критики, появившейся с момента публикации.

Безусловно, Э. Саид не был историком, а «Ориентализм» никогда не позиционировался им как исчерпывающая история востоковедения или западного представления о Востоке. Тем не менее именно «Ориентализму» суждено было стать поворотной точкой, определившей характер развития наук о Востоке на последующие десятилетия.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

«Ориентализм» Э. Саида, с одной стороны, вызвал в западных академических кругах нескончаемый поток публикаций, посвященных критике колониального подхода, в том числе в исторической науке. С другой стороны, появились и ученые, вставшие на защиту наследия западного ориентализма. Самым главным оппонентом Э. Саида до последних дней оставался историк Бернард Льюис, еще до публикации «Ориентализма» активно работавший над темой экстремистских тенденций в исламском мире. Являясь автором идеи столкновения цивилизаций, впоследствии получившей развитие в виде концепции С.П. Хантингтона [1, p. 21-28], Б. Льюис рассматривал историю взаимоотношений между западным христианским и арабо-мусульманским миром именно через призму их непримиримых различий. Поддерживая империалистические амбиции США, а в последующем и Израиля, Б. Льюис, безусловно, является одним из основных вдохновителей американского вторжения в Афганистан и Ирак, произошедших после 11 сентября 2001 г. [2, p. 31-37; 3, p. XV-XVI].

Обобщенно позицию Б. Льюиса можно сформулировать как признание наличия некоторых недостатков в работах отдельных западных востоковедов [4, p. 117], но оправдание допущенных ими в прошлом ошибок зачаточным состоянием самого востоковедения: чтобы накопить необходимый интеллектуальный опыт и превратиться в серьезную науку, потребовалось несколько столетий.

Соответственно, современные востоковеды, по мнению Б. Льюиса, должны быть в долгу перед достижениями своих предшественников [4, p. 103-107]. Он категорически отказывался принимать один из главных постулатов Э. Саида о тотальной предвзятости со стороны западной науки. Рассуждая о возможности проведения объективного исследования в рамках лекции, прочитанной им в Тель-Авивском университете в 1997 г., Б. Льюис утверждал: «Никто не может достичь полной свободы от предубеждений, но... мы делаем все возможное...» [5, p. 413]. Вступив не только в профессиональное, но и во многом личное противостояние с Э. Саидом, Б. Льюис невольно взял на себя роль защитника Запада и направлял все свои усилия на «реабилитацию» профессии, запятнанной, как он утверждал, Э. Саидом и его последователями.

Останавливаться подробно на всей историографии, появившейся как ответ на публикацию Э. Саида, не имеет смысла, поскольку эта тема неоднократно обсуждалась в научной среде. Отметим только, что Г. Хагган выделяет три модели научной реакции на публикацию «Ориентализма»: 1) деориентализация – метод пересмотра излишне ангажированного отношения к объекту исследования, позволивший рассмотреть проблему гораздо шире тех географических рамок, которые закладывал сам Э. Саид; 2) реориентализация – способ расширить доказательную базу Э. Саида с помощью альтернативных примеров, либо сознательное использование образа человека, угнетенного западным империализмом с целью бескомпромиссной борьбы со своими противниками; 3) антиориентализм – враждебный взгляд на книгу Э. Саида, основанный на неприятии доказательной и методологической базы автора [6, p. 126].

Из всей бесконечной по своему масштабу и объему изданных работ волны реакции на «Ориентализм» логичнее всего было бы акцентировать внимание на ключевых работах последних 10–15 лет, поскольку тридцать лет, прошедших с момента выхода монографии Э. Саида, является достаточным сроком для переосмысления как основных постулатов его книги, так и критических замечаний в ее адрес. Тем более удивительно, что спустя столь продолжительное время «Ориентализм» продолжает вызывать сильнейший поток эмоционального раздражения среди некоторых представителей западной востоковедческой школы. Кроме того, именно после смерти Э. Саида в 2003 г. среди представителей академического и интеллектуального сообщества как в США, так и других странах западного мира началась новая волна интереса к «Ориентализму», связанная с переоценкой взглядов его автора [7, p. 2].

Первая работа, на которую хотелось бы обратить внимание, – это монография британского историка-медиевиста, являющегося научным сотрудником Школы востоковедения и африканистики Лондонского университета, Р. Ирвина «Из-за жажды познания: востоковеды и их враги» [8]. Автор прослеживает историю интеллектуальных взаимоотношений Востока и Запада, как она представлена в западной литературе начиная со времен Геродота и Ксенофонта, а непосредственно ориентализма как науки от Сильвестра Де Саси. Он откровенно испытывает неприязнь к монографии Э. Саида, при этом указывает, что готов атаковать книгу, но не автора, с которым у него нет существенных разногласий по целому ряду вопросов. Свои инвективы в адрес «Ориентализма» он постарался ограничить введением и девятой главой.

Р. Ирвин подчеркивает, что «Ориентализм» не заслуживает ни похвалы, ни внимания к нему в контексте тех дебатов в научных кругах, которые он спровоцировал. По его мнению, большая часть таких диспутов проходила в рамках границ и категорий, заданных самим Э. Саидом, а следовательно, одни значимые для востоковедения обстоятельства были исключены автором, а другие, посторонние материалы, были привлечены, чтобы поддержать обвинения в адрес уважаемых ученых [8, p. 13]. Тот факт, что признанные даже сторонниками Э. Саида фактологические ошибки в тексте не были исправлены автором при подготовке второго издания, приводит Р. Ирвинга в недоумение о

причинах сохраняющейся популярности книги. Неудивительно, что после такой характеристики работы Э. Саида Р. Ирвин называет свою книгу ни много ни мало истинной или по крайне мере более достоверной историей ориентализма. С нескрываемым раздражением Р. Ирвин реагирует на утверждение Э. Саида о том, что поскольку у Германии не было колоний среди арабских земель, то и ее вклад в ориенталистику должен иметь второстепенное значение по сравнению с Британией. Называя такие аргументы поверхностными и тривиальными, Р. Ирвин всячески пытается «обелить» британскую школу традиционным для Великобритании путем обвинения России в том, что именно ее имперская политика (а не стран западного мира) в отношении обширных территорий, населенных мусульманами, и есть самый настоящий ориентализм в том негативном смысле, который в него вкладывал Э. Саид [8, p. 391]. В довершение всего Р. Ирвин готов даже признать за Германией и немецкими учеными первенство практически во всех вопросах, связанных с изучением Востока, снимая, таким образом, с Великобритании клеймо основоположников ориентализма, лишь бы успокоить задетое самолюбие, не выдержавшее критики Э. Саида в адрес англо-саксонского научного сообщества.

Вопреки миролюбивым заявлениям, изложение Р. Ирвинга изобилует высокомерием, а его комментарии в отношении Э. Саида часто выглядят пренебрежительными и даже уничижительными. Кроме того, исследование врагов востоковедения не смогло «изгнать призраков» «Ориентализма» Э. Саида, а напротив, в очередной раз подчеркнуло его точку зрения.

Второй работой, которую хотелось бы отметить, является монография «Защищая Запад: критика ориентализма Эдварда Саида» англоязычного публициста пакистанского происхождения, публикующего свои труды под псевдонимом Ибн Варрак [9]. Получивший хорошее образования в Англии и Шотландии, Ибн Варрак не стал возвращаться на свою родину и по настоящее время проживает на территории Западной Европы. Сам автор известен своей резкой критикой ислама.

Вся работа Ибн Варрака разделена на три больших раздела: первая часть посвящена критике Э. Саида, вторая – защите Запада от академических нападок, а третья – переоценке деятельности лингвистов, историков и писателей XVIII–XX веков, впавших в немилость в результате публикации Э. Саида.

Антиисламски настроенный интеллектуал всячески пытается показать, что постколониальная трактовка отношения западного мира к Востоку является масштабной фальсификацией истории со стороны Э. Саида. В качестве основного замысла своего труда Ибн Варрак выбирает опровержение реальных и воображаемых недостатков Запада, поиск которых, с его точки зрения, стал модным нарративом на гуманитарных факультетах университетов США [9, p. 207]. По его мнению, Э. Саид всячески пытается изобразить Восток миролюбивым и постоянно преследуемым технологически превосходящим, но морально отсталым Западом [9, p. 14]. При этом вынужденный признать, что Э. Саид и его сторонники добились немалых успехов в деле пересмотра представлений западного мира о Востоке, Ибн Варрак, также как и Р. Ирвин, переходит грань научной и публицистической морали, используя оскорбительную терминологию, в частности, называя последователей Э. Саида «саидистами» (данный термин используется как явный эвфемизм, одинаково понятный как русскоязычному, так и англоговорящему читателю) и активно использует этот термин в негативном контексте [9, p. 7]. Кроме того, самого автора он порицает за то, что Э. Саид якобы «прошелся по западной литературе как трал в поисках грязи, чтобы очернить западную цивилизацию» [9, p. 30].

Защищая Запад, Ибн Варрак сосредоточивает свое внимание на том, что он называет «тремя путеводными огнями-покровителями» (или золотыми нитями), лежащими в основе западной цивилизации: рационализме, универсализме и самокритике. Симво-

лично, что сам Э. Саид в другой своей знаковой работе «Культура и империализм» называет «универсализм» возмутительным и связывающим культуру с империализмом [10, p. 558]. Рассматривая историю Европы от времен Древней Греции до эпохи Викторианской Англии, Ибн Варрак утверждает, что все три принципа присутствуют на любом этапе ее исторического развития, чего нельзя сказать об истории Востока. В то же время, сравнивая Запад и Восток, автор сосредоточивается на поиске недостатков последнего и даже обвиняет его в проведении политики восточного империализма. Соответственно, и западные востоковеды в противовес утверждениям Э. Саида в описании Ибн Варрака предстают как деятельные ученые, занятые непрекращающимся поиском «объективного знания» [9, p. 74], духовной истины, а в основе их деятельности лежит не пренебрежение Востоком, а сочувствие, любопытство и искреннее удивление от полученного открытия.

В целом следует отметить, что критика Э. Саида, вопреки популярности книги в западных странах, получилась весьма спорной. Достаточно обратить внимание на некоторые высказывания Ибн Варрака, в частности, перенос понятия «расизм» [9, p. 38], описывающего современное явление и сформировавшегося в общепринятом значении только в начале XX века [11, с. 126-131], на «Историю» Геродота.

По большому счету, обоснования для критических замечаний в адрес Э. Саида, равно как и признания его заслуг, строятся на абсолютно идентичных основаниях, интерпретация которых зависит исключительно от личной позиции автора. В качестве примера можно привести положительную оценку «Ориентализма» профессором А. Бехдадом в статье «Ориентализм имеет значение» за строгое исследование идеологических основ привычных научных и художественных репрезентаций инаковости в современной европейской мысли [12, p. 709]. В то же время американский антрополог и историк Д.Н. Вариско указывает на полное неприятие «Ориентализма», обосновывая свою критику на аналогичном основании: «Дилетантская и внеисторическая эссенциализация Э. Саидом ориентализма как текстуализированного дискурса от Эсхила до Бернарда Льюиса впечатляет и вызывает полемику, но только за счет методологической точности и риторической последовательности» [13, p. 22]. Д.Н. Вариско подчеркивает, что полемический пыл Э. Саида привел к тому, что в «Ориентализме» полностью проигнорированы многие западные ученые, критиковавшие предубеждения своих коллег-востоковедов и сопротивлявшиеся предполагаемой гегемонии ориенталистского дискурса. Вместе с тем, в отличие от Р. Ирвина и Ибн Варрака, Д.Н. Вариско не сомневается в искренности и интеллектуальной проницательности Э. Саида, а те ошибки, которые были им допущены в монографии, по мнению американского историка, не должны являться оправданием колониальных устремлений Запада в отношении Востока [14, p. 2]. В итоге Д.М. Вариско отводит «Ориентализму» роль примарного пособия для молодых ученых, которое поможет им смириться со специфическим багажом научного познания предыдущих поколений, подчеркивая тем самым, что ни одно серьезное академическое исследование никогда не будет свободно от предубеждений отдельных авторов.

Обобщая, следует отметить, что в той или иной степени «Ориентализм» по-прежнему остается отправным пунктом для большинства исследований Востока в британской и американской научных школах. Это связано с тем, что, во-первых, международный политический климат, реакцией на который и был выход книги в свет, мало изменился. Предрассудки и предубеждения в отношении Востока продолжают активно циркулировать преимущественно в средствах массовой информации, особенно после терактов в Нью-Йорке, произошедших 11 сентября 2001 г., и последовавшей за ними войны с террором, растянувшейся на два десятка лет. Во-вторых, работа Э. Саида практически перечеркнула возможность писать о колониализме, культурных и иных «отличиях» не западных государств и народов, по крайней мере, без предварительно обозначенных притяза-

ний на доминирование над ними. При этом нужно отметить, что открытая поддержка колониализма, несмотря на критику «Ориентализма», до сих пор вызывает исключительно гневные отклики в академических кругах, как это случилось со статьями профессора политологии из Портландского университета Б. Гиллей [15] и оксфордского профессора Н. Биггар[1]. Очевидно, что проблемы переосмысления колониальной эпохи остаются актуальными и весьма болезненными для западной научной школы [16].

В советской, а затем и в российской научной среде столь острой реакции на монографию Э. Саида закономерно не наблюдалось, учитывая, что его нападки были адресованы лишь англо-саксонской и отчасти французской традиции познания Востока. Л.Б. Алаев в своей статье «Ориенталистика и Ориентализм. Почему книга Эдварда Саида не имела успеха в России», опубликованной в сборнике «Ориентализм vs. Ориенталистика», о котором будет сказано ниже, связывает это с двумя факторами: 1) культивация идеи, что Россия никогда не была в полной мере колониальной державой, а все народы, входящие в ее состав, мирно уживались и не притеснялись; 2) работа советских ученых-гуманитариев на переднем крае «идеологической борьбы», когда практическая значимость научных исследований оправдывала сам факт их существования [17 с. 11]. При этом сам Л.Б. Алаев показательно придерживается позиции стороннего наблюдателя, указывая, что «Ориентализм» Э. Саида не заслуживает ни серьезной критики по существу, ни использования в качестве знамени в борьбе с империализмом [18, с. 36].

Тем не менее ориенталистические подходы Э. Саида нашли диаметрально противоположный отклик среди отечественных историков, философов и культурологов. За 10 лет до выхода в свет издания, полностью переведенного на русский язык, А.И. Фурсов, критикуя методологическую основу исследования, указывал на невозможность проведения грани «между субъективными представлениями исследуемых социальных агентов и представлениями самого исследователя» [19, с. 14]. И.Н. Ионов, рассматривая вопросы антиколониальной идеологии и постколониальной критики, называет Э. Саида основателем постколониального диалога [20, с. 36], при этом подчеркивая, что сам Э. Саид видел корни данного дискурса в XIX и даже в XVIII веках. В свою очередь, заведующий Центром исследования общих проблем современного Востока Института востоковедения РАН С.А. Панарин считает, что «Ориентализм» насквозь аксиоматичен и аксиологичен, а сам его автор не столько исследует, сколько постоянно и агрессивно утверждает, оценивает и судит [21, с. 93]. В ответ на одно из ключевых утверждений Э. Саида о невозможности отрешения от предустановленного восприятия при наблюдении Востока человеком извне его социальной среды, С.А. Панарин замечает, что в таком случае составить хотя бы относительно адекватное представление о «другом» представляется недостижимой целью [21, с. 93]. В заключении С.А. Панарин и вовсе «лишает» Э. Саида приписываемых ему заслуг в осмыслении феномена западного сознания, подчеркивая, что вся его аргументация по своей сути строится на рефлексии Запада над своим историческим опытом, которую С.А. Панарин называет интеллектуальным кокетством или мазохизмом [21, с. 101].

Значимым событием в рамках отечественной рефлексии на тему «Ориентализма» Э. Саида явилась международная конференция «Ориентализм/Оксидентализм: языки культур и языки их описания», состоявшаяся 23–25 сентября 2010 г. в Москве, по результатам которой в 2012 г. был выпущен сборник статей под редакцией Е.С. Штейнера. Главной целью мероприятия было обсуждение основных аспектов проблемы описания Востока в западной науке, литературе и искусстве. В ходе конференции было подчеркнуто, что мнимое, но удобное для многих исследователей разделение на «восток» и «запад» должно рассматриваться с разных

[1] *Biggar N.* Don't feel guilty about our colonial history // The Times. 2017. November 30.

точек полицентричного мира. Соответственно, участниками конференции было предложено свое, заведомо лишенное связи с Э. Саидом, понимание ориентализма в широком смысле как разного рода академического описания азиатских и африканских культур в научном исследовании или художественное обращение к ним в западном искусстве и литературе [22, с. 15]. В этой связи не выглядит удивительным тот факт, что отношение организатора конференции к «Ориентализму» Э. Саида весьма критическое. Его монография именуется не иначе как «длинным полемическим памфлетом», «давно разгромленным серьезными специалистами по ближнему Востоку и арабскому миру» [22, с. 15]. Е.С. Штейнера настолько удивляют молодые ученые на западе, до сих пор критикующие своих предшественников, изучавших «другие» культуры, что он обозначает такое явление «постколониальным комплексом вины». Пытаясь доказать контрпродуктивность обратной этноцентричности «Ориентализма» и значительно большую эффективность описания «другого» сторонним наблюдателем, организаторы конференции даже посвятили отдельную секцию основателю японской этнологии и культурной антропологии Николаю Невскому.

Следует отметить, что заранее заданный антиориенталистический вектор для выступлений и дискуссий способствовал отсутствию иных, кроме негативных, коннотаций «Ориентализма». В качестве примера достаточно привести позицию директора Учебно-научного института высших гуманитарных исследований им. Е.М. Мелетинского (РГГУ) С.Д. Серебряного, который, соглашаясь в докладе с показательным названием «Ориентализм: искажение достойного термина» с тем, что Э. Саид так или иначе спровоцировал интерес к сложной проблеме наличия предрассудков собственной культуры у исследователей, тем не менее называет его книгу безнадежно неадекватной [23]. В то же время ориенталистическая концепция Э. Саида даже не была упомянута во многих исследованиях, а отношение к нему и научная оценка со стороны участников были даны только в рамках пленарного заседания.

Более взвешенное изучение последствий появления ориенталистического дискурса в российской науке, основные идеи и контраргументы против постколониального видения востоковедения были обобщены в сборнике «Ориентализм vs. Ориенталистика» под ред. В.О. Бобровникова и С.Дж. Мири [24]. Уже во введении редакторы ставят ориентализм как феномен постколониальных исследований в один ряд с другими событиями новой и новейшей истории, такими как этнические чистки, депортации народов и холокост, при этом подчеркивая, что он остается эмоциональной, болезненной, а применительно к истории России и табуированной темой [24, с. 8]. В то же время редакторы планировали привести аргументированные доводы как «за», так и «против» концепции Э. Саида [24, с. 6]. Для лучшего взаимопонимания и сближения позиций между отечественным востоковедением и западной ориенталистикой приводятся некоторые терминологические пояснения, которые, однако, не помогают избежать путаницы между ориентализмом как дискурсом, охарактеризованным Э. Саидом, и научной дисциплиной. В целом редакторы резюмируют, что сам факт выхода указанного сборника свидетельствует о понимании проблематики ориентализма не только в бывших колониях и их метрополиях, но и в России [24, с. 13].

Учитывая, что большая часть издания посвящена исследованиям положения мусульман в Российской империи, а затем в Советском Союзе, наибольший интерес представляет раздел, в котором исследуется опыт концептуализации Востока в позитивистской ориенталистике XX века в контексте концепции Э. Саида, а также раздел, посвященный анализу интеллектуального наследия ориентализма в современном социальном знании.

Кроме уже упомянутой статьи Л.Б. Алаева, следует выделить исследование редактора сборника В.О. Бобровникова «Ориентализм – не догма, а руководство к действию?», в котором он пишет, что вопреки практически

полному отсутствию в «Ориентализме» Э. Саида упоминаний о России, сам анализ ориенталистического дискурса актуален и для нашей страны, поскольку история, этнография и востоковедение предоставляют значительные возможности как для нового переосмысления, так и для критики концепции Э. Саида [25, с. 54]. Подробно разбирая «переводческие глупости» [25, с. 59], автор критически оценивает уровень профессионализма автора русского перевода [25, с. 58-60]. Кроме того, В.О. Бобровников делает важное замечание: сторонников и противников Э. Саида в России разделили не столько тонкости ориентализма, сколько собственные политические симпатии [25, с. 66]. Хвалебные очерки, по его мнению, свойственны так называемым «государственникам», а нелестные отзывы – «западникам». Причем голос последних звучит громче, видимо, в силу их большей медийной активности. Рассматривая диспуты об идеях Э. Саида преимущественно в области публицистики, а не научной сферы, В.О. Бобровников указывает, что в России существует определенное непонимание «Ориентализма», свойственное скорее раннему периоду после выхода первого издания книги. Как считает исследователь, «Ориентализм» вопреки позиции самого Э. Саида многие воспринимают в качестве манифеста в поддержку порабощенных, униженных, оскорбленных и антизападным памфлетом, а не поликультурным критическим анализом того, как власть использует знание для распространения своего влияния [25, с. 72]. Соответственно, появление русского перевода «Ориентализма» никак, по его мнению, не помогло понять идеи Э. Саида.

Представленный сборник ввиду сюжетного разнообразия научного материала позволяет сделать вывод о том, что исследование ориентализма в гуманитарных науках в России, несмотря на время, прошедшее с момента публикации русского перевода книги Э. Саида, продолжается, а понимание образа «другого» укладывается в общемировую логику дискурса ориентализма, хотя и с некоторыми специфическими особенностями, связанными с историческим прошлым России.

ВЫВОДЫ

Резюмируя, хотелось бы отметить, что амбивалентный эффект, вызванный «Ориентализмом», спровоцировал обвинения автора в псевдонаучности и демонизации Запада, но также побудил многих востоковедов сделать свой выбор в пользу осознанного принятия аргументации Э. Саида. Именно переосмысление нарративной традиции отношения к Востоку в западной историографии в последующем послужило основой развития изучения образа другого на примере различных исторических эпох и народов.

Вместе с тем необходимо с сожалением констатировать, что дебаты в западной научной среде, вызванные публикацией «Ориентализма», даже спустя десятилетия в основном сосредоточены на личности самого автора, а подчас на оппозиции по отношению к современнику – американскому историку-востоковеду Бернарду Льюису. Вражда между Б. Льюисом и Э. Саидом длилась значительное время и достигла своего апогея в 1986 г., когда на ежегодном собрании Ассоциации ближневосточных исследований (MESA) многотысячная аудитория конференции стала свидетелями того, как Э. Саид, вооружившись заранее заготовленными цитатами из многочисленных работ Б. Льюиса, раскритиковал все, что говорил последний о мусульманах, заклеймив его исследования как бесполезные и сионистские [26, S. 217; 27, p. 245]. Восхваление Б. Льюиса в противовес фигуре Э. Саида становится ярким признаком переоценки значимости работы последнего.

Складывается впечатление, что со смертью Э. Саида ревизионистски настроенная часть западной (в первую очередь американской и британской) востоковедческой школы получила новый повод обрушиться с критикой не только в адрес «Ориентализма», но и самого автора. Более того, устойчивое, но к счастью пока неосуществленное, желание

вычеркнуть «Ориентализм» из памяти симптоматично приводит к тому, что в научном дискурсе появляются работы, как, например, статья Г. Хаггана, ставящие под сомнение саму необходимость читать книгу Э. Саида [6]. И хотя броский заголовок не в полной мере соответствует содержанию работы, автор пытается показать, что многие современные исследователи, критикующие «Ориентализм», крайне невнимательно читали данную книгу или же вовсе знакомились только с ее далеко не точными трактовками.

Что касается отечественной науки, то столь категоричное отношение отдельных ее представителей к «Ориентализму» не вызывает удивления, если согласиться с позицией Л.Б. Алаева, что востоковедение в России создавалось «для Европы», а затем развивалось как наука «для Европы и ее окрестностей» [18, с. 32]. Он подчеркивает, что в России есть широко мыслящие специалисты, способные в своих рассуждениях «выйти за пределы своих стран», но непременно в западном направлении. То есть априори прозападная ориентация российского востоковедения не позволяет принять концепцию Э. Саида в неизменном виде. Кроме того, нужно учитывать, что отечественные специалисты в полной мере познакомились с «Ориентализмом», когда с момента его публикации прошло более десяти лет, а если говорить о русском переводе, то и вовсе четверть века, и уже появился значительный объем критических замечаний в его адрес. Это, в свою очередь, означает, что никакого эффекта разорвавшейся бомбы, как это случилось на Западе, он уже в принципе произвести не мог. Фактически, в России сложилось мнение, что западная наука, породившая постколониальный дискурс, сама же приложила достаточно усилий за эти прошедшие десятилетия, чтобы его самое острое проявление в виде работы Э. Саида максимально нивелировать. В результате, как верно отметил В.О. Бобровников, «Ориентализм» не вызвал в России широкой научной дискуссии, а в споре о его идеях не принял участия практически ни один серьезный историк или востоковед [25, с. 73-74]. В этой связи не удивительно, что до сих пор многие востоковеды вместо самостоятельного анализа «Ориентализма» и попыток применить его к конкретным историческим или культурологическим исследованиям, продолжают слепо ссылаться на достаточное количество критики в адрес Э. Саида в зарубежной литературе. В то же время определенную роль сыграли и представления об антиамериканском характере книги, отталкивающие авторитетных специалистов и привлекающие маргинальных квазиученых и публицистов, чье прочтение Э. Саида всегда политически ангажировано.

Необходимо констатировать, что в настоящее время мы находимся в той исторической точке, в которой определяется, останется ли «Ориентализм» одним из самых значимых произведений своей эпохи или же недостатки и внутренние противоречия обрекают его на забвение, как работу, не заслуживающую того внимания, которое она получила и продолжает получать.

Список источников

1. *Huntington S.P.* The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. N. Y.: Simon and Schuster, 2011. 368 p.
2. *Rockmore T.* Before and After 9/11. A Philosophical Examination of Globalization, Terror, and History. N. Y.: Continuum, 2011. 194 p.
3. *Kramer M.S.* The War on Error: Israel, Islam, and the Middle East. L.: Routledge, 2017. 342 p.
4. *Lewis B.* Islam and the West. Oxford: Oxford University Press, 1993. 217 p.
5. *Lewis B.* From Babel to Dragomans: Interpreting the Middle East. Oxford: Oxford University Press, 2004. 456 p.
6. *Huggan G.* (Not) reading Orientalism // Research in African Literatures. 2005. Vol. 36. № 3. P. 124-136.
7. *Spanos W.V.* The Legacy of Edward W. Said. Urbana: University of Illinois Press, 2009. 288 p.
8. *Irwine R.* For Lust for Knowing: The Orientalists and their Enemies. L.: Allen Lane, 2006. 409 p.

9. *Ibn Warraq.* Defending the West: a Critique of Edward Said's Orientalism. Amherst: Prometheus Books, 2009. 556 p.
10. *Саид Э.В.* Культура и империализм. СПб.: Изд-во «Владимир Даль», 2012. 733 с.
11. *Рунг Э.В.* Представление персов как варваров в греческой литературной традиции V в. до н. э. // МНЕМОН: исследования и публикации по истории античного мира. 2005. № 4. С. 125-166.
12. *Behdad A.* Orientalism matters // Modern Fiction Studies. 2010. Vol. 56. № 4. P. 709-728.
13. *Varisco D.M.* Reading Orientalism: Said and the Unsaid. Seattle: University of Washington Press, 2007. 518 p.
14. *Varisco D.M.* Orientalism's wake: the ongoing politics of a polemic // The Middle East Institute Viewpoints. 2009. № 12. P. 1-36.
15. *Gilley B.* The case for colonialism // Third World Quarterly. 2017. P. 1-17. https://doi.org/10.1080/01436597.2017.1369037
16. *Алимджанов Б.А.* Ориентализм ориентализму рознь // Вестник Санкт-Петербургского университета. История. 2019. Т. 64. Вып. 4. С. 1488-1497. https://doi.org/10.21638/11701/spbu02.2019.420.
17. *Алаев Л.Б.* Ориенталистика и ориентализм. Почему книга Эдварда Саида не имела успеха в России? // Ориентализм vs. Ориенталистика / отв. ред. и сост. В.О. Бобровников, С.Дж. Мири. М.: ООО «Садра», 2016. С. 8-13.
18. *Алаев Л.Б.* Востоковедение, европоцентризм, ориентализм и цивилизационные ценности // Вестник ИВ РАН. 2018. № 1. С. 30-37.
19. *Фурсов А.И.* Мир-системный анализ и его критики. Научно-аналитический обзор. М.: ИНИОН, 1996. 43 с.
20. *Ионов И.Н.* Новая глобальная история и постколониальный дискурс // История и современность. 2009. № 2 (10). С. 33-60.
21. *Панарин С.А.* Эдвард Саид: книга софизмов // Историческая экспертиза. 2015. № 2. С. 78-105.
22. *Штейнер Е.С.* Восток, Запад и ориентализм: место востоковедения в глобализирующемся мире // Ориентализм/оксидентализм: языки культур и языки их описания / ред.-сост. Е.С. Штейнер. М.: Совпадение, 2012. С. 15-24.
23. *Serebriany S.* "Orientalism": a good word defamed // Ориентализм/оксидентализм: языки культур и языки их описания / ред.-сост. Е.С. Штейнер. М.: Совпадение, 2012. С. 25-33.
24. Ориентализм vs. ориенталистика / отв. ред. и сост. В.О. Бобровников, С.Дж. Мири. М.: ООО «Садра», 2016. С. 7-15.
25. *Бобровников В.О.* Ориентализм – не догма, а руководство к действию? О переводах и понимании книги Э.В. Саида в России // Ориентализм vs. ориенталистика / отв. ред. и сост. В.О. Бобровников, С.Дж. Мири. М.: ООО «Садра», 2016. С. 53-77.
26. *Schmitz M.* Kulturkritik ohne Zentrum. Edward W. Said und die Kontrapunkte kritischer Dekolonisation. Berlin: Verlag, 2015. 434 s.
27. *Brennan T.* Places of Mind: A Life of Edward Said. N. Y.: Farrar, Straus and Giroux, 2021. 437 s.

References

1. Huntington S.P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York, Simon and Schuster Publ., 2011, 368 p.
2. Rockmore T. *Before and After 9/11. A Philosophical Examination of Globalization, Terror, and History*. New York, Continuum Publ., 2011, 194 p.
3. Kramer M.S. *The War on Error: Israel, Islam, and the Middle East*. London, Routledge Publ., 2017, 342 p.
4. Lewis B. *Islam and the West*. Oxford, Oxford University Press, 1993. 217 p.
5. Lewis B. *From Babel to Dragomans: Interpreting the Middle East*. Oxford, Oxford University Press, 2004. 456 p.
6. Huggan G. (Not) reading Orientalism. *Research in African Literatures*, 2005, vol. 36, no. 3, pp. 124-136.
7. Spanos W.V. *The Legacy of Edward W. Said*. Urbana, University of Illinois Press, 2009. 288 p.
8. Irwine R. *For Lust for Knowing: The Orientalists and their Enemies*. London, Allen Lane Publ., 2006, 409 p.
9. Ibn Warraq. *Defending the West: a Critique of Edward Said's Orientalism*. Amherst, Prometheus Books Publ., 2009, 556 p.
10. Said E.W. *Kul'tura i imperialism* [Culture and Imperialism]. St. Petersburg, Vladimir Dal Publ., 2012, 733 p.

11. Rung E.V. Predstavleniye persov kak varvarov v grecheskoy literaturnoy traditsii V v. do n. e. [The representation of the Persians as barbarians in the Greek literary tradition of the 5th century BC]. MNEMON: issledovaniya i publikatsii po istorii antichnogo mira [MNEMON: Research and Publications on the History of the Ancient World], 2005, no. 4, pp. 125-166. (In Russian).
12. Behdad A. Orientalism matters. *Modern Fiction Studies*, 2010, vol. 56, no. 4, pp. 709-728.
13. Varisco D.M. Reading Orientalism: Said and the Unsaid. Seattle: University of Washington Press, 2007, 518 p.
14. Varisco D.M. Orientalism's wake: the ongoing politics of a polemic. *The Middle East Institute Viewpoints*, 2009, no. 12, pp. 1-36.
15. Gilley B. The case for colonialism. *Third World Quarterly*, 2017, pp. 1-17. https://doi.org/10.1080/01436597.2017.1369037
16. Alimdzhanov B.A. Oriyentalizm oriyentalizmu rozn' [Orientalisms may differ]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Istoriya – Vestnik of St Petersburg University. History*, 2019, vol. 64, issue 4, pp. 1488-1497. https://doi.org/10.21638/11701/spbu02.2019.420. (In Russian).
17. Alayev L.B. Oriyentalistika i oriyentalizm. Pochemu kniga Edvarda Saida ne imela uspekha v Rossii? [Orientalistics and Orientalism. Why didn't Edward Said's book succeed in Russia?]. *Oriyentalizm vs. Oriyentalistika* [Orientalism vs. Orientalistics]. Moscow, LLC "Sadra", 2016, pp. 8-13. (In Russian).
18. Alayev L.B. Vostokovedeniye, evropotsentrizm, oriyentalizm i tsivilizatsionnyye tsennosti [Oriental studies, eurocentrism, orientalism and civilizational values]. *Vestnik IV RAN* [Bulletin of the Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences], 2018, no. 1, pp. 30-37. (In Russian).
19. Fursov A.I. *Mir-sistemnyy analiz i ego kritiki. Nauchno-analiticheskiy obzor* [World-system Analysis and Its Critics. Scientific and Analytical Review]. Moscow, INION Publ., 1996, 43 p. (In Russian).
20. Ionov I.N. Novaya global'naya istoriya i postkolonial'nyy diskurs [New global history and postcolonial discourse]. *Istoriya i sovremennost'* [History and Modernity], 2009, no. 2 (10), pp. 33-60. (In Russian).
21. Panarin S.A. Edvard Said: kniga sofizmov [Edward Said: a book of sophisms]. *Istoricheskaya ekspertiza – Historical Expertise*, 2015, no. 2, pp. 78-105. (In Russian).
22. Shteyner E.S. Vostok, Zapad i oriyentalizm: mesto vostokovedeniya v globaliziru-yushchemsya mire [East, West and orientalism: the place of oriental studies in a globalizing world]. *Oriyentalizm/oksidentalizm: yazyki kul'tur i yazyki ikh opisaniya* [Orientalism/Occidentalism: Languages of Cultures and Languages of Their Description]. Moscow, Sovpadeniye Publ., 2012, pp. 15-24. (In Russian).
23. Serebriany S. «Orientalism»: a good word defamed. *Oriyentalizm/oksidentalizm: yazyki kul'tur i yazyki ikh opisaniya* [Orientalism/Occidentalism: Languages of Cultures and Languages of Their Description]. Moscow, Sovpadeniye Publ., 2012, pp. 25-33. (In Russian).
24. Bobrovnikov V.O., Miri S.J. (executive ed., ed.-compiler). *Oriyentalizm vs. oriyentalistika* [Orientalism vs. Oriental Studies]. Moscow, LLC "Sadra" Publ., 2016, 440 p. (In Russian).
25. Bobrovnikov V.O. Oriyentalizm – ne dogma, a rukovodstvo k deystviyu? O perevodakh i ponimanii knigi E.V. Saida v Rossii [Is Orientalism not a dogma, but a guide to action? On translations and understanding of the book by E.V. Said in Russia]. *Oriyentalizm vs. oriyentalistika* [Orientalism and Orientalistics]. Moscow, LLC "Sadra" Publ., 2016, pp. 53-77. (In Russian).
26. Schmitz M. *Kulturkritik ohne Zentrum. Edward W. Said und die Kontrapunkte kritischer Dekolonisation*, Berlin, Verlag, 2015, 434 S.
27. Brennan T. *Places of Mind: A Life of Edward Said*. New York, Farrar, Straus and Giroux Publ., 2021, 437 p.

Информация об авторе

Чисталев Марк Сергеевич, кандидат исторических наук, научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории кафедры истории древнего мира и средних веков, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, г. Н. Новгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7178-4549, marcus7@mail.ru

Статья поступила в редакцию 19.08.2022
Одобрена после рецензирования 16.09.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the author

Mark S. Chistalev, Candidate of History, Research Scholar of Research Laboratory of History of the Ancient World and the Middle Ages Department, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-7178-4549, marcus7@mail.ru

The article was submitted 19.08.2022
Approved after reviewing 16.09.2022
Accepted for publication 20.10.2022