

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



ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2022
ТОМ 27
№ 4

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



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

СОДЕРЖАНИЕ

844 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

847 Л.Н. Макарова, О.Н. Кочукова

Дивергентное мышление обучающихся: категориально-понятийный анализ

862 Т.Э. Мангер, С.В. Дюкова

Проектная деятельность как средство развития социально-культурной активности молодежи

868 Р.А. Литвак, А.В. Оронова

Исторический аспект развития социально-культурной деятельности как средства социализации молодежи

880 Н.В. Кузнецова

Специфика применения социально-культурного подхода в процессе формирования информационно-правовой компетенции личности

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

888 С.В. Попова, А.А. Салхенова

Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в контексте академической мобильности

898 Е.В. Алексич, Н.В. Хаусманн-Ушкова, Г.М. Первова

Дистанционное обучение иностранным языкам: современное состояние и пути совершенствования в контексте повышения мотивации и развития автономии обучающихся

911 С.С. Мурунов, Н.В. Медведев, О.Е. Шульц

Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам

923 С.В. Мотов

Когнитивная лингвистика в иноязычном обучении: проблемы и перспективы (на примере английского языка в языковом вузе)

939 Н.В. Русинова, М.М. Степанова

Междисциплинарная интеграция при обучении иностранному языку и культуре в магистратуре по направлениям подготовки «Экономика» и «Менеджмент»

952 В.В. Зueva

Использование известных произведений живописи в качестве когнитивного визуального материала при обучении языку

- 961 **Н.А. Гончарова, А.В. Медведев**
Роль проектно-исследовательской деятельности обучающихся СПО на занятиях по иностранному языку в формировании межкультурной коммуникативной компетенции
- 969 **Т.Г. Бортникова, М.И. Долженкова**
Формирование умений ведения продуктивной межкультурной коммуникации студентов
- 978 **О.К. Ильина**
Инструменты коучинга в обучении общему английскому языку
- 988 **О.В. Коновалова**
Методические аспекты развития умения говорения студентов факультета иностранных языков при смешанном формате обучения
- 999 **Д.В. Кретов**
Психологические и педагогические условия организации процесса обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки
- 1009 **И.А. Евстигнеева, М.Н. Евстигнеев, В.В. Клочихин**
Обеспечение информационной безопасности студентов в процессе использования проектной методики в обучении иностранному языку в университете

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

- 1020 **Я.В. Платонова, Ю.Ю. Кораблев**
Развитие и совершенствование физических качеств у студентов: методические аспекты

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 1028 **Н.Н. Петрыкин**
Обращения к Богу в документах правоохранительной системы России (с древнейших времен до 1917 г.)
- 1037 **А.В. Саяпин, Н.Б. Моисеев**
Реконструкция межевой линии дачи с. Рассказово с деревнями по архивному источнику 1811 г.
- 1048 **Г.С. Махрачев**
Сырьевая проблема как основной тормоз развития кустарной промышленности в Тамбовской губернии во второй половине XIX – первой трети XX века
- 1062 **А.Ю. Вязинкин, К.А. Якимов**
Общественные настроения крестьян и аграрная утопия в работах русских неонародников
- 1070 **В.П. Пашин**
К истокам становления и деятельности советской милиции (на материалах Курского края)
- 1081 **Е.А. Мартюкова**
Советско-греческие церковные отношения как фактор послевоенной стабилизации в мире (1946–1953 гг.)
- 1098 **О.В. Медведева**
Фонды личного происхождения как объект архивного хранения

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 1108 **Ю.В. Кузьмин**
Роль авиапромышленности США в развитии авиации общего назначения

Цель и миссия научного журнала

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

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

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

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

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Педагогические науки

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

Исторические науки

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

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов И.В. Ильина

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

Редакторы английских текстов: В.В. Клочихин, М.А. Сенина

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

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

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Тираж 1000 экз. Заказ № 22459

Подписано в печать 16.09.2022. Дата выхода в свет 07.10.2022

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 35,0. Усл. печ. л. 33,95

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, № 4. – 280 с. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4>

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



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

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 847** *Lyudmila N. Makarova, Olga N. Kochukova*
Divergent thinking of students: categorical and conceptual analysis
- 862** *Tatiana E. Manger, Sabina V. Dyukova*
Project activity as a mean of developing socio-cultural activity of youth
- 868** *Rimma A. Litvak, Aleksandra V. Oronova*
The historical aspect of the development of social and cultural activities as a means of youth socialization
- 880** *Natalia V. Kuznetsova*
Specifics of the application of the socio-cultural approach in the process of developing individual's information and legal competence

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 888** *Svetlana V. Popova, Alfiya A. Salkhenova*
Development of professional foreign language communicative competence of students in the context of academic mobility
- 898** *Ekaterina V. Aleksich, Nadezhda V. Hausmann-Ushkova, Galina M. Pervova*
Distance learning of foreign languages: current state and ways of improvement in the context of increasing motivation and developing students' autonomy
- 911** *Sergei S. Murunov, Nikolay V. Medvedev, Olga E. Shults*
Using Internet resources for problematization of teaching foreign languages
- 923** *Sergei V. Motov*
Cognitive linguistics in foreign language teaching: problems and prospects (by the example of teaching English at a language university)
- 939** *Natalia V. Rusinova, Maria M. Stepanova*
Interdisciplinary integration in teaching foreign languages and culture for Master's Degree Programme of "Economics" and "Management"
- 952** *Viktoria V. Zueva*
The use of famous paintings as means of cognitive visualization in teaching language
- 961** *Natalya A. Goncharova, Alexey V. Medvedev*
The importance of the implementation of project and research activities by students of secondary vocational education for the formation of intercultural communicative competence

- 969 Tatyana G. Bortnikova, Marina I. Dolzhenkova**
Students skills development for conducting a productive intercultural communication
- 978 Olga K. Iliina**
Coaching instruments in teaching general English
- 988 Olga V. Konovalova**
Methodical aspects of the development of the ability to speak of students of the Faculty of Foreign Languages in a blended learning format
- 999 Denis V. Kretov**
Psychological and pedagogical conditions for organizing the process of teaching students of linguistic specialties a foreign written speech statement based on the method of mutual assessment
- 1009 Ilona A. Evstigneeva, Maksim N. Evstigneev, Vitaliy V. Klochikhin**
Ensuring students' information security in the process of using the project method in foreign language teaching at the university

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION

- 1020 Yana V. Platonova, Yuri Y. Korablev**
Development and improvement of students' physical qualities: methodological aspects

NATIONAL HISTORY

- 1028 Nikolay N. Petrykin**
Appeals to God in the documents of the law enforcement system of Russia (from ancient times to 1917)
- 1037 Aleksandr V. Sayapin, Nikolay B. Moiseyev**
Reconstruction of the boundary line of the dacha of village Rasskazovo with country-sides according to an archival source of 1811
- 1048 Georgiy S. Makhrachev**
The raw material problem as a major hindrance to development of cottage industry in Tambov Governorate from the second half of the 19th till the first third of the 20th century
- 1062 Aleksei Y. Viazinkin, Kuzma A. Yakimov**
Public moods of peasants and agrarian utopia in the works of Russian Neo-Narodniks
- 1070 Vasilii P. Pashin**
To the origins of the development and activities of the Soviet police (based on the materials of the Kursk Region)
- 1081 Elizaveta A. Martyukova**
Soviet-Greek church relations as a factor of post-war stabilization in the world (1946–1953)
- 1098 Olga V. Medvedeva**
Funds of personal origin as an object of archival storage

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 1108 Yuri V. Kuzmin**
The role of the USA aviation industry in the development of general aviation

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 (Toms, 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.I. Filatova

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

Computer layout by T.Y. Molchanova

Web-site administrator M.I. Filatova

The journal is registered by the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media (Roskomnadzor), the mass media registration certificate ПИ no. ФC77-70574 of August 3, 2017

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

Copies printed 1000. Order no. 22459

Signed for printing 16.09.2022. Release date 07.10.2022

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 35,0. Conv. pr. sheet 33,95

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"

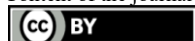
190g Sovetskaya St., Tambov 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru

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

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – 2022. – Vol. 27, no. 4. – 280 p. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4>

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



© FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University", 2022

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

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Научная статья
УДК 378.1+159.955
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-847-861

Дивергентное мышление обучающихся: категориально-понятийный анализ

Людмила Николаевна МАКАРОВА^{1*}, Ольга Николаевна КОЧУКОВА²

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

²Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области
392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Энгельса, 31

*Адрес для переписки: mako20@inbox.ru

Аннотация. Рассмотрены педагогические аспекты становления междисциплинарной категории «дивергентное мышление». Цель исследования – конструирование дефиниции «дивергентное мышление студентов вуза» на основе сущностных и специфических характеристик названного феномена с учетом критериев необходимости и достаточности. Для достижения поставленной цели использовались: контент-анализ научной литературы, методы категориально-системной методологии: «Двухуровневая триадическая дешифровка категорий», «Формально-логический метод определения понятия». Выделены и описаны сущностные характеристики и природа дивергентного мышления, разработана двухуровневая триадическая модель данной категории. На основе названной модели сконструировано определение понятия «дивергентное мышление», которое, в сравнении с другими определениями, встречающимися в литературе, наиболее полно и целостно отражает его ключевые сущностные характеристики. В результате применения формально-логического метода разработана дефиниция «дивергентное мышление студентов вуза», позволяющая интерпретировать названное понятие и его проявления с точки зрения личностно-творческого развития студентов в условиях образовательного процесса вуза. Полученные теоретические результаты анализа становления категории «дивергентное мышление обучающихся» возможно использовать при разработке технологии формирования и развития данного вида мышления студентов в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: дивергентное мышление, двухуровневая триадическая дешифровка, сущностные характеристики, гибкость, нестандартность, вариативность

Для цитирования: Макарова Л.Н., Кочукова О.Н. Дивергентное мышление обучающихся: категориально-понятийный анализ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 847-861. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-847-861>

Divergent thinking of students: categorical and conceptual analysis

Lyudmila N. MAKAROVA^{1*}, Olga N. KOCHUKOVA²

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region

31 Engelsa St., Tambov 392002, Russian Federation

*Corresponding author: mako20@inbox.ru



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



© Макарова Л.Н., Кочукова О.Н., 2022

Abstract. Pedagogical aspects of the formation of the interdisciplinary category “divergent thinking” are considered. The purpose of the study is to construct the definition of “divergent thinking of university students” on the basis of the essential and specific characteristics of the named phenomenon, taking into account the criteria of necessity and sufficiency. To achieve a goal, the following methods were used: content analysis of scientific literature, methods of categorical-system methodology: “Two-level triadic decoding of categories”, “Formal-logical method of determining the concept”. The essential characteristics and nature of divergent thinking are identified and described, a two-level triadic model of this category is developed. On the basis of the named model, the definition of the concept of “divergent thinking” is constructed, which, in comparison with other definitions found in the literature, most fully and holistically reflects its key essential characteristics. As a result of the application of the formal-logical method, the definition of “divergent thinking of university students” has been developed, which allows interpreting the named concept and its manifestations from the point of view of personal and creative development of students in the conditions of the educational process of the university. The obtained theoretical results of the analysis of the formation of the category “divergent thinking of students” can be used in the development of technology for the formation and development of this type of thinking of students in the educational process of the university.

Keywords: divergent thinking, two-level triadic decoding, essential characteristics, flexibility, non-standard, variability

For citation: Makarova L.N., Kochukova O.N. Divergentnoye myshleniye obuchayushchikhsya: kategorial'no-ponyatiynyy analiz [Divergent thinking of students: categorical and conceptual analysis]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 847-861. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-847-861> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современные реалии нашего мира характеризуются неопределенностью, неоднозначностью, нестабильностью и изменчивостью. Такая ситуация диктует необходимость к переходу от прежних механизмов решения проблемных задач и действий по их дости-

жению к более продуктивным, позволяющим снизить риски, предусмотреть возможные варианты развития событий, запасные планы действий в условиях возникновения непредвиденных обстоятельств.

Кроме того, процессы модернизации российской экономики и производства формируют определенные требования к специа-

листам, суть которых сводится к их ориентации на инновационную деятельность, способность одновременно мыслить в нескольких направлениях, решать поставленные задачи разными способами, творчески подходить к разработке идей. В связи с этим ФГОС ставит перед системой высшего образования задачи по формированию и развитию названных компетенций у будущих специалистов.

Одним из направлений решения этой проблемы является развитие дивергентного мышления студентов вуза, которое способствует поиску вариативности нестандартных способов решения одной задачи. Однако анализ научных исследований и литературы свидетельствует о том, что степень разработки данной проблемы в системе образования недостаточна.

Так, анализ диссертационных работ за последние 10 лет показал, что проблема развития дивергентного мышления студентов вуза не была предметом специального научного исследования. Ряд работ посвящены проблеме формирования и развития дивергентного мышления у детей разных возрастных групп дошкольного и школьного возраста [1–4].

Необходимо отметить, что за указанный период в условиях образовательного процесса вуза завершено лишь одно научное исследование относительно формирования дивергентного мышления будущих менеджеров, проведенное И.И. Шеломенцевой [5]. Кроме этого, в одной из научных публикаций, автором которой является А.С. Игумнова, описан эксперимент, направленный на формирование дивергентного мышления будущих учителей начальных классов [6]. Другими словами, отдельные исследования по формированию и развитию дивергентного мышления в системе высшего образования проводились относительно будущих специалистов конкретных профессий, вследствие чего не имеют универсального характера, соответственно, область применения понятийного аппарата и научно-методических разработок, проведенных в рамках этих работ, ограничена.

Исходя из вышеизложенного, целью исследования является разработка дефиниции

«дивергентное мышление студентов вуза» на основе сущностных и специфических характеристик названного феномена с учетом критериев необходимости и достаточности. Предполагается, что такое определение можно сформулировать на основе наиболее существенных характеристик предмета, не претендуя на охват всех его сторон, свойств и связей, и его отличительных особенностей.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Обзор научных источников по теме исследования показал, что дивергентное мышление изучалось в рамках рассмотрения теории креативности, феномена продуктивного мышления и творческой активности. При этом дифференциация в подходах к изучению сути и содержания дивергентного мышления связана с областью научных интересов ученых и аспектами предмета исследования, находящимися в их поле зрения.

Рассмотрим существующие определения, трактовки и сущностные характеристики понятия «дивергентное мышление» (табл. 1).

Анализ авторских трактовок сущности и природы дивергентного мышления, представленных в научных публикациях, показал, что существует три основных подхода, определяющих содержание предмета исследования.

Приверженцы первого подхода, к которым относятся как зарубежные (Дж. Гилфорд, Э.П. Торренс, Ж. Пиаже, С.А. Медник и др.) [7–10], так и отечественные (А.В. Брушлинский, Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова, М.А. Холодная, Л.А. Ясюкова, Р.С. Немов, Т.Л. Цыренова и др.) [11–20] ученые, рассматривают изучаемый феномен как тип мышления и исследуют его в контексте интеллектуальной, мыслительной деятельности и механизмов ее функционирования. В рамках этого подхода к сущностным характеристикам, отражающим природу дивергентного мышления, обобщенно можно отнести: *гибкость, беглость, оригинальность, способность к выявлению и постановке проблемы,*

Таблица 1
Определения, трактовки и существенные характеристики дивергентного мышления (ДМ),
отраженные в научных публикациях

Table 1
Definitions, interpretations and essential characteristics of divergent thinking (DT),
reflected in scientific publications

Автор	Трактовки (ДМ)	Существенные характеристики, отражающие природу ДМ
1	2	3
Дж. Гилфорд [7, с. 433-456]	Тип мышления, идущий в различных направлениях и дающий разнообразие возможных правильных ответов одной задачи	Способность к выявлению и постановке проблем; беглость, то есть количество идей, продуцируемых в единицу времени; гибкость, то есть способность генерировать разнообразные идеи; оригинальность как способность продуцировать идеи, отличающиеся от общепринятых, и нестандартно отвечать на раздражители; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу; разнонаправленность; вариативность
Э.П. Торренс [8, р. 663-679]	Тип мышления, направленный на поиск неординарных идей, стимулирование исследовательского интереса, внедрение нестандартных форм деятельности	Беглость; гибкость; оригинальность; разработанность; исследовательский интерес
Ж. Пиаже [9, с. 33-52]	Самостоятельность мышления и действий, базирующаяся на представлениях и добавлении нового к суждениям и умозаключениям	Самостоятельность; добавление нового к суждениям и умозаключениям; способность видеть другие аспекты объекта и их взаимосвязи
С.А. Медник [10, р. 220-232]	Отклонение от стереотипного подхода на конечном этапе мыслительного обобщения и удаленность диапазона ассоциаций	Отклонение от стереотипа (нестандартность); удаленность диапазона ассоциаций; способность видеть другие аспекты объекта и их взаимосвязи
А.В. Брушлинский [11, с. 33-56]	Мыслительная интеллектуальная деятельность	Тождественность интеллектуальной деятельности
Р. Стернберг, Е. Григоренко [12, с. 154-155]	Взаимосвязь способностей видеть проблемы в новом свете, создавать свои собственные принципы и законы движения мысли, готовности рисковать, преодолевать препятствия и противостоять общественному мнению, мотивации и толерантности к неопределенности	Способность видеть проблемы в новом свете, способность создавать свои собственные принципы и законы движения мысли, способность рисковать; готовность преодолевать препятствия и противостоять общественному мнению; мотивация; толерантность к неопределенности
М.А. Холодная [13, с. 197]	Готовность выдвигать множество правильных идей относительно одного объекта	Множественность идей; гибкость; вариативность
Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко [14, с. 182, 222]	Мышление, идущее одновременно в разных направлениях, отступающее от логики, это способность к порождению множества оригинальных и нестандартных решений	Нетривиальность, неожиданность, многовариантность, нестандартность решений, разнонаправленность
Л.А. Ясюкова [15, с. 309]	Умение анализировать и рассматривать задание в различных плоскостях, многовариантность поиска и решений; способность аналитически рассмотреть все многообразие свойств предмета или явления, и, соответственно, многовариантность и разноплановость его	Разнообразие подходов и стратегий решения проблем, способность видеть другие аспекты объекта и их взаимосвязи, оригинальность, уникальность, многовариантность, разноплановость, способность к преобразованиям

Окончание таблицы 1
End of table 1

1	2	3
	использования; способность к трансформации, преобразованиям, модификации привычных представлений под необычным углом зрения с сохранением внутренней логики нового принципа их связи	
Р.С. Немов [16, с. 228]	Мышление, характеризующееся наличием множества различных подходов к решению одной и той же задачи или процессом продвижения к намеченной цели (к искомому решению задачи) одновременно в нескольких различных направлениях	Множественность подходов; разнонаправленность путей решения; вариативность
Т.Л. Цыренова [17, с. 122-123]	Творческое мышление, идущее в разных направлениях, позволяющее видеть всевозможные аспекты объекта и его взаимосвязи, менять и выбирать разные пути решения задачи	Активность; логичность; фантазийность; разнонаправленность; способность видеть другие аспекты объекта и их взаимосвязи

способность к усовершенствованию объекта путем добавления деталей, способность к анализу и синтезу, разработанность, способность видеть другие аспекты объекта и их взаимосвязи, оригинальность как отклонение от стереотипа, широта поля ассоциаций, специфичность, вариативность, отдаленность аналогий, разнонаправленность.

Такие зарубежные исследователи, как Т. Амабайл, Г. Айзенк, Ф. Баррон, Л. Волланс, Д. МакКиннон, Е. Рензули, Д. Филтелсон, М. Гоу [21–25] являются представителями второго подхода, суть которого сводится к рассмотрению социальных (средовых) условий и базовых, мотивационно-волевых качеств личности как потенциала развития дивергентного мышления. Среди личностных качеств выделены: *способность рисковать, готовность преодолевать препятствия и противостоять общественному мнению, внутренняя и внешняя мотивация, толерантность к неопределенности, самостоятельность суждений, уверенность в себе, эстетическая направленность.* Необходимо отметить, что названные качества детерминируют и стимулируют дивергентное мышление, но не отражают его природу.

Р. Стернберг и Е. Григоренко придерживаются интегративного подхода в развитии теории креативности, основанного на изучении когнитивного, социального и личностного компонентов, задействованных в творческом процессе в общем, и в процессе дивергентного мышления в частности [12].

Для достижения целей данного исследования мы будем придерживаться позиции представителей первого подхода и рассматривать дивергентное мышление как вид мышления с определенными механизмами функционирования.

Анализ трактовок понятия «дивергентное мышление», содержащихся в научной литературе, показал, что каждый ученый даже в рамках одного подхода при описании предмета исследования рассматривает его с точки зрения одного или нескольких аспектов, которые не отражают целостную картину природы дивергентного мышления. Так, изучая предмет исследования как тип мышления, одни ученые отождествляют его с интеллектуальной деятельностью, другие – с творческим мышлением. Третьи характеризуют его как разнонаправленное мышление, четвертые связывают дивергентное мышление с поиском неординарных идей. Пятая

категория исследователей проводит параллели между дивергентным мышлением и широтой умственного поиска. Некоторые ученые ассоциируют дивергентное мышление с исследовательским интересом. Кроме того, существует мнение, что механизм функционирования дивергентного мышления базируется на разных подходах и стратегиях решения задач. Этот перечень не является исчерпывающим и его можно продолжить.

Сложившаяся ситуация обусловлена тем, что разные ученые в своих исследованиях в основном опирались на такие общенаучные методы, как анализ литературы, обобщение и синтезирование информации об объекте. При этом упускались из внимания методы, позволяющие алгоритмизировать процесс научного поиска, что привело к многообразию трактовок понятия «дивергентное мышление», основанных на разных аспектах его сущности. Полагаем, что сложности решения вышеназванной задачи связаны с тем, что предметная область нуждается в систематизации, осмыслении и уточнении понятийно-категориального аппарата.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ

Разработка дефиниции понятия имеет прямую зависимость от выбранной методологии, поэтому она должна соответствовать особенностям педагогических исследований. Мы опираемся на системно-категориальную методологию, применение которой демонстрирует продуктивность и эвристичность полученных результатов в ряде педагогических исследований [26–30].

В качестве научно-методологической основы данного исследования были выбраны категориальный и информационно-динамический подходы. Преимущество категориально-системной методологии (КСМ) состоит в том, что ее базовыми инструментами являются категориальные схемы, систематизирующие категории в соответствии с определенными принципами, позволяющими осмыслить и понять природу любого предмета. Фундаментом информационно-динамичес-

кого подхода являются положения теории динамических информационных систем (ТДИС) [31–33]. Основным достоинством ТДИС является то, что ее теоретические положения позволяют выделять объекты информационной природы, проводить триадическую дешифровку выделенных категорий, разрабатывать категориальные схемы системы, которые отражают смысловые, содержательные, формальные и математические аспекты объекта исследования.

Базовой категорией, лежащей в основе данного исследования, является «триада», представляющая собой единство трех частей, отражающих основную сущность исследуемого феномена и «позволяющая в гносеологически емком виде описать любой объект» [33, с. 88].

В качестве инструментария, способствующего достижению поставленной цели, были выбраны следующие методы: контент-анализ научной литературы по теме исследования «Триадическая дешифровка категорий» и «Формально-логическое определение понятий».

Контент-анализ (на 1 этапе) позволил провести сравнение и критическую оценку существующих определений и авторских трактовок понятия «дивергентное мышление», отражающих сущность и природу исследуемого феномена. В результате проведенного анализа были выделены сущностные характеристики дивергентного мышления, с помощью которых разные авторы трактуют изучаемый феномен.

Далее, для разработки определения понятия «дивергентное мышление» на основе его наиболее существенных характеристик применялся один из методов ТДИС – «Триадическая дешифровка категорий», который в наибольшей степени отвечает задачам исследования. Названный метод позволяет получить специфические, сложные знания об исследуемом объекте на основе логических и математических действий с категориями и их обоснования. Суть названного метода заключается в описании трех наиболее выраженных характеристик исследуемого феномена с

последующим раскрытием содержания каждой из них с помощью трех основных аспектов. Двухуровневые схемы, построенные на основе триад, в отличие от бинарных схем, способны представить сложную систему на основе комплекса наиболее существенных характеристик объекта исследования, в необходимой и достаточной степени отражающих его сущность и природу. Технология применения метода предусматривает следующие шаги [33]:

- 1) выбор объекта исследования как базовой категории;
- 2) формирование комплекса категорий и понятий, отражающих сущность объекта исследования;
- 3) из сформированного комплекса категорий и понятий осуществить выбор трех категорий первого уровня, имеющих значение для наиболее полного и точного описания природы и сущности объекта исследования;
- 4) подбор трех категорий второго уровня, наиболее полно и точно отражающих три основных сущностных аспекта каждой выбранной категории первого уровня;
- 5) проведение анализа и интерпретации полученной модели объекта.

На заключительном этапе применялся метод формально-логического определения понятий, предложенный В.А. Светловым [34]. Данный метод основан на закономерностях логики и идее триадичности, позволяющей в достаточной степени информативно описать объект. Этот подход позволяет структурировать представление о любом объекте.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В результате проведенного контент-анализа определений и трактовок понятия «дивергентное мышление», содержащихся в научных публикациях по теме исследования, была выделена триада наиболее выраженных и часто встречающихся его сущностных характеристик, прямо, косвенно или опосредованно описанных в научной литературе (табл. 1).

Итак, к триаде первого уровня были отнесены: *гибкость*, *нестандартность* и *вариативность*. Данный перечень характеристик представляет собой устойчивую систему, в необходимой и достаточной степени отражающую природу объекта исследования и обеспечивающую понимание его сущности. Рассмотрим компоненты первичной триады.

Гибкость является одной из базовых способностей, лежащих в основе дивергентной продуктивности. Необходимо отметить, что в концепции креативности Дж. Гилфорда *гибкость* трактуется как способность генерировать разноплановые идеи [35]. Под *гибкостью* мы подразумеваем способность к генерации множества разноплановых, дифференцированных идей, обусловленную умением переходить от одной мысли к другой и синхронно их обдумывать. Полагаем, что такая интерпретация категории «гибкость» расширяет понимание когнитивных процессов, характерных для дивергентного мышления.

Одной из отличительных особенностей дивергентного мышления является *нестандартность*, которая трактуется как отклонение от стереотипа, способность выдвигать оригинальные идеи, не похожие на общепринятые, необычным способом отвечать на раздражители. Если стереотипное мышление порождает репродуктивность результатов, то нестандартное, напротив, обеспечивает раскрытие творческого потенциала и продуцирование новых оригинальных идей. Механизмы, лежащие в основе *нестандартности*, связаны с размытием граней признаков предмета, их исследованием с разных точек зрения, расширением диапазона ассоциаций и аналогий, добавлением нового к известным аспектам объекта, обнаружением неочевидных сторон объекта и их взаимосвязей, поиском разных подходов к решению задачи.

Вариативность – это одна из основных характеристик дивергентного мышления, базирующаяся на расхождении идей и обусловленная зависимостью векторов и сценариев их дальнейшего развития от принципа, по которому происходит их эволюция. Про-

цесс развития каждой отдельной идеи осуществляется параллельно и может проходить самостоятельно, во взаимосвязи с другими идеями или на основе их взаимодополнения. По мнению Л.Я. Дорфмана, именно неопределенность дальнейшего эволюционного пути, по которому пойдет развитие идей, приводит к их многообразию и *вариативности* [36]. Отсюда следует, что именно расхождение идей обеспечивает версию данного вида мышления и многовариантность решений.

Для выделения категорий второго уровня дешифруем полученные категории первого уровня и раскроем их содержание.

Категориями, характеризующими категорию «гибкость» и в достаточной степени отражающими ее сущность, являются: *дифференцированность, разноплановость, множественность*.

Дифференцированность – это характеристика, которая обозначает отличие идей друг от друга по какому-либо признаку или свойству и их ранжирование по отличительным особенностям.

Разноплановость обеспечивается за счет рассмотрения проявлений объекта с разных сторон, под разным углом зрения.

Под *множественностью* подразумевается способность к генерации большого числа адекватных идей относительно рассматриваемого объекта. В основе *множественности* идей лежит их *дифференцированность* и *разноплановость*.

Категория «нестандартность» проявляется и отражается во *взглядах, подходах и результатах*.

Взгляд на объект под необычным углом зрения позволяет увидеть иные взаимосвязи, на основе которых делаются новые выводы и формулируются суждения об объекте, отличные от общепринятых.

Использование нестандартных *подходов* к решению задачи базируется на расширении диапазона ассоциаций, абстрагировании от известного восприятия объекта, нивелировании границ признаков и свойств предмета, использовании отдаленных аналогий, что

обеспечивает преодоление привычных шаблонов.

Нестандартность *результатов мыслительной деятельности* – это эффект выхода за рамки общепринятых законов, принципов, правил и моделей организации процесса мышления. Он достигается за счет рассмотрения объекта с необычной точки зрения (своеобразный *взгляд*), обнаружения новых взаимосвязей и использования оригинальных *подходов* к решению проблемы.

Таким образом, к категориям, дешифрующим категорию «нестандартность», относятся: *взгляды, подходы, результаты*.

В основе категории «вариативность» лежат разнонаправленные *векторы* эволюции идей, возможные *сценарии* их развития и, как следствие, многообразные варианты *решений* одной задачи.

Векторы эволюции идей могут одновременно развиваться в нескольких направлениях и касаться коммуникативной, содержательной, деятельностной, функциональной и многих других сторон объекта. Таким образом, разнонаправленность путей эволюционного развития идей обеспечивает большое количество их вариантов.

При этом, параллельно развиваясь, идеи могут быть самодостаточными, комплементарными или зависимыми от других идей, что, как было отмечено ранее, порождает неопределенность и многообразие *сценариев* их дальнейшего развития.

В свою очередь, рассмотрение и проработка *векторов* и возможных *сценариев* их развития позволяет прогнозировать результат и осуществить выбор нескольких наиболее подходящих вариантов *решений*. Многовариантность *решений* напрямую связана и зависит от *векторов* и *сценариев* дальнейшего развития идей.

Исходя из вышесказанного, категория «вариативность» дешифруется следующими категориями: *векторы, сценарии, решения*.

Взаимосвязь и взаимозависимость описанных выше базовых и дешифрующих их категорий понятия «дивергентное мышление» показана на рис. 1.

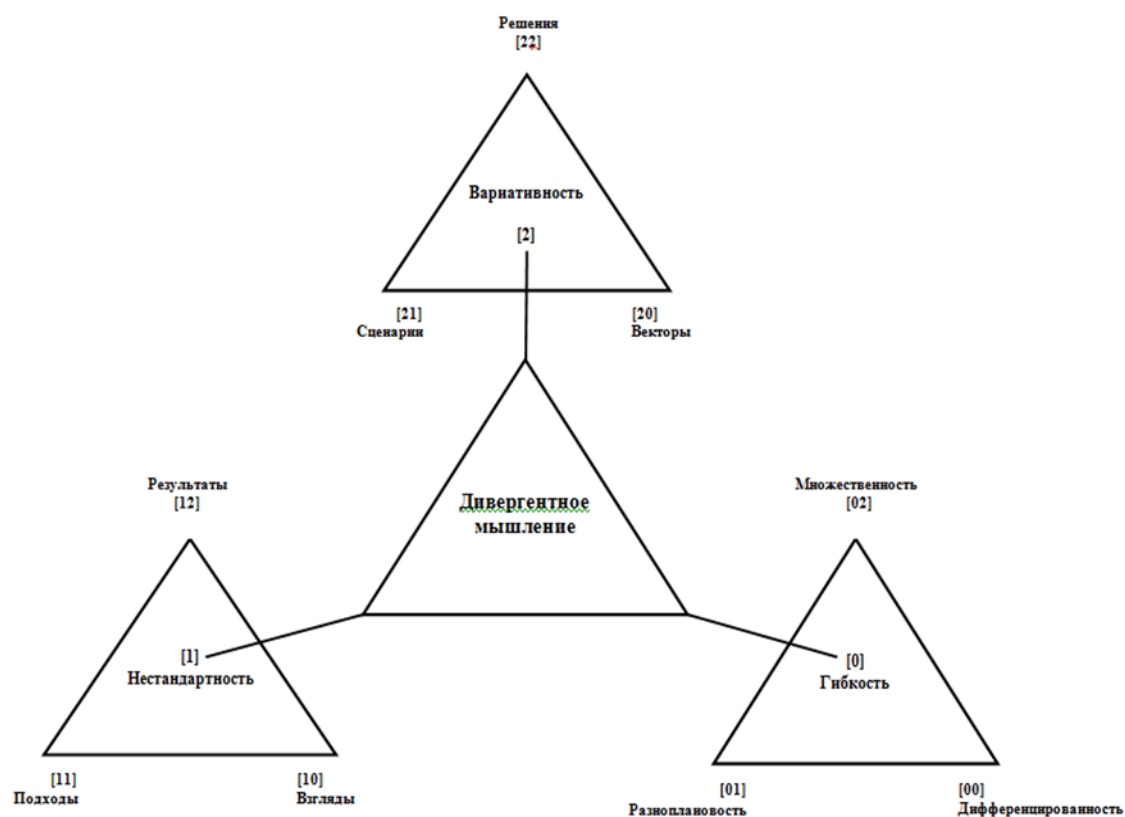


Рис. 1. Двухуровневая триадическая модель понятия «дивергентное мышление»
Fig. 1. Two-level triadic model of the concept of «divergent thinking»

Результаты проведенной двухуровневой триадической дешифровки категории «дивергентное мышление» позволили сформулировать развернутое определение исследуемого понятия: *дивергентное мышление – это тип мышления, который характеризуется способностью к генерации множества разноплановых, дифференцированных идей; нестандартностью взглядов на объект, подходов к решению задачи и результатов мыслительной деятельности; вариативностью векторов, возможных сценариев дальнейшего развития идей и решений одной задачи.*

На основе определения понятия «дивергентное мышление», полученного в результате применения метода двухуровневой триадической дешифровки, перейдем к конструированию определения дефиниции «дивергентное мышление студентов вуза» с

применением метода «Формально-логическое определение понятия».

В качестве универсального понятия, в состав которого как класс входит понятие «дивергентное мышление студентов вуза», представлена категория «дивергентное мышление». На следующем этапе определяем необходимые и достаточные условия, позволяющие отличить дивергентное мышление студентов вуза (класс) от дивергентного мышления других людей (дополнение).

Требования времени диктуют необходимость не только в освоении будущими специалистами профессиональных знаний, умений и навыков, но и в развитии творческого потенциала. Анализируя процесс творческого саморазвития личности студентов, И.А. Шаршов отмечает его профессиональную направленность [37]. С точки зрения С.В. Христо-

форова, проявления творческой активности являются одним из ключевых моментов в процессе приобретения и повторения опыта, под которым он понимает умение решать нестандартные задачи, возникающие в различных видах деятельности, и адаптации полученного опыта к новым ситуациям [38]. Опираясь на эту точку зрения, Е.Г. Ефимчук и М.В. Цыгулева считают, что дивергентное мышление положительно влияет на развитие профессионального опыта студентов. При этом они делают акцент на том, что дивергентное мышление необходимо специалистам любой профессиональной сферы [39]. Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о том, что развитие дивергентного мышления у студентов вуза оказывает влияние на развитие как творческих, так и профессиональных компетенций, что помогает будущим специалистам наращивать творческий потенциал и продуктивно решать теоретические и практические профессиональные кейсы.

Учитывая вышеизложенное, как необходимое условие отнесения объектов к классу, нами выделено утверждение о том, что дивергентное мышление студентов вуза способствует их личностному, профессиональному и творческому развитию. Проверка показала, что необходимое условие не является достаточным, так как оно справедливо не только относительно студентов вуза, но и других людей.

Поскольку студенты вуза – это учащиеся высшего учебного заведения, в стенах которого они получают профессиональное образование, то достаточным условием, позволяющим идентифицировать дивергентное мышление студентов вуза, является то, что оно проявляется при решении отдельно взятой учебно-профессиональной задачи, поставленной перед обучающимися в условиях образовательного процесса вуза.

Подводя итог, можно сказать, что для корректного введения в исследуемое предметное поле определения понятия «дивергентное мышление студентов вуза» использовались методы формальной логики с опо-

рой на необходимые и достаточные условия отнесения объектов к классу и ранее разработанное на основе двухуровневой триадической дешифровки определение понятия «дивергентное мышление».

Таким образом, определение исследуемого феномена сформулировано следующим образом: *дивергентное мышление студентов вуза – это мышление, способствующее личностно-творческому развитию студентов, ориентированное на поиск различных вариантов решений отдельно взятой задачи, поставленной перед ними в условиях образовательного процесса вуза, характеризующееся способностью к генерации множества разноплановых, дифференцированных идей; нестандартностью взглядов на объект, подходов к решению задачи, результатов мыслительной деятельности; вариативностью векторов и сценариев дальнейшего развития идей.*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования осуществлены анализ, обобщение, систематизация и структурирование дифференцированного научного знания и подходов к изучению такого феномена, как дивергентное мышление. Выделены и описаны сущностные характеристики, отражающие природу дивергентного мышления. Разработана двухуровневая триадическая модель понятия «дивергентное мышление», дающая разностороннее представление об объекте исследования. Разработано определение понятия «дивергентное мышление», которое наиболее целостно, системно и структурно трактует его ключевые сущностные характеристики, расширяя и дополняя имеющееся представление о данном феномене в науке. Обоснована категория «дивергентное мышление студентов вуза», системно отражающая его фундаментальные сущностные и специфические характеристики, соответствующая требованиям полноты и достаточности, а также позволяющая интерпретировать названное понятие и его проявления с точки

зрения личностно-творческого развития студентов в условиях образовательного процесса вуза.

Подводя итог, необходимо отметить, что достижению данного результата способствовало применение категориально-системной методологии, которая соответствует задачам педагогических исследований.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что на основе

разработанных определений открываются возможности для дальнейшего исследования проблемы формирования, развития дивергентного мышления студентов вуза и управления этими процессами.

Перспективами дальнейших исследований могут стать: определение критериев и показателей уровней развития дивергентного мышления студентов вуза; разработка возможных траекторий его развития.

Список источников

1. Майданник И.А. Развитие дивергентного мышления у старших дошкольников в процессе креативных игр: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 1997. 22 с.
2. Иванов А.Н. Система специальных заданий как дидактическое средство развития дивергентного мышления младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2007. 20 с.
3. Ленкова А.А. Формирование дивергентного мышления младших школьников в процессе внеучебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011. 26 с.
4. Тетина С.В. Предметная олимпиада школьников как средство развития дивергентного мышления старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Грозный, 2019. 28 с.
5. Шеломенцева И.И. Формирование дивергентного мышления будущих менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2010. 24 с.
6. Игумнова А.С. Дивергентное мышление в контексте профессиональной деятельности учителя начальных классов // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста / отв. ред. Л.Н. Макарова. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 56-62.
7. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С. 433-456.
8. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth // *Daedalus: Creativity and Learning*. 1965. P. 663-679.
9. Пиаже Ж. Роль действий в формировании мышления // Вопросы психологии. 1965. № 6. С. 33-52.
10. Mednich S.A. The associative basis of the creative process // *Psychol. Review*. 1969. № 2. P. 220-232.
11. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. 392 с.
12. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С. 144-160.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. М.: Юрайт, 2022. 334 с.
14. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм Еврознак, 2006. 672 с.
15. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003. 384 с.
16. Немов Р.С. Психологический словарь. М.: Гум. изд. центр ВЛАДОС, 2007. 560 с.
17. Цыренова Т.Л. Развитие творческих способностей школьников как значимый результат образовательной деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Философия. Философия. 2012. № 15. С. 121-125.
18. Богоявленская Д.Б., Сусоколова И.А. К вопросу о дивергентном мышлении // Психологическая наука и образование. 2006. № 1. С. 85-96.
19. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 271 с.
20. Дрязгунов К.В. Формирование дивергентного мышления старшеклассников на уроках обществознания // Образование и общество. 2003. № 1. С. 40-49.
21. Amabile T.M. The social psychology of creativity. N. Y.: Springer-Verlag, 1983. 245 p.
22. Barron F., Harrington D.M. Creativity, intelligence, and personality // *Annual Review of Psychology*. 1981. Vol. 32. P. 439-476.

23. Eysenck H.J. Creativity and personality: A theoretical perspective // *Psychological Inquiry*. 1993. Vol. 4. P. 147-178.
24. Gough H.G. A creativity scale for the Adjective Check List // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1979. Vol. 37. P. 1398-1405.
25. MacKinnon D.W. Personality and the realization of creative potential // *American Psychologist*. 1965. Vol. 20. P. 273-281.
26. Айхель Н.В. Педагогические условия формирования познавательных умений младших школьников в проектной деятельности // *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2022. Т. 8. № 2. С. 37-46. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-4>
27. Васильева А.В. Конструирование дефиниции категории «интерактивное обучение» методом двух-уровневой триадической дешифровки категории // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2021. № 200. С. 101-113. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-101-113>
28. Ваягина М.Р. Целеполагание и аксиология профессионально-ориентированного иноязычного обучения в высшей военной школе // *Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика*. 2021. Т. 11. № 1. 82-93.
29. Ключникова Е.А., Толстова Н.В., Артамонова М.Н. Конструирование дефиниции понятия «Street workout» // *Современный ученый*. 2022. № 1. С. 130-135.
30. Железнякова Е.А. Русский язык как неродной для детей мигрантов: определение понятия // *Мир науки, культуры, образования*. 2021. № 5 (90). С. 36-38. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-590-36-38>
31. Разумов В.И., Сизиков В.П. Информационные основы синтеза систем: в 3 ч. Омск, 2007. Ч. 1. Информационные основы системы знаний. 266 с.
32. Разумов В.И., Сизиков В.П. Категориальный аппарат развития теоретического знания // *Вестник Омского университета*. 2003. Вып. 2. С. 37-40.
33. Боуш Г.Д., Разумов В.И. Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: ИНФРА-М, 2021. 227 с. <https://doi.org/10.12737/991914>
34. Светлов В.А. Практическая логика. СПб.: ООО «Изд-во «Росток», 2003. 688 с.
35. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // *Психология мышления* / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Гардарики, 2005. С. 37-45.
36. Дорфман Л.Я. Дивергентное мышление и дивергентная индивидуальность: ресурсы креативности // *Личность, креативность, искусство*. Пермь: Перм. гос. ин-т искусства и культуры, Прикамский соц. ин-т, 2002. С. 89-120.
37. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие: методология, теория, практика. Москва; Тамбов: Центр-Пресс, 2005. 400 с.
38. Христофоров С.В. Дефиниция опыта в педагогике: сущностные характеристики // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2006. Т. 7. № 17. С. 46-54.
39. Ефимчук Е.Г., Цыгулева М.В. Творческая образовательная среда как условие развития профессионального опыта студентов технического вуза // *Человек и образование*. 2019. № 1 (58). С. 151-155.

References

1. Maidannik I.A. *Razvitiye divergentnogo myshleniya u starshikh doshkol'nikov v protsesse kreativnykh igr: avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [The Development of Divergent Thinking in Older Preschoolers in the Process of Creative Games. Cand. psychol. sci. diss. abstr.]. Stavropol, 1997, 22 p. (In Russian).
2. Ivanov A.N. *Sistema spetsial'nykh zadaniy kak didakticheskoye sredstvo razvitiya divergentnogo myshleniya mladshikh shkol'nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [The System of Special Tasks as a Didactic Tool for the Development of Divergent Thinking in Junior Schoolchildren. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Murmansk, 2007, 20 p. (In Russian).
3. Lenkova A.A. *Formirovaniye divergentnogo myshleniya mladshikh shkol'nikov v protsesse vneuchebnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Divergent Thinking of Younger Schoolchildren in the Process of Extracurricular Activities. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Chelyabinsk, 2011, 26 p. (In Russian).

4. Tetina S.V. *Predmetnaya olimpiada shkol'nikov kak sredstvo razvitiya divergentnogo myshleniya starsheklassnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Subject Olympiad for Schoolchildren as a Means of Development of Divergent Thinking in High School Students. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Grozny, 2019, 28 p. (In Russian).
5. Shelomentseva I.I. *Formirovaniye divergentnogo myshleniya budushchikh mened-zherov v protsesse professional'noy podgotovki v vuze: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk*. [Formation of Divergent Thinking of Future Managers in The Process of Professional Training at the University. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Chelyabinsk, 2010, 24 p. (In Russian).
6. Igumnova A.S. Divergentnoye myshleniye v kontekste professional'noy deyatel'nosti uchitelya nachal'nykh klassov [Divergent thinking in the context of the professional activity of a primary school teacher]. *Lichnostnoye i professional'noye razvitiye budushchego spetsialista* [Personal and Professional Development of a Future Specialist]. Tambov, Derzhavinsky Publishing House, 2019, pp. 56-62. (In Russian).
7. Gilford J. Tri storony intellekta [Three sides of the intellect]. *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of Thinking]. Moscow, 1965, pp. 433-456. (In Russian).
8. Torrance E.P. Scientific views of creativity and factors affecting its growth. *Daedalus: Creativity and Learning*, 1965, pp. 663-679.
9. Piaget J. Rol' deystviy v formirovanii myshleniya [The role of actions in the formation of thinking]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1965, no. 6, pp. 33-52. (In Russian).
10. Mednich S.A. The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 1969, no. 2, pp. 220-232.
11. Brushlinsky A.V. *Sub'yekt: myshleniye, ucheniye, voobrazheniye* [Subject: Thinking, Teaching, Imagination]. Moscow, "Institute of Practical Psychology" Publ., Voronezh, NGO "Modek" Publ., 1996, 392 p. (In Russian).
12. Sternberg R., Grigorenko E. Investitsionnaya teoriya kreativnosti [Investment theory of creativity]. *Psikhologicheskyy zhurnal – Psychological Journal*, 1998, vol. 19, no. 2, pp. 144-160. (In Russian).
13. Kholodnaya M.A. *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [Psychology of Intelligence. Paradoxes of Research]. Moscow, URAIT Publ., 2022, 334 p. (In Russian).
14. Meshcheryakov B., Zinchenko V. *Bol'shoy psikhologicheskyy slovar'* [A Large Psychological Dictionary]. St. Petersburg, Praym Evroznak Publ., 2006, 672 p. (In Russian).
15. Yasyukova L.A. *Psikhologicheskaya profilaktika problem v obuchenii i razvitii shkol'nikov* [The Problem of Psychological Prevention in the Education and Development of Schoolchildren]. St. Petersburg, Rech' Publ., 2003, 384 p. (In Russian).
16. Nemov R.S. *Psikhologicheskyy slovar'* [Psychological Dictionary]. Moscow, Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2007, 560 p.
17. Tsyrenova T.L. Razvitiye tvorcheskikh sposobnostey shkol'nikov kak znachimyy rezul'tat obrazovatel'noy deyatel'nosti [Development of creative abilities of students as a significant result of educational activities]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya – The Buryat State University Bulletin. Pedagogy Philology Philosophy*, 2012, no. 15, pp. 121-125. (In Russian).
18. Bogoyavlenskaya D.B., Susokolova I.A. K voprosu o divergentnom myshlenii [On the question of divergent thinking]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye* [Psychological Science and Education], 2006, no. 1, pp. 85-96. (In Russian).
19. Blauberg I.V., Yudin E.G. *Stanovleniye i sushchnost' sistemnogo podkhoda* [Formation and Essence of the System Approach]. Moscow, Nauka Publ., 1973, 271 p. (In Russian).
20. Dryazgunov K.V. Formirovaniye divergentnogo myshleniya starsheklassnikov na urokakh obshchestvoznaniya [Formation of divergent thinking of high school students at social studies lessons]. *Obrazovaniye i obshchestvo* [Education and Society], 2003, no. 1, pp. 40-49. (In Russian).
21. Amabile T.M. *The Social Psychology of Creativity*. New York, Springer-Verlag Publ., 1983, 245 p.
22. Barron F., Harrington D.M. Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, 1981, vol. 32, pp. 439-476.
23. Eysenck H.J. Creativity and personality: A theoretical perspective. *Psychological Inquiry*, 1993, vol. 4, pp. 147-178.
24. Gough H.G. A creativity scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, vol. 37, pp. 1398-1405.

25. MacKinnon D.W. Personality and the realization of creative potential. *American Psychologist*, 1965, vol. 20, pp. 273-281.
26. Aykhel N.V. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya poznavatel'nykh umeniy mladshikh shkol'nikov v proyektnoy deyatel'nosti [Pedagogical conditions for the formation of cognitive skills of younger school-children in project activities]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 2022, vol. 8, no. 2, pp. 37-46. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2022-8-2-0-4>. (In Russian).
27. Vasilyeva A.V. Konstruirovaniye definitsii kategorii «interaktivnoye obucheniye» metodom dvukhurovnevoy triadicheskoy deshifrovki kategorii [Constructing the definition of the category “interactive education” by the method of two-level triadic decoding of the category]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2021, no. 200, pp. 101-113. <https://doi.org/10.33910/1992-6464-2021-101-113>. (In Russian).
28. Vanyagina M.R. Tselepolaganiye i aksiologiya professional'no-oriyentirovannogo inoyazychnogo obucheniya v vysshey voyennoy shkole [Purposes and axiology of vocational-oriented foreign language education in higher military educational institutions]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika – Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2021, vol. 11, no. 1, pp. 82-93. (In Russian).
29. Klyushnikova E.A., Tolstova N.V., Artamonova M.N. Konstruirovaniye definitsii ponyatiya «Street workout» [Construction of definitions of the concept “Street workout”]. *Sovremennyy uchenyy – Modern Scientist*, 2022, no. 1, pp. 130-135. (In Russian).
30. Zheleznyakova E.A. Russkiy yazyk kak nerodnoy dlya detey migrantov: opredeleniye ponyatiya [Russian as a non-native language for migrant children: definition of the concept]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya*, 2021, no. 5 (90), pp. 36-38. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2021-590-36-38>. (In Russian).
31. Razumov V.I., Sizikov V.P. *Informatsionnyye osnovy sinteza sistem: v 3 ch.* [Information Bases of Systems Synthesis: in 3 pt]. Omsk, 2007, pt 1. The Foundations of Information Knowledge Systems. 266 p. (In Russian).
32. Razumov V.I., Sizikov V.P. Kategorial'nyy apparat razvitiya teoreticheskogo znaniya [Categorical instrument of book learning development]. *Vestnik Omskogo universiteta – Herald of Omsk University*, 2003, issue 2, pp. 37-40. (In Russian).
33. Boush G.D., Razumov V.I. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskikh i doktorskikh dissertatsiyakh) – Methodology of Scientific Research (In Ph.D. and Doctoral Dissertations)*. Moscow, INFRA-M Publ., 2021, 227 p. <https://doi.org/10.12737/991914>. (In Russian).
34. Svetlov V.A. *Prakticheskaya logika* [Practical Logic]. St. Petersburg, LLC “Rostok” Publ., 2003, 688 p. (In Russian).
35. Gilford Dzh. Strukturnaya model' intellekta [Structural model of intelligence]. *Psikhologiya myshleniya* [Psychology of Thinking]. Moscow, Gardariki Publ., 2005, pp. 37-45. (In Russian).
36. Dorfman L.Y. Divergentnoye myshleniye i divergentnaya individual'nost': resursy kreativnosti [Divergent thinking and divergent individuality: resources of creativity]. *Lichnost', kreativnost', iskusstvo* [Personality, Creativity, Art]. Perm, Perm State Institute of Art and Culture Publ., The Prikamsky Social Institute, 2002, pp. 89-120. (In Russian).
37. Sharshov I.A. *Professional'no-tvorcheskoye samorazvitiye: metodologiya, teoriya, praktika* [Professional and Creative Self-development: Methodology, Theory, Practice]. Moscow, Tambov, Center-Press Publ., 2005, 400 p. (In Russian).
38. Khristoforov S.V. Definitsiya opyta v pedagogike: sushchnostnyye kharakteristiki [Definition of experience in pedagogy: essential descriptions]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2006, vol. 7, no. 17, pp. 46-54. (In Russian).
39. Efimchuk E.G., Tsyguleva M.V. Tvorcheskaya obrazovatel'naya sreda kak usloviye razvitiya professional'nogo opyta studentov tekhnicheskogo vuza [Creative learning environment as a condition for developing professional experience of technical higher school students]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 2019, no. 1 (58), pp. 151-155. (In Russian).

Информация об авторах

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1167-4185](https://orcid.org/0000-0003-1167-4185), mako20@inbox.ru

Кочукова Ольга Николаевна, начальник отделения организации психологической работы отдела морально-психологического обеспечения управления по работе с личным составом, Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-7307-3265](https://orcid.org/0000-0002-7307-3265), olga-nek22@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 22.03.2022
Одобрена после рецензирования 14.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the authors

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](https://orcid.org/0000-0003-1167-4185), mako20@inbox.ru

Olga N. Kochukova, Head of the Department of Organization of Psychological Work of the Department of Moral and Psychological Support of the Administration for Work with Personnel, Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-7307-3265](https://orcid.org/0000-0002-7307-3265), olga-nek22@yandex.ru

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

The article was submitted 22.03.2022
Approved after reviewing 14.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 372.8
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-862-867

Проектная деятельность как средство развития социально-культурной активности молодежи

Татьяна Эдуардовна МАНГЕР*, Сабина Валерьевна ДЮКОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: mangerins@mail.ru

Аннотация. Современному обществу смогут обеспечить устойчивое экономическое и политическое развитие только энергичные, социально активные, конкурентноспособные специалисты, так как нынешняя реальность требует от общества находить наиболее успешные варианты реализации намеченных целей. Согласно мнению Е.С. Соколовой, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. подразумевается, что развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны. Согласно этому мнению, огромную значимость приобретает воспитание обществом активных профессионалов, которые найдут себя в различных социально-значимых видах деятельности. Исходя из вышесказанного, можно предположить, что самую значимую роль в преобразовании общества имеет современная молодежь. Именно она обладает всеми возможностями для значительного изменения жизни общества к лучшему. Одним из основных средств повышения социальной активности молодежи является проектная деятельность, так как она развивает в молодом человеке такие качества, как творческий подход к реализации любого вида деятельности, навыки управления, стратегия, самостоятельность и т. д. Именно к развитию проектной деятельности Правительство Российской Федерации оказывает огромное внимание, проводя различные слеты, конференции, конкурсы, форумы.

Ключевые слова: проектная деятельность, социально-культурная активность, современная молодежь, управленческие качества

Для цитирования: Мангер Т.Э., Дюкова С.В. Проектная деятельность как средство развития социально-культурной активности молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 862-867. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-862-867>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-862-867

Project activity as a mean of developing socio-cultural activity of youth

Tatiana E. MANGER*, Sabina V. DYUKOVA

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

*Corresponding author: mangerins@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](#)



© Мангер Т.Э., Дюкова С.В., 2022

Abstract. Only energetic, socially active, competitive specialists will be able to ensure sustainable economic and political development of modern society, since the current reality requires society to find the most successful options for achieving its goals. According to E.S. Sokolova, the Concept for the Modernization of Russian Education for the period up to 2010 implies that a developing society needs modernly educated, moral, enterprising people who can independently make responsible decisions in a situation of choice, predicting their possible consequences, ways to cooperate, are distinguished by mobility, dynamism, constructiveness, have a developed sense of responsibility for the fate of the country. According to this opinion, the upbringing of active professionals by society, who will find themselves in various socially significant activities, is of great importance. Based on the foregoing, it can be assumed that modern youth has the most significant role in the transformation of society. It is she who has all the opportunities to significantly change the life of society for the better. One of the main means of increasing the social activity of young people is project activity, as it develops in a young person such qualities as a creative approach to the implementation of any type of activity, management skills, strategy, independence, etc. It is to the development of project activities that the Government of the Russian Federation pays great attention by holding various gatherings, conferences, competitions, forums.

Keywords: project activity, socio-cultural activity, modern youth, management qualities

For citation: Manger T.E., Dyukova S.V. *Proyektnaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya sotsial'no-kul'turnoy aktivnosti molodezhi* [Project activity as a mean of developing socio-cultural activity of youth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 862-867. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-862-867> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В современном мире стремительно возрастает темп преобразований во всех сферах жизнедеятельности нашего общества. Изменяются экономические показатели во всех странах и, как следствие, меняется все человеческое сообщество. Молодежная среда – самое тонкое звено социума, остро реагирует на все последствия текущих изменений, так как весь эпицентр несогласий и противоречий фиксируется именно в молодежной среде.

В процессе жизнеопределения и становления личности сегодняшнее молодое поколение находится в трудном положении. Несмотря на то, что современная молодежь составляет приоритетное положение в составе современных социальных формаций, а это – бизнесмены, предприниматели, ведущие менеджеры, мы наблюдаем стремительное омоложение управляющей элиты. В современном мире лидерами общественно-политических организаций нередко становятся молодые люди. Несмотря на все изменения,

эти преобразования не стали определяющими. Современные молодые люди – это самая незащищенная социальная группа нашего общества. Не всегда молодой человек может найти свое место в жизни. И, в связи с изложенным, целью данного исследования является поиск индивидуальных, оригинальных решений реализации своего «я» и проявления себя как «социально активной личности».

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По мнению Е.С. Соколовой, «главным критерием эффективности управления формированием социальной активности студенческой молодежи является высокий уровень всех видов ее активности и высокая степень согласованности интересов с интересами других социальных субъектов» [1]. Существуют критерии, позволяющие оценить уровень видов социальной активности молодежи:

- общественно-политическая активность – политическая грамотность, собственные убеждения, высокая степень заинтересованности в решении социальных проблем общества;

- познавательная активность – потребность в приобретении новых знаний;

- трудовая активность – проявление инициативы, трудолюбие, проявление творческих способностей.

Более детальное рассмотрение основных видов социальной активности современных молодых людей:

- активность в приобретении новых знаний.

Позволяет молодому человеку реализовать поставленные перед ним цели и задачи в любой сфере его существования. Мотивацией в приобретении новых знаний могут служить: острая необходимость в познании, желание занимать лидирующее положение в обществе, стремление достичь материальных высот и т. д. Существуют уровни познавательной активности современной молодежи. Для их определения необходимо прояснить, насколько важен для молодого человека этот вид активности, насколько он осознаваем.

Для выяснения этого мы можем использовать объективные причины, которые определяют наличие деятельности и энтузиазм, с которым берется за дело молодой человек. А также субъективные причины, которые показывают, какое значение имеет познавательная активность для субъекта и как она выражается в его деятельности.

Перечислим объективные причины:

- самостоятельность в выполнении задания;

- познавательные передачи, транслируемые по телевидению и радио;

- образовательные порталы в Интернете;

- изучение научной литературы и т. д.

Субъективные причины:

- желание учиться в высшем учебном заведении;

- грамотное использование полученных знаний;

- уверенность в том, что приобретенные знания помогают в достижении поставленных задач, и т. д.

Исходя из вышеизложенного, школа уровней приобретения новых знаний может иметь следующий вид:

- первый уровень (высокий) – получение новых познаний – наивысшая цель индивида. Наивысший уровень объективных причин;

- второй уровень (средний) – получение новых знаний не является приоритетной целью. Молодой человек успешен в обучении, у него есть планы на дальнейшее обучение, но существуют другие, более важные и интересные для него перспективы;

- третий уровень (низкий) – полное отсутствие интереса к приобретению новых знаний. Желание реализовать себя не требует затрат на самообразование.

Активность в социально-политической деятельности.

Объективные причины:

- активное участие в социально-политических мероприятиях;

- волонтерское движение и т. д.

Субъективные причины:

– индивидуальная точка зрения в суждении политической и социальной жизни страны и т. д.

Школа уровней социально-политической активности делится на три подвида: высокий, средний и низкий соответственно.

Методология и теория основ развития социальной активности молодого поколения разработаны в трудах советских педагогов. Современному обществу этого недостаточно. Были пересмотрены и внесены изменения в целый ряд основных догм и методов работы педагога с молодежью.

Социальную активность молодежи формирует наше общество, а именно, государство, учебное заведение, семья, СМИ. Именно они развивают социальную активность молодежи, но только в пределах своих функций и формируют осознанную активность действий.

Формирование социальной активности в педагогическом аспекте, по мнению М.В. Колесниковой, понимается как создание стройной системы педагогических ситуаций в рамках процесса обучения и воспитания, которые включают в себя определенные цели, оптимальные формы и методы, что предполагает создание определенных организационно-педагогических условий¹.

Проектная деятельность является одним из способов, позволяющих современному молодому человеку самоопределиваться и проявить социальную активность, личностные качества, развить творческий потенциал, научиться руководить и организовывать своих сослуживцев для достижения намеченных планов.

Огромную поддержку развитию проектной деятельности оказывает Правительство Российской Федерации под руководством президента. Форумы, конкурсы, конференции, курсы повышения квалификации, предоставление грантов для новых исследований – это не полный список мероприятий, дающих шанс молодому человеку проявить себя, используя проектную деятельность.

Проект – это ограниченное во времени предприятие (мероприятие), направленное на создание уникальных продуктов и услуг или получение принципиально новых результатов [2].

Существуют различия между проектной деятельностью и другими видами деятельности. К ним относятся:

- строго обозначенные временные рамки реализации;
- индивидуальность;
- координация многоплановых действий;
- принятие мер для исключения рисков.

Одной из ключевых задач на начальном этапе планирования проекта является согласование каждого этапа, буквально, пошагово, так как в каждом проекте предлагается что-то новое. На каждом новом этапе необходимо анализировать состав предполагаемых работ, ответственных за выполнение, схему реализации, выстроить четкую структуру управления.

Управление – целенаправленный процесс воздействия на объекты, осуществляемый с целью достижения желаемых результатов путем прогнозирования, организации, координации работы и внесения корректив в нее [3].

Разработка любого проекта подразумевает наличие рисков, способных помешать качественной ее реализации. Для того чтобы избежать этого, необходимо разработать четкий план необходимых действий для оптимальной коррекции действий и выхода из кризисной ситуации. Умение находить и реализовывать оптимальные пути выхода из патовых ситуаций вырабатывает у человека управляющие способности, учит проводить анализ сложившейся ситуации, что так необходимо управленцам современной России.

Для успешной реализации проекта одной из составляющих является необходимость прямого общения с государственными и частными структурами, населением. Открытость, толерантность, прямота, коммуникабельность – те качества, которыми должен обладать современный молодой управленец.

¹ Коллективная самоорганизация. URL: <http://studopedia.info/3-33534.html> (дата обращения: 17.03.2022).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Воплощая проект в жизнь, современный молодой человек постоянно учится. Ему необходимо в процессе реализации продукта учиться правильно оформлять документы, мотивировать сотрудников, изучать первичную документацию, бухгалтерский учет.

Нередко с реализацией проекта возникают форс-мажорные ситуации, требующие срочного принятия правильного решения или неординарных мер. К таким ситуациям относятся: срочная необходимость в дополнительных технических, человеческих, финансовых средствах. Способность четко и в кратчайшие сроки решить проблему – качество безупречного лидера.

Повышение социальной активности молодежи не может происходить без качественных изменений личности.

Самым важным проявлением в ходе реализации проекта, на наш взгляд, является воспитание в молодежи управленческих качеств, таких как:

- коммуникабельность и толерантность;
- в форс-мажорных ситуациях умение оперативно принимать правильное решение;
- стремление к достижению поставленной цели;
- умение находить оптимальные решения поставленным задачам.

В заключение отметим, что на сегодняшний день проектная деятельность является одним из немногих доступных и эффективных средств повышения социальной активности молодежи.

Список источников

1. Соколова Е.С. Структурный подход к пониманию мотивации социальной активности молодежи // Знание. Понимание. Умение. 2008. № 2. Ст. 18.
2. Лукьянченко Т.В., Наянова А.А. Учебное исследование и учебный проект – формы итогового индивидуального проекта выпускников основной школы // Современная наука: актуальные вопросы, достижения и инновации: сб. ст. 20 Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2021. С. 193-195.
3. Грунт Е.В., Зайко А.П. Типологический анализ социальной активности студентов колледжей в трансформирующейся России // Дискуссия. 2016. № 1 (64). С. 86-92.

References

1. Sokolova E.S. Strukturnyy podkhod k ponimaniyu motivatsii sotsial'noy aktivnosti molodezhi [Structural approach to understanding the motivation of youth social activity]. *Znaniye. Ponimaniye. Umeniye* [Knowledge. Understanding. Skill], 2008, no. 2, artcl. 18. (In Russian).
2. Lukyanchenko T.V., Nayanova A.A. Uchebnoye issledovaniye i uchebnyy proyekt – formy itogovogo individual'nogo proyekta vypusknikov osnovnoy shkoly [Educational research and educational project – forms of the final individual project of graduates of the basic school]. *Sbornik statey 20 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennaya nauka: aktual'nyye voprosy, dostizheniya i innovatsii»* [Proceedings of the 20th International Scientific and Practical Conference “Modern Science: Current Issues, Achievements and Innovations”]. Penza, 2021, p. 193-195. (In Russian).
3. Grunt E.V., Zayko A.P. Tipologicheskiy analiz sotsial'noy aktivnosti studentov kolledzhey v transformiruyushchey Rossii [Typological analysis of social activity of college students in transforming Russia]. *Diskussiya – Discussion*, 2016, no. 1 (64), pp. 86-92. (In Russian).

Информация об авторах

Мангер Татьяна Эдуардовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1163-4706](https://orcid.org/0000-0003-1163-4706), mangerins@mail.ru

Дюкова Сабина Валерьевна, кандидат социологических наук, доцент кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1249-6042](https://orcid.org/0000-0003-1249-6042), sabina.dyukova@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 30.03.2022
Одобрена после рецензирования 22.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the authors

Tatiana E. Manger, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Profile Pre-University Training Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1163-4706](https://orcid.org/0000-0003-1163-4706), mangerins@mail.ru

Sabina V. Dyukova, Candidate of Sociology, Associate Professor of Profile Pre-University Training Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1249-6042](https://orcid.org/0000-0003-1249-6042), sabina.dyukova@yandex.ru

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

The article was submitted 30.03.2022
Approved after reviewing 22.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 378.4+316.346.32-053.6
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-868-879

Исторический аспект развития социально-культурной деятельности как средства социализации молодежи

Римма Алексеевна ЛИТВАК, Александра Владиславовна ОРОНОВА*

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры»
454091, Российская Федерация, г. Челябинск, ул. Орджоникидзе, 36А

*Адрес для переписки: sasha.oronova@mail.ru

Аннотация. Представлен анализ эволюции социально-культурной деятельности как части истории России в контексте участия молодежи в деятельности общественных объединений. Проанализированы идеи, положения и компоненты периодизации в научных трудах, описывающих эволюцию социально-культурной деятельности. Приведены результаты анализа понятия социализации и его основных компонентов. Раскрыт потенциал общественных объединений как средства социализации молодежи. Выделены функции общественного объединения как социокультурного института. Проанализированная теория социально-культурной деятельности позволила раскрыть периодизацию развития социально-культурной деятельности. Смена социально-экономических условий определена как основной фактор периодизации истории социально-культурной деятельности. Дана характеристика каждого периода на основе социального запроса относительно развития социума и культуры, раскрыты инновационные формы социально-культурной деятельности, проанализированы научные публикации ученых. Сделан акцент на идеях, целях и формах участия молодежи в общественно-полезной деятельности на основе контекста времени. Приведен анализ современного этапа развития социально-культурной деятельности с учетом современных тенденций развития культуры и социума, на основе педагогических идей в научной литературе, соответствующей каждому периоду, и нормативно-правовых актов. Сделан акцент на социализации молодежи в рамках современных общественных объединений.

Ключевые слова: социально-культурная деятельность, общественное объединение, дополнительное образование, культура, социализация, молодежь

Для цитирования: Литвак Р.А., Оронова А.В. Исторический аспект развития социально-культурной деятельности как средства социализации молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 868-879. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-868-879>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-868-879

The historical aspect of the development of social and cultural activities as a means of youth socialization

Rimma A. LITVAK, Aleksandra V. ORONOVA*

Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts
36A Ordzhonikidze St., Chelyabinsk 454091, Russian Federation

*Corresponding author: sasha.oronova@mail.ru



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



© Литвак Р.А., Оронова А.В., 2022

Abstract. We present an analysis of the evolution of social and cultural activities as part of the history of Russia in the context of youth participation in the activities of public associations. We analyze the ideas, positions and components of periodization in scientific works describing the evolution of social and cultural activities. The results of the analysis of the concept of socialization and its main components are presented. We reveal the potential of public associations as a means of youth socialization. The functions of a public association as a social and cultural institution are singled out. The analyzed theory of social and cultural activities made it possible to reveal the periodization of the development of social and cultural activities. The change in social and economic conditions is defined as the main factor in the periodization of the history of social and cultural activities. We give the characteristics of each period on the basis of the social demand for the development of society and culture, innovative forms of social and cultural activity are revealed, scientific publications of scientists are analyzed. Emphasis is placed on the ideas, goals and forms of youth participation in socially useful activities based on the context of time. An analysis of the current stage of development of social and cultural activities is given, taking into account modern trends in the development of culture and society, based on pedagogical ideas in the scientific literature corresponding to each period, and legal acts. Emphasis is placed on the socialization of young people within the framework of modern public associations.

Keywords: social and cultural activity, public association, additional education, culture, socialization, youth

For citation: Litvak R.A., Oronova A.V. Istoricheskiy aspekt razvitiya sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti kak sredstva sotsializatsii molodezhi [The historical aspect of the development of social and cultural activities as a means of youth socialization]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 868-879. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-868-879> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Проблема становления и развития социально-культурной деятельности является важной в теории и практике педагогики. Социально-культурная деятельность является отражением духовного и культурного развития общества в разные исторические перио-

ды. Содержание социально-культурной деятельности, ее развитие в качестве составляющей педагогической деятельности позволило стать средством социализации. Благодаря социально-культурной деятельности личность становится субъектом социализации. Общественные отношения выступают отражением культуры, а содержание культу-

ры обуславливает структуру человеческих отношений. Культура – многогранное явление, накопившее в себе огромный опыт человеческих взаимоотношений в истории, а использование тех или иных форм и методов взаимоотношений определяется социально-экономическими отношениями. Следовательно, смена социально-экономических отношений является одним из главных факторов развития социально-культурной деятельности. При этом одной из главных целей социально-культурной деятельности остается социализация личности, на что указывают составляющие дефиниции: изучение культурных ценностей, вовлечение личности в воспроизведение культурных ценностей и пр. Трансформации подвергаются идеи, составляющие основу социальных отношений, а также развития форм социально-культурной деятельности.

В данном контексте представляет интерес содержание процесса социализации молодежи в России в XX веке и в начале XXI века. Социально-экономическое состояние России в XXI веке раскрывает Е.А. Макарова: «Современная социально-культурная деятельность находится на переломном этапе своего развития. Происходящий на наших глазах цивилизационный сдвиг предполагает изменение способов деятельности, иной менталитет и поведение. Человек перестает быть, прежде всего, объектом воздействия со стороны безличных экономических и политических структур и становится субъектом, активно реализующим право выбора, посредством которого «самодостраивается», самореализуется личность» [1]. Подобная «смена способов деятельности» особенно характерна и для социально-культурной деятельности в переломные моменты перестройки общества.

Молодежь является важнейшей социально-экономической группой с точки зрения становления социально-экономических отношений. Иными словами, что они мобильно дают оценку происходящим явлениям, трансформируют новые идеи в деятельности. Следовательно, именно молодежь как объект

социально-культурной деятельности является активно социализирующейся группой, находящейся в поиске места в социуме и реализации идеи.

Понятие социализации раскрывается Р.А. Литвак и Г.Я. Гревцевой, которые утверждали, что она включает в себя такие процессы, как интеграция человека в общество и самореализация личности в условиях социума, результатом чего становится ее саморазвитие [2, с. 155]. В приведенном понятии выделяются культурологический и коммуникативный аспекты как основополагающие функции процесса социализации. Анализ понятия позволяет сделать вывод, что основной целью социализации является воспитание гражданина, способного самому «творить культуру». Эффективность становления такого гражданина возможна при активном взаимодействии путем выстраивания умелого отношения с субъектами социума и общения с ними.

Общение как один из основополагающих процессов культурного обмена преобразуется в коммуникативную функцию социально-культурной деятельности. Т.Н. Родевич утверждает, что воспитательный потенциал культурно-досуговой деятельности заключается в гармонизации интересов личности и общества [3, с. 68]. Это подтверждает, что коммуникативная функция социально-культурной деятельности включается в структуру деятельности всех социально-культурных институтов, в том числе общественных объединений, которые являются одним из эффективных средств социализации. Среди функций общественного объединения И.И. Гуляев выделяет удовлетворение интересов и потребностей (они могут быть связаны с профессиональными интересами, индивидуальными и духовными особенностями, что является реализацией культурологической функции социализации), функцию социальной интеграции и мобилизации, функцию социализации, репрезентативную функцию (защиту прав и интересов, участие в политической жизни) [4]. Идеи, лежащие в основе деятельности общественных объединений, становятся

ся средством приобщения граждан к нравственным и культурным ценностям, что нашло подтверждение в работах А.З. Фахрутдиновой, которая выделяет наличие и активность культурно-ориентированных общественных объединений одним из критериев оценки социокультурного развития [5, с. 135]. В общественных объединениях молодой человек ориентируется на пути реализации своего потенциала с целью решения волнующих его общественных проблем, что задает вектор его социализации и является мотивом участия в общественной деятельности.

Итак, общественные объединения, имея в своей структуре орган управления, что позволяет обрести самостоятельность, определить цель деятельности, согласно государственному заказу, тем самым свои знания, отличия, имеют свой статус самодеятельной организации, то есть осмысленно осуществляют свою деятельность, привлекая через яркие увлекательные программы и формы работы.

Социокультурные институты оказывают опосредованное влияние на содержание форм социально-культурной деятельности в зависимости от исторических условий (культурная политика, состояние экономики, в целом общества и пр.). Подтверждает это и Н.В. Шарковская, раскрывая, что педагогические условия социокультурных институтов подвержены изменениям со стороны социально-исторического времени, которое тоже не всегда совпадает со временем возникновения и развития духовных потребностей общества, вызывающих к обновлению деятельности указанных институтов [6, с. 122]. В центре нашего исследования находится анализ процесса и содержание социально-культурной деятельности в конкретный исторический период.

Эволюция социально-культурной деятельности рассматривается нами на основе трудов ученых, разрабатывающих проблему периодизации истории социально-культурной деятельности: А.М. Савченко, выделяющий периоды развития культурно-просветительной работы на основе периодов развития истории России; А.П. Виноградов, М.С. Андреева, С.А. Пиналов, Г.И. Чернявский, изу-

чавшие культурно-досуговую деятельность дореволюционного времени и советского времени и опирающиеся также на отечественную историю; Е.М. Ключко и Г.Я. Никитина, которые выделяли этапы развития социально-культурной деятельности на основе перемен в социально-историческом контексте. В XXI веке данной проблемой занимались Е.В. Литовкин и В.В. Туев. Периодизация, предложенная в работах Е.В. Литовкина, охватывает почти весь исторический период существования русского народа, и она, по его утверждению, включает в себя такие компоненты, как смена досуговых ориентаций государства и общества индивидов под воздействием культурных, социально-экономических и политических факторов; изменение содержания и форм досуговой деятельности сословий, классов, общества, досуговых учреждений, индивидов [7, с. 10]. В периодизации, предложенной в работах В.В. Туева, дается акцент на вопросах обретения социально-культурной деятельностью важнейших социальных функций: «А. Когда акции по организации досуга в России становятся предметом социально значимой и социально-управляемой деятельности...» [8, с. 19]. В предложенных периодизациях, несомненно, имеются рациональные аргументы, и некоторые из предложенных ими периодов будут продублированы и в нашем исследовании. Очевидно, что время идет, и история развития социально-культурной деятельности в рамках общей истории педагогики требует новых осмыслений и дополнений, так как современная молодежь в России находится на пороге новых культурных и социально-экономических перемен, которые будут обусловлены напряженной геополитической ситуацией в мире и, в первую очередь, в России. Данная ситуация коснется непосредственно будущего процесса содержания социализации, раскроет их факторы, влияющие на развитие этого процесса.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе исследования использовался метод теоретического анализа, историко-куль-

турный метод сравнительного анализа, метод смыслообразующего синтеза и обобщения полученных данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Факторами периодизации социально-культурной деятельности выступают переломные моменты в обществе (смена социально-экономических условий). Был проведен теоретический анализ изменений социально-экономических условий России в XX–XXI веках. В этот период были обозначены новые педагогические идеи в соответствии с новыми условиями, которые позволили выделить этапы развития социально-культурной деятельности. Обозначим основные положения периодов развития социально-культурной деятельности и дадим им характеристику процессов социализации молодежи в рамках участия в общественных объединениях.

В качестве первого этапа выделяется *внешкольное образование (первая четверть XX века до 1917 г.)*. Здесь происходят трансформации досуга и его концепций, начавшиеся с момента отмены крепостного права. Из Европы пришли идеи равенства, гуманизма, стремления к независимости. Появилось множество активистов среди интеллигенции, заинтересованных в образованности крестьян и сохранении устоявшегося порядка в стране. При их поддержке постепенно начинают открываться народные дома, библиотеки и воскресные школы для крестьян. Стремление к переменам породило множество общественных движений, где готовились к народной революции, осуществляли политическую пропаганду, вовлекая в деятельность и молодежь: «Земля и воля», «Народники», «Чайковцы», «Народная воля» и пр. Молодежь участвовала в политической пропаганде через спектакли, агитбригады, живые газеты, инсценировки, музыкальные номера (частушки) и пр. Здесь можно выделить работы В.И. Чарнолуского, С.О. Серополко и дореволюционные работы Е.Н. Медынского. В работах ученых данного периода прослежи-

валось стремление разработать теоретическую базу социально-культурной деятельности, что подтверждает Н.Н. Ярошенко, обозначая данный этап как «накопление опыта историко-педагогических исследований внешкольного образования в России» [9, с. 116].

Следующий важнейший этап в истории развития педагогической и досуговой деятельности – *политико-просветительная работа (1917–1941 гг.)*. Социально-культурная деятельность была провозглашена средством социализации личности на основе идей коммунизма. В данный период формируется новая научная школа, о чем свидетельствуют работы психолога Л.С. Выготского, разработавшего психологическую концепцию деятельности, где деятельность и социум выступают в теоретическом единстве [10]. Это положение повлияло на разработку идей относительно социализации как вхождения человека в общество с определенными идеями и замыслами изменения социальных отношений, ускоряющих процессы взаимодействия через такие формы, как лектории, концерты, живые и устные журналы, агитбригады, громкие читки, юридические консультации, красные свадьбы, Октябрины, День Красной армии, День труда и пр. Большой вклад в теорию и практику просветительной работы внесли Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Зеленко, Е.Н. Медынский, А.Г. Кравченко, которые развивали свои идеи на основе работ ученых-философов, изучающих природу человека и провозглашающих значимость его внутреннего мира – Н.А. Бердяева, В.В. Розанова, И.А. Ильина, В.В. Зеньковского и пр. Огромное значение для воспитания молодежи имеет создание в 1918 г. Всесоюзного Ленинского коммунистического союза молодежи. Комсомольцы активно участвовали в общественной работе: стройках, сборе материалов, организации просветительной работы среди населения, митингов и пр. Таким образом, в данный период главной парадигмой социализации молодежи является развитие человека на принципах волонтерской деятельности. Применяемые формы социально-культурной деятельности

в общественных объединениях были призваны к созданию и вовлечению человека в новую социокультурную среду.

Большой интерес представляет этап *культурно-просветительной работы в период Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.)*, когда целью всей культуры стало поднятие боевого духа народа, что было утверждено приказом Наркомпроса РСФСР в 1941 г. «О работе политико-просветительных учреждений в военное время» [11]. В клубах организовывались радиопрослушивания, обсуждения фронтовых вестей, встречи с фронтовиками, передвижные выставки, прославляющие подвиги советских солдат, а также фронтовые агитбригады – это группы песенников и музыкантов, которые ездили на фронт и развлекали солдат для поддержки и восстановления их моральных и физических сил. Распространенные формы социально-культурной деятельности в то время приводит А.И. Пискунов: «В те годы получили распространение такие формы идеологического воздействия на школьников, как кружки комсомольской политсети, митинги школьников по поводу различных политических событий, устные газеты, агитбригады, лекторские группы и ученические лектории, подготовка витрин и стендов, выпуск стенных газет и боевых листков, встречи с участниками войны и т. п.» [12]. Большую роль в патриотическом движении играли районные отделения ВЛКСМ, организующие партизанские молодежные полки: старшеклассники дежурили на окраинах города, тушили пожары, доставляли письма, участвовали в военно-физкультурных кружках. Можно заключить, что в данный период социализация молодого человека строилась на идеях патриотизма путем участия в общественно-значимой работе для спасения Отечества.

Большое значение для педагогической работы с молодежью имеет и следующий этап – *культурно-просветительная работа в период восстановления народного хозяйства (1945–1953 гг.)*. Новый статус «страны-победителя» повлиял на отношение к сфере досуга. Политика постепенно уходила из досуга, ведь новое поколение выросло полно-

стью на идеях коммунизма. Люди начали активно самообразовываться, осознавая необходимость в стремлении к «светлому будущему». Например, как указывает В.М. Рябков, «в 1945 г. произошло реформирование политико-просветительной работы, которая была выделена из системы образования в самостоятельную сферу и стала называться «культурно-просветительная работа»» [13, с. 234]. Война закончилась. Необходимо было перестроить экономику и народное хозяйство с военного производства на реализацию мирных целей. В послевоенные годы большое значение имели кружки, отвечающие интересам и потребностям трудящейся молодежи. Особенно в указанный период распространение получили агрозоотехнические кружки, кружки садоводов и полеводов, где колхозники обменивались идеями по подъему хозяйства. Также популярностью пользовались кружки художественной самодеятельности (музыкальные кружки, танцевальные кружки, кружки художественного слова), где воспитание советского гражданина строилось на идеях советского патриотизма. В восстановлении народного хозяйства большую роль сыграли комсомольцы, участвующие в стройках важнейших объектов во время сталинской пятилетки. Итак, целями досуговых и общественных объединений в данный период были укрепление советской педагогики на основе идей патриотизма, самообразование в области сельского хозяйства и помощь в восстановлении инфраструктуры.

Отдельного внимания ученых также заслуживает *культурно-просветительная работа в период хрущевской «оттепели» (1953–1964 гг.)*. По утверждению Н. Вента, данный период известен в истории реорганизацией власти: пересмотр экономических и бюджетных приоритетов, смягчение репрессивной системы (на фоне развенчивания культа личности И.В. Сталина), масштаб и характер преобразований в обществе, новаций во внешней политике, направленных на соревнования с Западом и пр. [14, с. 231]. В культурной среде наблюдается ослабление цензуры, либерализация общественной жизни.

ни, поднятие «железного занавеса» и в целом открытость западному миру. Досуг молодежи наполняется международными контактами, получила развитие контрабанда иностранной музыки и одежды и пр. Новые условия, с одной стороны, открыли и увлекали молодежь в иной мир. Следствием этого положения, как раскрывается в статье Д. Козлова, явилось недовольство комсомольцев скукой и догматизмом культурно-просветительской работы [15, с. 118]. Догматизм ограничивал свободу их социализации. Они предлагали идеи по развитию хозяйства и науки, многие из которых в дальнейшем были не приняты партийным руководством. С другой стороны, в социализации молодежи огромную роль играет и активно развивающаяся система пионерских лагерей. Ведущим методом работы становится клубное общение, и наряду с культурно-просветительской работой используется понятие клубной работы. Активно открывается множество клубов, поддерживаемых комсомолом. Их тематика разнообразна: технические, естественнонаучные, физкультурно-спортивные, художественные и пр. Распространение получили профессиональные клубы, где специалисты обмениваются опытом – колхозные, офицерские, солдатские, матросские и пр. Итак, доступность западного мира открывает молодежи элементы либеральной культуры и порождает первые тенденции к образованию двойственности культурно-досуговой деятельности, выражающейся в появлении иного социального заказа.

Следующим этапом является *культурно-просветительная работа в период «развитого социализма» (1965–1985 гг.)*, когда с приходом к власти Л.И. Брежнева «железный занавес» вновь «опустился». «Оттепель» привела к нестабильности в обществе и бесконтрольности культурной жизни. В работах Н. Вента начало брежневской эпохи характеризуется осознанием необходимости возврата к консервативным ценностям, которые должны были обеспечить стабильность в социальной и политической сферах [14, с. 265].росло количество культурных учреждений:

музеев, театров, библиотек, пионерских лагерей. Возросло многообразие профессиональных объединений, что открывает больше возможностей в выборе путей социализации. Используемые формы были направлены на повышение образованности и культуры молодежи, на вовлечение их в научно-техническую деятельность, в постановках обрели популярность сюжеты на военно-патристические и историко-революционные темы. С другой стороны, последствиями «оттепели» явилось усиление двойственности культурно-досуговой деятельности. Контрабанда из-за границы и любопытство молодежи о жизни за «железным занавесом» породили самостоятельные формы досуга: рок-вечеринки, квартирники, байкерские вечеринки и пр. Эти явления позволяли молодежи через протестное поведение донести до общества наличие проблем и противоречий в действующей молодежной политике, что, по их мнению, ограничивало возможности социализации. Далее протестные настроения уже ярче проявятся в перестройку. В данный период огромное влияние на разработку теоретических положений оказали М.Н. Зеленецкий, Г.Г. Карпов, И.М. Болотников, М.А. Ариарский, А.Г. Соломоник, Ю.А. Стрельцов, Д.М. Генкин и пр.

Следующий интересный этап в развитии социально-культурной деятельности – *культурно-просветительная работа в период перестройки (1985–1991 гг.)*. В середине 1980-х гг. было зафиксировано отставание в экономическом развитии нашего общества из-за «брежневского застоя», протестные настроения, появление иного социального заказа, и, следовательно, кризис советской культуры (отрыв от международного опыта, упрощение проблем клуба, несоответствие практике). Комсомол также обвиняли в медлительности решения проблем молодежи, отдалении от ее реальных проблем. Государство взяло курс на демократизацию режима, чтобы найти новые пути построения коммунизма и решения проблем населения, в особенности молодежи. Эти реформы стали частью социально-экономической программы,

названной перестройкой. В рамках реализации данной программы проводилась политика гласности, а также началось налаживание отношений с Западом ради развития экономики. В рамках деятельности комсомола проводится больше творческих мероприятий самодеятельного характера на политические темы, проводятся дни дружбы, уроки мужества, работают отряды «Красных следопытов». В работах В.М. Рябкова приводятся такие формы социально-культурной деятельности молодежи в эпоху перестройки, как замкнутые молодежные группировки скинхедов, металлистов, рокеров, дигтеров, роллеров и т. д.» [16, с. 15]. Через эти формы советская молодежь демонстрировала свою свободу от консервативной политики. С точки зрения педагогики можно отметить, что в этот период осозналась важность личностного подхода. Теперь работники культуры, в первую очередь, уделяют внимание личным потребностям и особенностям, используя их как мотив социализации, что допускает развитие новой социальной педагогики.

Период 1991–1993 гг. можно назвать *поиском новых смыслов культурно-досуговой деятельности*, когда с распадом СССР изменились все приоритеты – переход от социализма к капитализму, стремление к созданию капиталистического рынка, либерализация, приватизация. Изменились приоритеты государства из-за образовавшегося социального неравенства, нищеты, безработицы, преступности и девальвации ценностей советской эпохи. Внезапно открывшийся плюрализм обозначил время поиска новых ценностей, когда определялись новые концептуальные основы новоявленного государства. Как только определяются основы социального строя – определяются и культурные ценности, на основе которых будет выстраиваться система воспитания молодежи. В научной среде происходят активные дискуссии о культурно-досуговой деятельности и разработке ее новых принципов, форм и методов. Это подчеркивается в работах В.М. Рябкова, Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, Ю.А. Стрельцова и т. д.

С рождением Российской Федерации наступает этап *социально-культурной деятельности в условиях дополнительного образования (1993–2014 гг.)*. В 1992 г. публикуется ФЗ «Основы законодательства РФ о культуре», также в 1993 г. принята Конституция РФ. В данных документах закрепляются культурные особенности нового государства. Поскольку государственных учреждений культуры было немного, и у них не было многообразия форм, начали появляться частные досуговые учреждения, оказывающие платные услуги. Статус новой социально-культурной деятельности в этот период укрепляется благодаря фундаментальным трудам Т.Г. Киселевой, Ю.Д. Красильникова, А.Д. Жаркова и В.М. Чижикова. В нулевых годах публикуются работы В.З. Дуликова, Н.Н. Ярошенко, Г.А. Аванесовой, В.В. Туева, Н.В. Шарковской, развивающим теорию социально-культурной деятельности как способа индивидуализации личности. Данный процесс П.С. Ширинкин характеризует как персонализацию социально-культурной деятельности, «то есть ее организации на основе потребностей, запросов, мотивов, учета сложной и динамичной психосоциальной структуры личности, развивающейся в условиях тотального давления массовой культуры» [17, с. 140]. Заимствование западных форм досуга помогло преодолеть теоретико-методологический «тупик» (кафе, рестораны, игровые залы, дискотеки, ночные клубы), вспомнились традиционные культурные ценности этносов, укрепляется и развивается новая социальная педагогика, где забота о человеке и его интересы выходят на первое место. Среди крупных молодежных общественных объединений России можно выделить Российский союз молодежи, целью которого также определяется содействие развитию индивидуальности в соответствии с потребностями молодого человека. Социальным проектам РСМ принадлежат различные акции в государственных праздниках, поддержка творческих инициатив в форме конкурсов-фестивалей (КВН, чир-спорт), поддержка студенческого самоуправления, образовательные форумы и конкурсы. Государст-

во на уровне общественных объединений находят новые пути использования социализирующих форм социально-культурной деятельности, вовлекая молодежь в проблемы общества, на основе национально-этнических, культурных и туристских особенностей территорий.

На основе теоретического анализа и сравнительных данных по обобщению предыдущих этапов развития социально-культурной деятельности, используя системный подход и метод социокультурного анализа, мы обосновали следующий этап в развитии данной проблемы: *социально-культурная деятельность в условиях дополнительного образования как средство развития общества и страны (с 2014 г. по наст. время)*. В последние годы сфера культуры подверглась огромным изменениям. Это проявляется в том, что государство поставило сферам культуры и образования задачу по решению проблем культурного кризиса, и на это указывает ряд нормативно-правовых документов. Например, в 2014 г. издается Указ Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной культурной политики», где культура возводится в ранг национальных приоритетов и признается важнейшим фактором роста качества жизни¹. В культурной политике происходит преодоление культурной девальвации, совершенствование кадровой политики в сфере культуры, особый акцент делается на языковой политике и сохранении национальных культур, а также поддержке и расширении международных связей и молодежной политики и пр. Решающим фактором в развитии теоретико-методологических основ современной социально-культурной деятельности выступает реализация масштабных социокультурных проектов, в том числе национальных проектов, таких как «Образование» и «Культура». Основные аспекты социализации молодежи также закреплены в данных проектах: 1) в

национальном проекте «Культура» обозначены цели и меры по развитию инфраструктуры сферы культуры, поиск новых методов для развития просвещения, культурной и социальной активности²; 2) в национальном проекте «Образование» волонтерство является способом развития социальной активности молодежи, а также много внимания уделяется мероприятиям профориентационной и патриотической тематики³. С чем же связано возросшее внимание государства к культуре и образованности граждан? По нашему мнению, этому способствовало несколько причин: 1) современная Россия находится в напряженных геополитических отношениях, что мешает развитию экономики и межкультурным коммуникациям; 2) в 2014 г. Россия вступила во Всемирную торговую организацию. Эти причины послужили необходимостью конкретизации культурных ценностей на нормативном уровне, ведь международная торговля также стоит на коммуникации национальных групп. Культурный уровень страны позволяет дать характеристику будущих деловых партнеров, располагая к сотрудничеству. В определенной степени эти меры можно сравнить с политикой «мягкой силы» в Японии, где культурные ценности являются средством завоевания лидирующих позиций в международном пространстве. Современные молодежные движения также принимают активное участие в реализации национальных проектов: например, Челябинское отделение Российского союза молодежи активно поддерживает и развивает волонтерское движение, привлекая волонтеров к участию в фестивале «Российская студенческая весна». Можно предположить, что ориентация на особенности социальных групп, обновление ценностей, поиск новых форм общения и взаимодействия в процессе социализации привлечет в будущем больше внимания молодежи к проблемам России.

¹ Об утверждении Основ государственной культурной политики: Указ Президента Российской Федерации от 24.12.2014 № 808. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/39208/page/1> (дата обращения: 07.12.2021).

² Национальный проект «Культура». URL: <https://culture.gov.ru/about/national-project/about-project/> (дата обращения: 07.12.2021).

³ Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/plan/> (дата обращения: 18.12.2021).

ВЫВОДЫ

На протяжении всей истории развития социально-культурной деятельности создавались положительные тенденции ее развития, а также изменялись приоритеты некоторых культурных ценностей в соответствии с обновленными культурно-историческими условиями развития общества. Общественное объединение как институт социализации вбирал в себя все особенности нового общества, и в процессе социализации молодежи позволял им полностью адаптироваться и изучить проблемы и тенденции, ведущие к социально-экономическим переменам.

Обоснованный нами новый этап в развитии социально-культурной деятельности на

основе теоретико-педагогических подходов позволил определить основные направления социально-культурной деятельности в условиях дополнительного образования как средства развития общества и страны, который отражает основные направления дальнейшего исследования, включающие специфику социокультурных условий развития общества, создающих возможность для глубокого изучения проблемы. Предложенные формы и методы, характеризующие данный этап, можно использовать в условиях дополнительного образования, которые оказывают влияние на раскрытие социокультурного потенциала и социализацию современной молодежи.

Список источников

1. Методические материалы по дисциплине «Теория и история социально-культурной деятельности» в помощь студентам заочной формы обучения / сост. Е.А. Макарова. Минск, 2016. 140 с.
2. Литвак Р.А., Гревцева Г.Я. К уточнению понятия «гражданская социализация» // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2012. № 1 (29). С. 155-158.
3. Социокультурная деятельность как средство воспитания личности / под общ. ред. В.Н. Наумчика. Минск: Вышш. шк., 2004. 143 с.
4. Гуляев И.И. Гражданская и правовая культура российской молодежи. М.: Юрайт, 2019. 124 с.
5. Фахрутдинова А.З., Отургашева Н.В. Общественные объединения как фактор сохранения и трансляции культурных ценностей // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2013. № 2 (10). С. 135-140.
6. Шарковская Н.В. Сущностный смысл социально-культурного института: функциональный подход // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 3 (53). С. 122-127.
7. Литовкин Е.В. Критерии периодизации и основные этапы истории социально-культурной деятельности в России // Социально-культурная деятельность в образовательном пространстве: межвуз. сб. науч. тр. Кемерово: КемГУКИ, 2007. С. 9-13.
8. Туев В.В. О современных подходах к изучению истории социально-культурной деятельности в России // Социально-культурная деятельность в образовательном пространстве: межвуз. сб. науч. тр. Кемерово: КемГУКИ, 2007. С. 14-28.
9. Ярошенко Н.Н. Основные этапы историко-педагогических исследований социально-культурной деятельности в России конца XIX – начала XXI века // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. № 2 (88). С. 114-127. <https://doi.org/10.24411/1997-0803-2019-10210>
10. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
11. Бикметов Ф.Ф. Деятельность культурно-просветительных учреждений по организации военно-технической пропаганды в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. 2013. № 2 (34). С. 177-182.
12. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / под ред. А.И. Пискунова. М.: ТЦ «Сфера», 2001. 512 с.
13. Рябков В.М. О применении метода периодизации в историографии социально-культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 3. С. 233-237.

14. Верт Н. История советского государства. 1900–1991: пер. с фр. М.: Прогресс: Прогресс-Академия, 1992. 480 с.
15. Козлов Д. Социализация советской молодежи периода «оттепели»: варианты альтернативных идентичностей (на примере Архангельской области) // *Laboratorium. Журнал социальных исследований*. 2012. № 2. С. 115-129.
16. Рябков В.М. Антология форм праздничной и развлекательной культуры России (вторая половина XX в.): в 12 т. Челябинск: Полиграф-Мастер, 2008. Т. 9. 556 с.
17. Ширинкин П.С. Методологические ориентиры и направления развития современной социально-культурной деятельности // *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2020. № 5 (97). С. 136-144. <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2020-597-136-144>

References

1. Makarova E.A. (compiler). *Metodicheskiye materialy po distsipline «Teoriya i istoriya sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti» v pomoshch' studentam zaочноy formy obucheniya* [Methodical Materials on the Discipline "Theory and History of Socio-Cultural Activities" To Help Students of Correspondence Courses]. Minsk, 2016, 140 p. (In Russian).
2. Litvak R.A., Grevtseva G.Y. K utochneniyu ponyatiya «grazhdanskaya sotsializatsiya» [To clarify the concept of "civil socialization"]. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv – Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2012, no. 1 (29), pp. 155-158. (In Russian).
3. Naumchik V.N. (ed.). *Sotsiokul'turnaya deyatel'nost' kak sredstvo vospitaniya lichnosti* [Sociocultural Activity as a Means of Educating a Personality]. Minsk, Vysshaya shkola Publ., 2004, 143 p. (In Russian).
4. Gulyayev I.I. *Grazhdanskaya i pravovaya kul'tura rossiyskoy molodezhi* [Civil and Legal Culture of Russian Youth]. Moscow, Urait Publ., 2019, 124 p. (In Russian).
5. Fakhrutdinova A.Z., Oturgasheva N.V. Obshchestvennyye ob'yedineniya kak faktor sokhraneniya i transl'yatsii kul'turnykh tsennostey [Social associations as a factor to retain and translate cultural values]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedeniye – Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History*, 2013, no. 2 (10), pp. 135-140. (In Russian).
6. Sharkovskaya N.V. Sushchnostnyy smysl sotsial'no-kul'turnogo instituta: funktsional'nyy podkhod [The essential meaning of a socio-cultural institution: a functional approach]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture And Arts*, 2012, no. 3 (53), pp. 122-127. (In Russian).
7. Litovkin E.V. Kriterii periodizatsii i osnovnyye etapy istorii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti v Rossii [Criteria for periodization and main stages in the history of social and cultural activities in Russia]. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom prostranstve* [Social and Cultural Activities in the Educational Space]. Kemerovo, Kemerovo State Institute of Culture Publ., 2007, pp. 9-13. (In Russian).
8. Tuyev V.V. O sovremennykh podkhodakh k izucheniyu istorii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti v Rossii [On modern approaches to the study of the history of socio-cultural activities in Russia]. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' v obrazovatel'nom prostranstve* [Social and Cultural Activities in the Educational Space]. Kemerovo, Kemerovo State Institute of Culture Publ., 2007, pp. 14-28. (In Russian).
9. Yaroshenko N.N. Osnovnyye etapy istoriko-pedagogicheskikh issledovaniy sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti v Rossii kontsa XIX – nachala XXI veka [Main stages of historical and pedagogical research of socio-cultural activities in Russia in the late 19th – early 21st century]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture And Arts*, 2019, no. 2 (88), pp. 114-127. <https://doi.org/10.24411/1997-0803-2019-10210>. (In Russian).
10. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka* [Psychology of Human Development]. Moscow, Smysl, Eksmo Publ., 2005, 1136 p. (In Russian).
11. Bikmetov F.F. Deyatel'nost' kul'turno-prosvetitel'nykh uchrezhdeniy po organizatsii voyenno-tekhnicheskoy propagandy v gody Velikoy Otechestvennoy voyny (1941–1945 gg.) [Activities of cultural and educational institutions in organizing military-technical propaganda during the Great Patriotic War (1941–1945)]. *Vestnik Chelyabinskoy gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv – Herald of the Chelyabinsk State Academy of Culture and Arts*, 2013, no. 2 (34), pp. 177-182. (In Russian).

12. Piskunov A.I. (ed.). *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. Ot zarozhdeniya vospitaniya v pervobytnom obshchestve do kontsa XX v.* [History of Pedagogy and Education. from the Birth of Education in Primitive Society to the Late 20th Century]. Moscow, Creative Center "Sfera" Publ., 2001, 512 p. (In Russian).
13. Ryabkov V.M. O primeneniі metoda periodizatsii v istoriografii sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti [On the application of the periodization method in the historiography of socio-cultural activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 2009, no. 3, pp. 233-237. (In Russian).
14. Vert N. *Istoriya sovetskogo gosudarstva. 1900–1991* [History of the Soviet State. 1900–1991]. Moscow, Progress, Progress-Akademiya Publ., 1992, 480 p. (In Russian).
15. Kozlov D. Sotsializatsiya sovetskoy molodezhi perioda «ottepeli»: varianty al'ternativnykh identichnostey (na primere Arkhangel'skoy oblasti) [Socialization of Soviet youth in the "thaw" period: variants of alternative identities (on the example of the Arkhangelsk Region)]. *Laboratorium. Zhurnal sotsial'nykh issledovaniy – Laboratorium: Russian Review of Social Research*, 2012, no. 2, pp. 115-129. (In Russian).
16. Ryabkov V.M. *Antologiya form prazdnichnoy i razvlekatel'noy kul'tury Rossii (vtoraya polovina XX v.): v 12 t.* [Anthology of Forms of the Festive and Entertaining Culture of Russia (Second Half of the 20th Century): in 12 vols.]. Chelyabinsk, Poligraf-Master Publ., 2008, vol. 9, 556 p. (In Russian).
17. Shirinkin P.S. Metodologicheskiye oriyentiry i napravleniya razvitiya sovremennoy sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti [Methodological guidelines and directions for the development of modern social and cultural activity]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture And Arts*, 2020, no. 5 (97), pp. 136-144. <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2020-597-136-144>. (In Russian).

Информация об авторах

Литвак Римма Алексеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и этнокультурного образования, Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-4285-9994](https://orcid.org/0000-0002-4285-9994), kaf-ped@chgaki.ru

Оронова Александра Владиславовна, аспирант, кафедра педагогики и этнокультурного образования, специалист по учебно-методической работе, Челябинский государственный институт культуры, г. Челябинск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4689-7995](https://orcid.org/0000-0003-4689-7995), sasha.oronova@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 07.04.2022
Одобрена после рецензирования и доработки 30.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the authors

Rimma A. Litvak, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Pedagogy and Ethnocultural Education Department, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-4285-9994](https://orcid.org/0000-0002-4285-9994), kaf-ped@chgaki.ru

Aleksandra V. Oronova, Post-Graduate Student, Pedagogy and Ethnocultural Education Department, Specialist in Educational and Methodical Work, Chelyabinsk State Institute of Culture and Arts, Chelyabinsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4689-7995](https://orcid.org/0000-0003-4689-7995), sasha.oronova@mail.ru

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

The article was submitted 07.04.2022
Approved after reviewing and revision 30.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 378.4+374.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-880-887

Специфика применения социально-культурного подхода в процессе формирования информационно-правовой компетенции личности

Наталья Владимировна КУЗНЕЦОВА^{1,2}

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1

²Главное Управление Министерства внутренних дел Российской Федерации по Московской области

125009, Российская Федерация, г. Москва, Никитский пер., 3

2012kuznetsova@gmail.com

Аннотация. Рассмотрены особенности процесса формирования информационно-правовой компетенции личности. Обоснован и актуализирован социально-культурный подход, особенностью которого является развитие досуговой самоорганизации личности в контексте осознанного выбора форм досуговой деятельности, обеспечивающих развитие социально-культурной активности, проявляющейся в инициативности к освоению профессиональных компетенций. Осуществлен обзор ведущих концепций по социально-культурной деятельности, при этом акцент сделан на создание условий, обеспечивающих формирование информационно-правовой компетенции. С обоснованием инновационных подходов к самообразованию и повышению профессиональной квалификации личности сделан акцент на геймификации, которая позволяет осуществлять процесс обучения не только в аудиториях, но и в процессе внеаудиторной деятельности. Раскрыты особенности технологий диджитализации и информатизации, отмечена их роль в трансформации практик профессиональной деятельности, которые позволяют совершенствовать процесс разработки образовательных программ, соответствующих требованиям современного общества. Анализ источников по проблемам педагогического обеспечения процесса формирования личности позволил прийти к выводу, что современная система образования должна быть направлена на развитие навыков самостоятельного креативного мышления, ориентированного на достижение высокого уровня профессионализма, и такими возможностями обладает социально-культурная деятельность, имеющая в своем арсенале технологические средства, формы и методы эффективного обучения и воспитания.

Ключевые слова: информационно-правовая компетенция, социально-культурный подход, социально-культурная деятельность

Для цитирования: Кузнецова Н.В. Специфика применения социально-культурного подхода в процессе формирования информационно-правовой компетенции личности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 880-887. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-880-887>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-880-887

Specifics of the application of the socio-cultural approach in the process of developing individual's information and legal competence

Natalia V. KUZNETSOVA

¹Moscow City University

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

²Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for the Moscow Region

3 Nikitskiy Ln., Moscow 125009, Russian Federation

2012kuznetsova@gmail.com



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



© Кузнецова Н.В., 2022

Abstract. The features of the process of development of information and legal competence of a person are considered. The socio-cultural approach is substantiated and updated, the feature of which is the development of leisure self-organization of the individual in the context of a conscious choice of forms of leisure activities that ensure the development of socio-cultural activity, manifested in the initiative to master professional competencies. A review of the leading concepts on socio-cultural activities was carried out, with the emphasis on creating conditions that ensure the development of information and legal competence. With the justification of innovative approaches to self-education and professional development of the individual, emphasis is placed on gamification, which allows the learning process to be carried out not only in classrooms, but also in the process of extracurricular activities. The features of digitalization and informatization technologies are revealed, their role in the transformation of professional activities practices, which allow improving the process of developing educational programs that meet the requirements of modern society, is noted. An analysis of sources on the problems of pedagogical support for the process of personality formation led to the conclusion that the modern education system should be aimed at developing the skills of independent creative thinking, focused on achieving a high level of professionalism, and such opportunities have socio-cultural activities that have in their arsenal technological means, forms and methods of effective training and education.

Keywords: information and legal competence, social and cultural approach, social and cultural activities

For citation: Kuznetsova N.V. Spetsifika primeneniya sotsial'no-kul'turnogo podkhoda v protsesse formirovaniya informatsionno-pravovoy kompetentsii lichnosti [Specifics of the application of the socio-cultural approach in the process of developing individual's information and legal competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 880-887. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-880-887> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Внедрение цифровых технологий и интенсивное развитие правовой сферы общества и информатизации требует модернизации

системы профессионального обучения личности, которая сможет меняться в условиях информационно-правовой обстановки.

Актуальные вопросы формирования информационной и правовой культуры лично-

сти подразумевают под собой необходимость развития и повышения уровня информационно-правовой компетенции личности.

Согласно исследованию, проведенному нами при изучении данного вопроса, высокий результат можно достичь с использованием компетентностного подхода.

В данном случае следует согласиться с мнением научных деятелей, таких как В.А. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя и других, предполагающих создание необходимых условий для профессионального самоопределения и личностного саморазвития путем формирования компетенций, позволяющих принимать самостоятельные решения в профессиональной и общественной сферах жизни» [1].

Следует отметить, что при исследовании специфики применения технологии социально-культурной деятельности выявлены направления и цели формирования информационно-правовой компетенции личности, такие как:

- 1) формирование образовательной информационно-правовой среды в условиях формального и неформального профессионального образования;
- 2) организацию практико-ориентированного образовательного процесса;
- 3) приглашение в информационно-правовое обучение при наличии свободного времени;
- 4) использование свободного времени обучающегося в условиях досуга и в соответствии с профессиональными потребностями.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Методами исследования являлись анализ педагогической литературы, документации. Анализ научной литературы дал возможность узнать, какие стороны проблемы недостаточно изучены, какие аспекты вызывают дискуссию и что необходимо исследовать более тщательно.

Выявляя закономерности формирования и развития личности, мы определили факторы, влияющие на эффективность усвоения

знаний для формирования информационно-правовой компетенции личности и спроектировали методы организации досуговой деятельности с опорой на анализ передового опыта обучения и воспитания.

РЕЗУЛЬТАТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Самообразование и стимулирование социально-культурной активности является эффективной формой развития досуговой самоорганизации, представляющей собой осознанный выбор личностью досугового занятия с учетом профессиональных запросов. Именно на этом строится система использования социально-культурных технологий для формирования информационно-правовой компетенции личности.

В определении «социокультурный подход» различные исследователи вкладывают свое понимание. Так, например, П.А. Сорокин в своей работе «Общество, культура и личность: их структура и динамика» раскрывает это понятие в единстве культуры и социальности, которые не только образуют, но и всячески преобразуют деятельность человека. По его мнению, «структура социально-культурных явлений определяется тремя важными позициями (развитие личности как субъекта многообразных видов деятельности; взаимосвязь общества с различными видами деятельности человека, которые претерпевают социально-культурные изменения; понятие культуры как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют в деятельности лица и совокупность носителей, которые объективизируют, социализируют и раскрывают эти значения, «ни один из членов этой неразрывной триады (личность, общество, культура) не может существовать без двух других» [2].

Следует определить, что социально-культурный подход следует рассматривать как многоуровневую систему условий, обеспечивающих формирование информационно-правовой компетенции: 1) социально-культурные условия, направленные на обучение или воспитание, которые способствуют со-

хранению образовательных традиций и разработке инноваций; 2) факторно-институциональные условия; 3) коммуникативно-деятельностные условия; 4) условия, которые нацелены на освоение личностью этических норм; 5) условия, которые позволяют обеспечить и адаптировать формирование компетенций, обеспечивать саморазвитие.

Мы придерживаемся точки зрения, что технологии в социально-культурной сфере имеют высокий инновационный потенциал, но при этом в образовательном процессе необходимо органично сочетать традиционные и инновационные формы обучения.

Современными учеными (Е.И. Григорьева, А.В. Каменец, Н.В. Шарковская, Н.Н. Ярошенко [3–5] и др.) сфера образования определяется как важная общественная практика, в которой реализуется социально-культурная деятельность, рассматриваемая как творческая, рассчитанная на диалог, усвоение знаний, личностные и профессиональные открытия. Именно поэтому современная социально-культурная деятельность становится благодатной почвой для становления информационно-правовой культуры личности на основе формирования информационно-правовой компетенции личности путем внедрения досуговых образовательных программ информационно-правовой направленности.

Социально-культурный подход опирается на аксиологическое учение (А.С. Ахиезер, Н.И. Лапин, П.А. Сорокин, А.Я. Флиер и др.) об объективной связи человека с культурой как системой ценностных координат и идею развития личности через инкультурацию, которая культуру рассматривает в соответствии с особенностями развития социально-культурных структур, при этом личностное развитие является основой формирования внеинституциональных структур» [2].

Ю.А. Стрельцов, являющийся одним из авторов концепции «культурологии досуга», обоснованно выделял в качестве приоритетной составляющей социокультурной технологии стимулирование, представляющее собой динамическую саморегулирующую систему, побуждающую к осознанному выбору субъектом соответствующей жизненной тра-

ектории в соответствии с собственными интересами, потребностями и мотивами [6].

В нашей работе взгляды Ю.А. Стрельцова имеют большое значение, так как рассматривают социально-культурную деятельность как особую педагогическую систему, личность в которой, включена в эффективные досуговые занятия. При этом реализуется собственный потенциал профессионального саморазвития.

Так, в соответствии с концепцией А.Л. Андреева для современного общества «...самообразование – это один из действенных способов самоорганизации» [7]. В аспекте изучаемой нами научной проблемы самообразование – одна из эффективных форм развития досуговой самоорганизации, представляющая собой осознанный выбор личностью досугового занятия с учетом профессиональных запросов. Социально-культурный подход к процессу обучения способствует формированию инициативности и активности человека в освоении профессиональных компетенций [6]. По мнению И.В. Ивановой, именно в непрерывном образовании наиболее ярко проявляется идея открытости общества, создаются условия для формирования профессиональных компетенций на протяжении всей карьеры, а социокультурный подход выполняет серьезную интегративную функцию, при этом объединяя: 1) информационное и практическое взаимодействие участников социокультурного процесса; 2) содержательную сторону процесса, которая учитывает культурные традиции и национальные формы культуры, инновационные подходы; 3) единую систему общественных ценностей [8].

Среди инновационных подходов к самообразованию и повышению профессиональной квалификации личности следует выделить геймификацию, которая позволяет осуществлять процесс обучения не только в аудиториях, но и в процессе внеаудиторной деятельности. При этом процесс обучения строится на использовании игровых методов в неигровых процессах с целью повышения уровня эмоциональной вовлеченности человека в учебный процесс. Основой служат различные

игровые ситуации и сценарии, имеющие многообразие уровней сложностей, наград, статусов, соревнований между участниками и т. д.). Именно использование игровых технологий требует сосредоточенности и быстрой реакции в режиме реального времени.

В последнее время достаточно много исследований проводится для изучения игры как эффективной педагогической технологии для молодежи и людей старшего возраста. В исследовании И.А. Герасимовой отмечается, что применение технологий геймификации не только в образовательном процессе, но и в досуговой сфере повышает результативность, увеличивает мотивационную самостоятельность, ускоряет самоидентификацию, улучшает адаптационные качества. Использование игровых приемов в неигровых процессах позволяет создавать образовательные проекты, способные стимулировать потребность в получении знаний и приобретении социального опыта, активизировать познавательный процесс и творческое развитие личности, увеличивать объем информационного потока, повышать уровень конкурентной способности образовательной среды [9].

Особое значение имеет диджитализация, которая строится на применении интеллектуальных помощников и искусственного интеллекта, помогающего оценивать качество выполнения практических заданий, и виртуализация (создание эффекта погружения (иммерсивность) в практические ситуации, связанные с профессиональной сферой, предполагающие разметку пользовательского интерфейса с помощью специальных маркеров, обеспечивающих дополнительный объем информации в процессе выполнения заданий).

Диджитализация и информатизация существенно влияют на трансформацию практик профессиональной деятельности, дополняя их прикладными программами и специализированными базами данных, обуславливающими процесс разработки образовательных программ, соответствующих требованиям современного общества.

Значимым является внедрение проектных технологий социально-культурной дея-

тельности, так как они способствуют развитию самостоятельности, инициативности, творческим исканиям в исследуемой области. В процессе образования часто использование технологий проектирования связывают с применением компьютерных технологий. Однако метод проектов очень эффективен для развития когнитивных и творческих способностей, формирования профессиональной компетентности.

Особенностью проектных технологий является процесс приобретения самостоятельных знаний для того, чтобы направлять их деятельность на информационную активность, развитие навыков самовыражения. Включенные в процесс проектирования обучающиеся, чаще всего в свое свободное время, решают проблемы поиска интересных и нестандартных методов решения проблем.

При использовании технологий проектной деятельности формируются не только исследовательские, но и коммуникативные, управленческие навыки. Процесс решения проектных задач осуществляется в малых группах, что позволяет развивать лидерские способности, осуществлять взаимовыручку и взаимопомощь [10].

Нельзя не согласиться с мнением Н.В. Шарковской, что развитие личностных качеств опирается на стимулирование личностно-профессиональных новообразований (актуализация индивидуальных творческих и лидерско-организаторских способностей, мотивирование исследовательской и проектной деятельности на основе построения индивидуальной траектории развития личности); стимулирование многообразных коммуникаций за счет творческого использования интерактивных технологий.

Исследователь отмечает, что для формирования инициативности и социально-культурной активности необходимо создание творческих кластеров и культурных институций. Именно они проектируют свою информационно-коммуникативную среду с помощью использования инновационных методов педагогического процесса (приемов синекти-

ки, геймификации, разнообразных технологий (социально-культурной деятельности) [11].

Среди инновационных форм информационно-правового обучения можно выделить: интернет-диалоги, вебинары; компьютерные симуляции; интернет-конференции, онлайн-конкурсы и т. д.

На наш взгляд, формирование информационно-правовой компетенции личности будет наиболее успешным, если будет создана вариативная образовательная среда, позволяющая осуществлять непрерывное обучение не только в рамках аудиторных занятий, но и в свободное время, будут применены новейшие интерактивные методы обучения (имитационные и неимитационные, а также внедрены средства, формы и методы, направленные на развитие информационно-правовой активности личности.

В связи с этим особое значение должно придаваться поиску эффективных технологий обучения не только в условиях аудиторной работы, но и во внеаудиторной деятельности, базирующихся на «...контекстном творчестве, контекстной целесообразности деятельности, самоуправлении и самооценке, а также контекстно-ролевой самоорганизации [11].

В данном аспекте социально-культурный подход наиболее полно отражает специфику практико-ориентированной педагогической системы обучения, где ведущим принципом выступает принцип досуговой самоорганизации, обуславливающий потребность личности в приобретении необходимых информационно-правовых знаний для осуществления профессиональной деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Из проведенного обзора современных моделей организации образовательного про-

цесса можно сделать вывод, что внимание уделено применению новейших информационных технологий, которые используются нами не только в образовательном процессе. Их внедрение основано на эффективных приемах быстро собирать, анализировать, интерпретировать информацию в контексте как профессиональной деятельности, так и личностного саморазвития.

Без сомнения, социально-культурные технологии, формирующие информационно-правовую компетенцию личности, можно рассматривать как систему целенаправленной информационно-правовой регуляции, так как «...регулирующий субъект, подстраиваясь к регулируемому объекту, всегда искусственно сокращает его разнообразие, но регулирует не все, а наиболее важные компоненты и связи. Применительно к досуговой деятельности это происходит потому, что отдельные его составляющие принципиально не поддаются внешней регуляции» [1].

Рассматривая социально-культурные технологии в процессе их тесного взаимодействия с образовательными технологиями, можно отметить тот факт, что они способствуют наиболее активному включению человека в процесс познания и повышают информационную культуру личности.

Таким образом, социокультурный подход позволяет соединить культуру и образование в единую целостную систему, а его педагогическая составляющая заключается в том, что формирование профессиональных компетенций личности осуществляется через призму социокультурного развития личности специалиста, системности педагогического управления и особенностей профессиональной культуры.

Список источников

1. Кузнецова Н.В. Формирование информационно-правовой компетенции личности: социально-культурный аспект // Культура и образование. 2019. № 4 (35). С. 86-93. <https://doi.org/10.24411/2310-1679-2019-10410>
2. Сорокин П.А. Человек, цивилизация, общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.

3. Пиндус В.Я., Григорьева Е.И. Особенности формирования правовой культуры военнослужащих по призыву в условиях социально-культурной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. № 5 (169). С. 76-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5\(169\)-76-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-76-81)
4. Шарковская Н.В. Сущность и специфика понятия «социально-культурная технология»: теоретико-методологический аспект // Культура и образование. 2020. № 4 (39). С. 95-105. <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2020-439-95-105>
5. Ярошенко Н.Н. Зарубежное досуговоеведение: между гуманитарной рефлексией и эмпиризмом // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2020. № 5 (97). С. 122-135. <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2020-597-122-135>
6. Стрельцов Ю.А. Культурология досуга. М.: МГУКИ, 2003. 297 с.
7. Андреев А.Л. Общество и образование: Социокультурный профиль России // Педагогика. 2002. № 6. С. 20-29.
8. Иванова В.И. Организационные и содержательные основы просветительской деятельности. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. 199 с.
9. Герасимова И.А. Геймификация как способ включения молодежи в образовательную и досуговую индустрию // сост. и науч. ред. Н.Н. Ярошенко. Социально-культурная деятельность в современном гуманитарном дискурсе. М.: МГИК, 2021. С. 176-183.
10. Григорьева Е.И., Максимова Л.Н. Проектирование как эффективная технология обучения студентов творческих специальностей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 193. С. 141-148. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-141-148>
11. Шарковская Н.В. Социальные функции культурных институций и творческих кластеров // сост. и науч. ред. Н.Н. Ярошенко. Социально-культурная деятельность в современном гуманитарном дискурсе. М.: МГИК, 2021. С. 53-61.

References

1. Kuznetsova N.V. Formirovaniye informatsionno-pravovoy kompetentsii lichnosti: sotsial'no-kul'turnyy aspekt [Formation of information and legal competence of the individual in the conditions of global informatization of modern society: socio-cultural aspect]. *Kul'tura i obrazovaniye* [Culture and Education], 2019, no. 4 (35), pp. 86-93. <https://doi.org/10.24411/2310-1679-2019-10410>. (In Russian).
2. Sorokin P.A. *Chelovek, tsivilizatsiya, obshchestvo* [Man, Civilization, Society]. Moscow, Politizdat Publ., 1992, 543 p. (In Russian).
3. Pindus V.Y., Grigoreva E.I. Osobennosti formirovaniya pravosoznaniya voennosluzhashchikh po prizvyu v usloviyakh sotsialno-kul'turnoy deyatel'nosti [The peculiarities of sense of justice of military men at the call in the conditions of socio-cultural activity]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 5 (169), pp. 76-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5\(169\)-76-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-5(169)-76-81). (In Russian).
4. Sharkovskaya N.V. Sushchnost' i spetsifika ponyatiya «sotsial'no-kul'turnaya tekhnologiya»: teoretiko-metodologicheskiy aspekt [Essence and specificity of the concept “social and cultural technology”: theoretical and methodological aspect]. *Kul'tura i obrazovaniye* [Culture and Education], 2020, no. 4 (39), pp. 95-105. <https://doi.org/10.24412/2310-1679-2020-439-95-105>. (In Russian).
5. Yaroshenko N.N. Zarubezhnoye dosugovedeniye: mezhdru gumanitarnoy refleksiyei i empirizmom [Foreign leisure studies: between humanitarian reflection and empiricism]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts*, 2020, no. 5 (97), pp. 122-135. <https://doi.org/10.24412/1997-0803-2020-597-122-135>. (In Russian).
6. Streltsov Y.A. *Kul'turologiya dosuga* [Cultural Studies of Leisure]. Moscow, Moscow State University of Culture and Arts Publ., 2003, 297 p. (In Russian).
7. Andreyev A.L. Obshchestvo i obrazovaniye: Sotsiokul'turnyy profil' Rossii [Society and education: sociocultural profile of Russia]. *Pedagogika* [Pedagogy], 2002, no. 6, pp. 20-29. (In Russian).
8. Ivanova V.I. *Organizatsionnyye i soderzhatel'nyye osnovy prosvetitel'skoy deyatel'nosti* [Organizational and content bases of educational activity]. Chelyabinsk, South Ural State Humanitarian Pedagogical University Publ., 2017, 199 p. (In Russian).

9. Gerasimova I.A. Geymifikatsiya kak sposob vklyucheniya molodezhi v obrazovatel'nyuyu i dosugovuyu industriyu [Gamification as a way to include young people in the educational and leisure industry]. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' v sovremennom gumanitarnom diskurse* [Social and Cultural Activities in Modern Humanitarian Discourse]. Moscow, Moscow State Institute of Culture Publ., 2021, pp. 176-183. (In Russian).
10. Grigorieva E.I., Maksimova L.N. Proyektirovaniye kak effektivnaya tekhnologiya obucheniya studentov tvorcheskikh spetsial'nostey [Project as an effective technology for teaching students of creative specialties]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 141-148. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-141-148>. (In Russian).
11. Sharkovskaya N.V. Sotsial'nyye funktsii kul'turnykh institutsiy i tvorcheskikh klasterov [Social functions of cultural institutions and creative clusters]. *Sotsial'no-kul'turnaya deyatel'nost' v sovremennom gumanitarnom diskurse* [Social and Cultural Activities in Modern Humanitarian Discourse]. Moscow, Moscow State Institute of Culture Publ., 2021, pp. 53-61. (In Russian).

Информация об авторе

Кузнецова Наталия Владимировна, соискатель Департамента социально-культурной деятельности и сценических искусств, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация; заместитель начальника по учебной работе – начальник учебного отдела Центра профессиональной подготовки, Главное Управление МВД России по Московской области, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7767-5514](https://orcid.org/0000-0001-7767-5514), 2012kuznetsova@gmail.com

Статья поступила в редакцию 25.03.2022
Одобрена после рецензирования и доработки 17.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Natalia V. Kuznetsova, Competitor of Socio-Cultural Activities and Performing Arts Department, Moscow City University, Moscow, Russian Federation; Deputy Head for Academic Affairs – Head of Educational Department of the Vocational Training Center, Main Directorate of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation for the Moscow Region, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7767-5514](https://orcid.org/0000-0001-7767-5514), 2012kuznetsova@gmail.com

The article was submitted 25.03.2022
Approved after reviewing and revision 17.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

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

Научная статья

УДК 372.881.1

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-888-897

Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в контексте академической мобильности

Светлана Владимировна ПОПОВА^{1*}, Альфия Александровна САЛХЕНОВА²

¹ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»
393760, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101

²ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»
117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

*Адрес для переписки: elovskayasv@mail.ru

Аннотация. Обоснована необходимость развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности. Методологической основой развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности является взаимодействие компетентностного, социокультурного и личностно-деятельностного образовательных подходов к обучению иностранному языку. Проанализированы стратегии развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции при подготовке к академической мобильности, охарактеризованы принципы отбора содержательного материала и требования к освоению иностранного языка, закрепленные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. Определено, что развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в процессе академической мобильности предполагает последовательное и поэтапное использование эффективного комплекса упражнений и заданий, направленных на формирование умений и навыков основных видов речевой деятельности.

Ключевые слова: взаимодействие подходов, компетентностный подход, социокультурный подход, личностно-деятельностный подход, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, академическая мобильность, принципы, стратегии

Для цитирования: Попова С.В., Салхенова А.А. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся в контексте академической мобильности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 888-897. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-888-897>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-888-897

Development of professional foreign language communicative competence of students in the context of academic mobility

Svetlana V. POPOVA^{1*}, Alfiya A. SALKHENOVA²

¹Michurinsk State Agrarian University

101 Internatsionalnaya St., Michurinsk 393760, Tambov Region, Russian Federation

²Peoples' Friendship University of Russia

6 Miklouho-Maclay St., Moscow 117198, Russian Federation

*Corresponding author: elovskayav@mail.ru



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



© Попова С.В., Салхенова А.А., 2022

Abstract. The necessity of developing professional foreign language communicative competence of students of the “Linguistics” training direction in the process of academic mobility is substantiated. The methodological basis for the development of professional foreign language communicative competence of students of the “Linguistics” training direction in the process of academic mobility is the interaction of competent, socio-cultural and personal-activity educational approaches to teaching a foreign language. The strategies of development of professional foreign language communicative competence in preparation for academic mobility are analyzed, the principles of selection of content material and requirements for mastering a foreign language, fixed in the Federal State Educational Standard of Higher Education, are characterized. It is determined that the development of professional foreign language communicative competence in the process of academic mobility involves the consistent and phased use of an effective set of exercises and tasks aimed at the formation of skills and abilities of the main types of speech activity.

Keywords: interaction of approaches, competency-based approach, socio-cultural approach, personal-activity approach, professional foreign language communicative competence, academic mobility, principles, strategies

For citation: Popova S.V., Salkhenova A.A. Razvitiye professional'noy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii obuchayushchikhsya v kontekste akademicheskoy mobil'nosti [Development of professional foreign language communicative competence of students in the context of academic mobility]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 888-897. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-888-897> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДУЕМОЙ ПРОБЛЕМЫ

Современный этап развития теории и методики обучения иностранным языкам предъявляет более высокие требования не только к результатам освоения обучающимися образовательных программ, но также и к готовности педагогов внедрять в образова-

тельную действительность инновационные методы и подходы в обучении, интерактивные технологии [1; 2]. От того, насколько сам выпускник вуза способен разрабатывать и применять активные, коммуникативно-ориентированные, проблемные методы в обучении, зависит также и ответная активность обучающихся при освоении содержания образования на том или ином этапе обучения.

Явление академической мобильности выступает в качестве инновационного в современной образовательной среде высшей школы, поскольку вводит возможность обмена обучающимися, повышения уровня получаемого образования за счет включения обучающихся в кросс-культурную среду [3, с. 25]. Логичным будет предположить то, что обучающиеся направления подготовки «Лингвистика» заинтересованы в том, чтобы быть не только принятыми в международный вуз, но также и успешно там обучаться.

Между тем, включение обучающихся в кросс-культурную среду международного вуза нередко сопряжено с большим количеством проблем, связанных с адаптацией к новым условиям, с иным темпом и содержанием образовательной деятельности, а также и с проблемами, которые связаны с собственно языковой компетентностью обучающегося. Языковое обучение в России не предполагает круглосуточного взаимодействия на иностранном языке, большинство межличностных контактов устанавливается с использованием государственного (русского) языка, преподавание ведется также с использованием родного языка помимо занятий, посвященных освоению иностранного. Все это накладывает определенные особенности на привычный образовательный процесс, особенности социальной активности обучающегося, которые при перемещении обучающегося в среду международного вуза становятся проблемами и трудностями, необходимыми для преодоления.

Актуальность данного исследования подчинена необходимости качественного обновления содержания иноязычного вузовского образования. Если в школьном иноязычном образовании продолжают разрабатываться и внедряться инновационные методы обучения, то в педагогике высшей школы продолжает сохраняться преимущественно традиционный подход в обучении иностранному языку, который выдвигает на первый план пассивно-ориентированные, фронтальные формы работы, допуская непосредствен-

ную познавательную активность обучающихся исключительно на семинарах, конференциях и при выполнении самостоятельных научных исследований. При поступлении в международные вузы обучающиеся из России вынуждены самостоятельно развивать те навыки иноязычной повседневной коммуникации, которые необходимы им для повседневного общения. Это затрудняет процесс адаптации, негативно сказывается на уровне академической успеваемости обучающегося, может стать причиной скорого возвращения обучающегося обратно в родной вуз.

Анализ специальной литературы позволяет констатировать тот факт, что проблема развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» в процессе академической мобильности является своевременной. Она недостаточно полно исследована современными методами и не нашла целенаправленной и систематичной реализации в процессе обучения иностранному языку. Теоретические и методические разработки, посвященные данной тематике, ориентированы, в первую очередь, на школьный уровень, предполагая, что сам преподаватель в достаточной степени компетентен для работы. Отсутствие систематизированной работы по использованию коммуникативно-ориентированных, проблемных, интенсивных подходов в обучении иностранному языку непосредственно студенчества при их подготовке к поступлению в международные вузы приводит к сохранению противоречия между формальными требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и отсутствием возможности для реализации данных требований на практике.

В результате не было обеспечено у обучающихся направления подготовки 45.03.02 «Лингвистика» развития высокого уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, способствующей формированию вторичной языковой личности.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В процессе подготовки данной научной работы использовались теоретические методы – анализ научной литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация; эмпирические – описание, сравнение, наблюдение.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Социально-экономические и социально-политические реформы, имевшие место в России с начала 90-х гг. XX века, оказали значительное влияние на увеличение количества людей, задействованных в межкультурных контактах в различных сферах жизнедеятельности человека. Несмотря на новые вызовы, с которыми столкнулись российское общество и система высшего образования, начиная с февраля 2022 г., проблема студенческой академической мобильности является актуальной, а вопросы ее организации требуют решения на государственном уровне.

Одним из путей решения этой задачи выступает использование потенциала дисциплины «Иностранный язык», который является одним из главных инструментом воспитания личности, способствуя формированию толерантности, непредвзятости к представителям других культур.

Методологической основой развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности является взаимодействие компетентностного, социокультурного и личностно-деятельностного образовательных подходов к обучению иностранному языку. Будущие выпускники лингвистических вузов должны быть способными применять сформированные компетенции в конкретной сфере деятельности, адаптироваться к различным профессиональным условиям на международном уровне. Введение компетентностного подхода в «языковое образование подразумевает создание условий,

способствующих формированию и совершенствованию личности студента, его готовности к саморазвитию и творчеству через овладение иностранным языком» [4, с. 6]. В последнее время кардинально изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков в нашей стране и за рубежом, что обозначило новые потребности в соизучении языков и культур. Социокультурный подход имеет своей целью ориентацию обучения на диалог культур и культуроведческий аспект в содержании обучения, способствует приобщению к культуре страны изучаемого языка. Формирование свободной, развитой и образованной личности, способной жить и создавать в условиях постоянно меняющегося мира? предполагает также использование личностно-деятельностного подхода в обучении иностранному языку, направленного на освоение универсальных способов деятельности [5, с. 66]. Это означает, что для развития личности обучающегося необходимо организовать его деятельность, используя проблемные, эвристические методы обучения, проектные технологии, педагогические задачи, в которых обучающемуся необходимо выделить и решить определенную проблему, открыть для себя новый способ работы с материалом на основании собственной активности.

Выделим принципы развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности: нацеленности работы на развитие основных видов речевой деятельности; иноязычной коммуникации на занятиях (занятия проводятся исключительно на иностранном языке, общение между преподавателем и обучающимися вне занятий также ведется на иностранном языке); личностной ориентации материала для обучающихся (в рамках дискуссий и обсуждений отбираются темы, которые непосредственно связаны с интересами молодежной аудитории); развития общеучебных и специальных компетенций обучающихся в направлении лингвистических дисциплин с позиций ФГОС ВО; интенсивности обучения ино-

странному языку, благодаря чему происходит внедрение иностранного языка, осознание норм и ценностей страны изучаемого языка, освоение речевого этикета не только в аудиторной, но и во внеаудиторной деятельности; личностно-ориентированного обучения, в результате чего обучающийся обучается самопрезентации, самореализации за счет изучения иностранного языка, способен внести индивидуальный вклад в совместно выполняемое учебное дело; личностно-деятельностного обучения, в соответствии с которым обучающийся способен реализовать и развить собственную ценностную систему в решении проблемных задач в форме эвристического обсуждения, дискуссии.

Современные исследования предлагают несколько стратегий развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в условиях подготовки студентов к международной академической мобильности. Одна из первых стратегий предложена В.И. Богословским, который предположил, что подготовка обучающихся к академической мобильности будет эффективной, если иноязычное обучение затрагивает следующие аспекты: освоение навыков международной коммуникации, развитие профессиональной иноязычной компетенции, иноязычная коммуникация как средство адаптации к условиям поликультурного образовательного пространства [4, с. 27]. Коммуникативная стратегия предполагает решение следующих задач при подготовке обучающихся к академической мобильности:

- освоение соответствующего понятийного аппарата, который позволит обучающимся познакомиться со спецификой международной коммуникации в структуре научного образовательного учреждения (изучение структуры системы образования, знакомство с наименованиями ученых степеней, с особенностями профессиональной квалификации, с требованиями к поступлению);
- овладение профессиональной иноязычной коммуникативной компетенцией в сферах «Наука», «Образование»;

– развитие навыков обнаружения партнеров для целей реализации и ведения международных проектов в сферах образования, науки;

– использование стратегий межкультурного межличностного взаимодействия, а также приемов, способствующих преодолению межкультурного, а также этнического барьера.

Также следует выделить стратегию интегрированного преподавания иностранного языка для целей подготовки обучающихся к академической мобильности, предложенную М.Б. Ганачевской. Данная стратегия предполагает, что обучающиеся погружаются в аутентичную среду актуальных иноязычных материалов, которые посвящены особенностям международного академического обмена, сотрудничества, при этом позволяют обучающимся освоить конкретные практические навыки [6, с. 68]. Стратегия предполагает применение комплексов заданий, которые позволяют развивать профессиональные и коммуникативные компетенции в рамках подготовки обучающихся к академической мобильности. Недостатком данной стратегии является то, что целевая аудитория – минимум аспиранты, следовательно, для обучающихся с начальными познаниями в сфере иностранного языка эта стратегия не подойдет.

Стратегия Н.К. Дмитриевой связана с расширенными разговорными иноязычными блоками, которые осваиваются обучающимися, готовящимися к академической мобильности. Данные блоки содержат в себе задания на освоение навыков научного стиля речи, а также соответствующих языковых умений, с использованием которых обучающиеся будут совершенствовать свою научно-познавательную деятельность [7, с. 88]. Основной акцент в рамках освоения данного курса ставится на непосредственную устную коммуникацию, а также аудирование. Грамматические навыки развиваются с введением новой лексики.

Также следует выделить тематическую стратегию подготовки обучающихся к ака-

демической мобильности в авторстве Н.В. Семина. Ученый с соавт. предлагает применение двух модулей: «Международное образовательное пространство» (с изучение особенностей структуры и региональной специфики), а также «Международное научное сотрудничество» (с раскрытием особенностей, проблем, перспектив) [8, с. 61].

Таким образом, можно сделать вывод, что в современной науке предложено несколько стратегий развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции при подготовке к академической мобильности. Первая стратегия посвящена коммуникативному взаимодействию при освоении тем, связанных с научным сотрудничеством и особенностями учебы в поликультурном зарубежном вузе. Также существует стратегия интегрированного обучения ИЯ, в рамках которой обучающиеся взаимодействуют с аутентичными материалами, посвященными особенностям обучения и сотрудничества в сфере науки. Кроме этого, существует стратегия с расширенными разговорными блоками, посвященными проблемам академической мобильности и тематическая стратегия, включающая в себя страноведческий материал.

Для того чтобы охарактеризовать принципы отбора содержательного материала для развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности, требуется охарактеризовать ключевые требования к освоению направления подготовки «Лингвистика», закрепленные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования.

Согласно ФГОС ВО по направлению подготовки «Лингвистика» (уровень бакалавриата) в структуру области профессиональной деятельности выпускников, изучивших и освоивших основную профессиональную образовательную программу по направлению «Лингвистика», входит получение лингвистического образования с приобретением навыков для организации межъязыко-

вого общения¹. Данная деятельность невозможна без формирования навыков межкультурной коммуникации, без тщательного изучения и владения знаниями их сфер теоретической и прикладной лингвистики, а также без умения обращаться к новым информационным технологиям [9, с. 15].

Выделяются следующие сферы выполнения профессиональных обязанностей выпускников, которые освоили программу бакалавриата по направлению подготовки «Лингвистика»: «профессиональная деятельность в сферах теории иностранных языков, теории и методики преподавания иностранных языков, а также культур, перевода и переводоведения, межкультурной коммуникации; профессиональная деятельность, связанная с лингвистическими компонентами электронных информационных систем»².

На основании выделенных сфер профессиональных областей можно выделить следующие виды профессиональной деятельности, которыми могут овладеть выпускники, освоившие профиль подготовки «Лингвистика»: выполнение лингводидактической, переводческой, консультативно-коммуникативной, информационно-лингвистической и научно-исследовательской видов профессиональной деятельности.

Подготовка обучающихся к поступлению в международные вузы в рамках академической мобильности позволит, в первую очередь, овладеть необходимыми коммуникативными навыками, которые позволят обучающимся осуществлять как лингводидактическую профессиональную деятельность, так и заниматься консультативно-коммуникативной профессиональной деятельностью, так как формирование готовности обучающихся к академической мобильности состоит в том, чтобы выделить проблему в рамках задачи, а также предложить основные пути для ее решения. Это по своей специфике сочетается с

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт по направлению подготовки 46.03.02 «Лингвистика». URL: <https://classinform.ru/fgos/45.03.02-lingvistika.html> (дата обращения: 22.03.2022).

² Там же.

характером консультативно-коммуникативной деятельности.

Выполнение информационно-лингвистической профессиональной деятельности при повышении уровня готовности обучающихся к академической мобильности состоит в сборе и использовании необходимой информации, а также в умении обработать данную информацию и представить ее в качестве определенного результата, раскрыть для участников коммуникации. Следовательно, специально организованная методическая работа по развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности также положительно сказывается на формировании и этой компетенции.

Научно-исследовательская деятельность также внедрена в этот процесс, так как при ее выполнении обучающийся руководствуется основными законами и принципами логического мышления, совершенствует собственную интеллектуальную сферу, идет от «общего к частному» или от «частного к общему» для решения выделенной проблемы, и использует комплекс средств для аргументации собственной точки зрения в рамках тех или иных заданий. Соотнесение собственных предположений с доминирующей образовательно-воспитательной парадигмой в рамках современного общества позволит обучающимся, опираясь на имеющиеся теоретические знания, анализировать и разрешать сложные межличностные ситуации, ситуации морального выбора и так далее, обращение к использованию комплекса учебно-методических материалов, а также привлечение к выполнению профессиональной деятельности через посредство использования передовых информационных ресурсов, а также технологий.

Методическая организация работы по развитию профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности предполагает использование учебно-методи-

ческих, научно-теоретических ресурсов, которые помогут им раскрыть истоки проблемной ситуации, а также выработать собственные решения. Погружение в проблемную ситуацию, таким образом, будет способствовать формированию аналитического мышления будущего специалиста, необходимого для успешного выполнения собственных профессиональных обязанностей в образовательной среде. Использование в непосредственной профессиональной деятельности тех приемов, а также организационных форм, методов и технологий обучения и воспитания позволят организовать эффективный процесс выполнения профессиональной деятельности, а также оценить качество результатов обучения.

Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности включает в себя три этапа: подготовительный (определение начального уровня языковой подготовки, определение индивидуально-личностных особенностей обучающихся, знакомство преподавателя с обучающимися), основной этап (реализация основных направлений работы по изучению тем), заключительный этап (проведение контроля подготовки). На начальном этапе обучающимся предлагается создание резюме, эссе, кратких самопрезентаций, выполнение индивидуальных, парных и групповых форм работы. Основной этап предполагает решение коммуникативных задач, создание проектов, работу с информационными ресурсами, проведение дискуссий, деловых ролевых игр. На заключительном этапе осуществляется выполнение итогового группового/индивидуального проекта, участие в научно-практической международной конференции.

По итогам освоения материала обучающийся приобретет достаточный уровень академической мобильности, который выражается в следующем:

– языковой компонент (способность бегло говорить на иностранном языке, без проблем вступать в иноязычную коммуника-

цию, получать и обрабатывать информацию на иностранном языке, самореализовываться за счет работы с материалом на иностранном языке);

– академический компонент (умение самостоятельно организовывать свою учебную работу, координировать и управлять коллективным взаимодействием в составе пары, группы, критически обсуждать и анализировать учебный материал с использованием иностранного языка);

– личностный компонент (умение быстро адаптироваться в социальной обстановке, осознание ценности другой культуры, наличие развитых навыков межкультурной коммуникации, умение организовать взаимодействие с учетом взаимного уважения и т. д.).

ВЫВОДЫ

Подводя итог, отметим, что на современном этапе обучения иностранному языку методологической основой развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности является взаимо-

действие компетентностного, социокультурного и личностно-деятельностного образовательных подходов к обучению иностранному языку. Теоретическую основу проблемы развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся направления подготовки «Лингвистика» в процессе академической мобильности формируют содержательные характеристики, средства, организационные формы обучения, опирающиеся на достижения данных подходов в обучении иностранному языку. Общее содержание, характерное для всех перечисленных выше подходов, – это концентрация на непосредственной коммуникативной деятельности, субъектность взаимодействия с обучающимися, нацеленность работы обучающихся в индивидуальной, парной, групповой форме на осознание и решение определенных проблем, в результате чего будет происходить осознание ценности иностранного языка, повышение уровня мотивации к освоению культуры изучаемой страны, освоению тех этикетных форм речевого поведения, которые особенно ценны для адаптации в условиях академической мобильности.

Список источников

1. Еловская С.В., Черняева Т.Н. Интерактивное обучение в высшем образовании // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2019. Т. 8. № 1. С. 83-87. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>
2. Еловская С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 39-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45>
3. Назмиева Э.И. Иноязычная подготовка студентов неязыковых специальностей в контексте европеизации образования. Казань: Данис, 2013. 50 с.
4. Богословский В.И., Писарова С.А., Тряпицына А.П. Академическая мобильность: реализация в Болонском процессе. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 55 с.
5. Волочков А.А., Коптева Н.В., Попов А.Ю., Калугин А.Ю., Митрофанова Е.Н. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества. Пермь: ПГГПУ, 2015. 197 с.
6. Ганачевская М.Б. Современный подход к моделированию профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов. Казань: Изд-во КНИТУ, 2016. 112 с.
7. Дмитриева Н.К. Академическая мобильность как личностное качество студентов университета. Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2014. 106 с.
8. Семин Н.В., Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л. Академическая мобильность в России: нормативно-методическое обеспечение. М.: Изд-во МГУ, 2007. 208 с.

9. Куимова М.В., Евдокимов Д.Е., Федоров К.В. Метод Case-study в обучении иностранному языку студентов старших курсов неязыковых специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 3-1 (21). С. 88-90.

References

1. Elovskaya S.V., Chernyayeva T.N. Interaktivnoye obucheniye v vysshem obrazovanii [Interactive training in higher education]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, pp. 83-87. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2019-8-1-83-87>. (In Russian).
2. Elovskaya S.V. Ispol'zovaniye interaktivnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [The use of interactive educational technologies in teaching a foreign language at the university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 39-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45>. (In Russian).
3. Nazmiyeva E.I. *Inoyazychnaya podgotovka studentov neyazykovykh spetsial'nostey v kontekste evropeizatsii obrazovaniya* [Foreign Language Training of Students of Non-Linguistic Specialties in the Context of Europeanization of Education]. Kazan, Danis Publ., 2013, 50 p. (In Russian).
4. Bogoslovskiy V.I., Pisarova S.A., Tryapitsyna A.P. *Akademicheskaya mobil'nost': realizatsiya v Bolonskom protsesse* [Academic Mobility: Implementation in the Bologna Process]. St. Petersburg, Publishing House of Herzen State Pedagogical University of Russia, 2007, 55 p. (In Russian).
5. Volochkov A.A., Kopteva N.V., Popov A.Y., Kalugin A.Y., Mitrofanova E.N. *Aktivnost', tsennostnaya napravlennost' i psikhologicheskoye zdorov'ye studenchestva* [Activity, Value Orientation and Psychological Health of Students]. Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University Publ., 2015, 197 p. (In Russian).
6. Ganachevskaya M.B. *Sovremennyy podkhod k modelirovaniyu professional'no-oriyentirovannoy inoyazychnoy podgotovki studentov* [Modern Approach to Modeling Professionally-Oriented Foreign Language Training of Students]. Kazan, Kazan National Research Technological University Publ., 2016, 110 p. (In Russian).
7. Dmitriyeva N.K. *Akademicheskaya mobil'nost' kak lichnostnoye kachestvo studentov universiteta* [Academic Mobility as a Personal Quality of University Students]. Petrozavodsk, Petrozavodsk State University Publ., 2014, 106 p. (In Russian).
8. Semin N.V., Artamonova Y.D., Demchuk A.L. *Akademicheskaya mobil'nost' v Rossii: normativno-metodicheskoye obespecheniye* [Academic Mobility in Russia: Regulatory and Methodical Support]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 2007, 208 p. (In Russian).
9. Kuimova M.V., Evdokimov D.E., Fedorov K.V. Metod Case-study v obuchenii inostrannomu yazyku studentov starshikh kursov neyazykovykh spetsial'nostey [Case-study method in teaching foreign language to senior students of nonlinguistic specialties]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2013, no. 3-1 (21), pp. 88-90. (In Russian).

Информация об авторах

Попова Светлана Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-8175-1727](https://orcid.org/0000-0001-8175-1727), elovskayasv@mail.ru

Information about the authors

Svetlana V. Popova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Foreign Languages and Methodology of their Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-8175-1727](https://orcid.org/0000-0001-8175-1727), elovskayasv@mail.ru

Салхенова Альфия Александровна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики иностранных языков, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4898-7345](https://orcid.org/0000-0003-4898-7345), salkhenova-aa@rudn.ru

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

Статья поступила в редакцию 19.04.2022
Одобрена после рецензирования 12.07.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Alfiya A. Salkhenova, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Practice of Foreign Languages Department, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4898-7345](https://orcid.org/0000-0003-4898-7345), salkhenova-aa@rudn.ru

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

The article was submitted 19.04.2022
Approved after reviewing 12.07.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-898-910

Дистанционное обучение иностранным языкам: современное состояние и пути совершенствования в контексте повышения мотивации и развития автономии обучающихся

**Екатерина Викторовна АЛЕКСИЧ^{1*}, Надежда Васильевна ХАУСМАНН-УШКОВА²,
Галина Михайловна ПЕРВОВА²**

¹ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. В.Я. Кикотя»

117997, Российская Федерация, г. Москва, ул. Академика Волгина, 12

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

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

*Адрес для переписки: e.aleksic@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены различные аспекты проблемы дистанционного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях в контексте информатизации отечественного образования. Представлен критический обзор современного состояния обсуждаемой проблемы, обобщен накопленный практический опыт. Особое внимание уделено тому, как дистанционный формат влияет на изменение характера общения между обучающимися и между преподавателем и студентом, а также тому, как возрастает роль рефлексии в совершенствовании различных аспектов обучения иностранным языкам. Рассмотрены специфика понятийного аппарата и сценарии взаимодействия участников образовательного процесса при реализации технологий дистанционного обучения, выделены их сильные и слабые стороны. На основе рассуждений о том, как электронные образовательные платформы меняют современную образовательную реальность в целом и обучение иностранным языкам в частности, сделаны важные замечания, связанные с компетентностью сегодняшнего педагога, и выводы о необходимости развития системы дистанционного образования, способной сделать учебный процесс живым и аутентичным.

Ключевые слова: дистанционное образование, обучение иностранным языкам, мотивация, автономия, рефлексия, информационно-коммуникационные технологии, платформа

Для цитирования: Алексич Е.В., Хаусманн-Ушкова Н.В., Первова Г.М. Дистанционное обучение иностранным языкам: современное состояние и пути совершенствования в контексте повышения мотивации и развития автономии обучающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 898-910. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-898-910>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-898-910

Distance learning of foreign languages: current state and ways of improvement in the context of increasing motivation and developing students' autonomy

Ekaterina V. ALEKSICH^{1*}, Nadezhda V. HAUSMANN-USHKOVA², Galina M. PERVOVA²

¹Kikot Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

12 Academician Volgin St., Moscow 117437, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: e.aleksic@mail.ru



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



© Алексич Е.В., Хаусманн-Ушкова Н.В., Первова Г.М., 2022

Abstract. Various aspects of the problem of distance learning of foreign languages in higher educational institutions in the context of informatization of domestic education are considered. A critical review of the current state of the problem under discussion is presented, the accumulated practical experience is summarized. Special attention is paid to how the distance format affects the change in the nature of communication between students and between a teacher and a student, as well as how the role of reflection increases in the improvement of various aspects of teaching foreign languages. The specifics of the conceptual apparatus and scenarios of interaction of participants in the educational process in the implementation of distance learning technologies are considered, their strengths and weaknesses are highlighted. Based on the reasoning about how electronic educational platforms are changing the modern educational reality in general and teaching foreign languages in particular, important observations related to the competence of this teacher and conclusions about the need to develop a distance education system capable of making the learning process lively and authentic are made.

Keywords: distance education, learning of foreign languages, motivation, autonomy, reflection, information and communication technologies, platform

For citation: Aleksich E.V., Hausmann-Ushkova N.V., Pervova G.M. Distsionnoye obucheniye inostrannym yazykam: sovremennoye sostoyaniye i puti so-vershenstvovaniya v kontekste povysheniya motivatsii i razvitiya avtonomii obuchayushchikhsya [Distance learning of foreign languages: current state and ways of improvement in the context of increasing motivation and developing students' autonomy]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 898-910. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-898-910> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Формирование системы дистанционного образования в России началось вместе с появлением доступа всех слоев населения к сети Интернет. Стремительное развитие информационных-коммуникационных технологий во многом обусловило их широкое при-

менение в образовательном процессе, но не привело к радикальным изменениям в нем. Пандемия коронавирусной инфекции, начавшаяся в 2020 г., обусловила повсеместное введение различного рода ограничений, которые затронули и образовательную сферу. Именно в таких условиях цифровизация образования существенно изменила как формат

проведения занятий, его содержание, так и систему оценки обученности. Таким образом, на данный момент применение технологий дистанционного обучения является одной из наиболее важных проблем, решение которых призвано ответить на возникшие трудности в реализации образовательного процесса. Особо следует отметить значимость применения дистанционных технологий в рамках учреждений высшего образования, в том числе при обучении иностранным языкам, поскольку они способны ответить на потребность студентов в их практическом использовании, а значит – обеспечить реализацию деятельностного подхода.

Перейдем к рассмотрению основных понятий и обобщению опыта внедрения технологий дистанционного обучения на занятиях по иностранному языку в учреждениях высшего образования. Кроме того, остановимся на некоторых типах заданий, при выполнении которых применение дистанционного формата показывает наибольшую вовлеченность студентов в учебную деятельность и ее эффективность.

ЧТО МЕНЯЕТ ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ?

Дистанционное обучение стало весьма распространенной формой организации занятий. По всему миру доля предлагаемых образовательных продуктов на базе ИКТ составляет 60 % [1, с. 81]. Дистанционная модель организации образовательного процесса оказывается достаточно гибкой. Она может внедряться как частично, так и полностью. В зависимости от выбранного сценария, эффективное обучение языку, включая осуществление контроля, возможно при наличии соответствующих инструментов, освоение которых требует существенных временных затрат со стороны педагога. Связи с этим важно понимать, какие аспекты и в какой степени подвергаются изменениям.

В первую очередь хотелось бы уделить внимание самому важному, на наш взгляд, элементу образовательного процесса – обще-

нию. Согласно Л.С. Выготскому, образование представляет собой социальный конструкт, предполагающий, что знания переходят от одного индивида к другому в процессе совместной деятельности [2]. Введение дистанционных технологий существенно изменяет характер общения как между обучающимися, так и студентов с преподавателем. Последний должен, прежде всего, выбрать коммуникационную платформу, исходя из предполагаемых видов активности на занятиях, особое внимание следует уделить возможности взаимодействия обучающихся друг с другом и с педагогом, которое не создавало бы напряжения для других участников образовательного процесса. Это важно, поскольку общение в Сети изначально предполагает наличие интерактивного базиса, то же самое студенты ожидают в образовательном процессе. Значимость интерактивности обуславливается и тем, что нахождение обучающихся в домашних условиях образует множество дистракторов, которые могут привести к снижению уровня внимания к учебному материалу, если не к его полному исчезновению. Дистракторы могут исходить от других членов семьи, равно как и от интернет-среды, которая поддерживает одновременное функционирование нескольких каналов связи. Помимо этого, педагогу крайне важно подготовиться к общению со студентами в Сети и поддерживать строгое разделение сфер коммуникации (рабочие чаты, взаимодействие с членами семьи, друзьями и пр.). В некоторых случаях преподавателю рекомендуется создать новый аккаунт, если зарегистрированный ранее используется для личного общения.

Другим важным аспектом организации дистанционного обучения является определение предварительных требований к качеству и/или наличию определенных программных продуктов и периферийных устройств. Особое внимание следует уделить возможности студентов принимать участие в аудио-и/или видеочатах, в связи с чем они должны быть обеспечены микрофонами и видекамерами. Для большинства обучающихся это не

станет проблемой, поскольку современные мобильные телефоны и ноутбуки, как правило, оснащены видеокамерой. При этом о перечне программного обеспечения, необходимого к установке, должно быть сообщено заранее. Аналогичное требование предъявляется и при использовании различных образовательных платформ, которые могут потребовать регистрации студентов и получения доступа к закрытому разделу. Нельзя забывать и о скорости интернет-соединения, ведь именно от нее во многом зависит успешность образовательного процесса при дистанционном обучении. Скорость интернет-соединения, удовлетворяющая базовым требованиям, составляет 1,8–2,6 Мбит/с для групповых видео-вызовов¹.

Педагогу при реализации дистанционного обучения следует уделить большое внимание изменениям в нормативно-правовых актах, поскольку они могут серьезно повлиять на структуру аттестации и требования к оценке достижений обучающихся. Помимо этого, учреждением высшего образования может быть установлена рекомендуемая платформа для организации учебного процесса.

Дистанционное обучение приводит не только к изменению формата и средств, используемых в образовательном процессе, но и способствует существенному изменению функций педагога и студентов. Например, постоянное использование социальных сетей и различных интернет-ресурсов последними не может свидетельствовать об их цифровой грамотности. Следовательно, педагогу необходимо научить студентов не только оперировать языковым материалом, но и использовать различные программные продукты, чтобы обеспечить непрерывность образовательного процесса для каждого из них. Помимо этого, несмотря на то что обучение иностранным языкам предполагает формирование автономности у обучающихся, ее акти-

визация и развитие чувства ответственности необходимы ввиду существенного роста нагрузки, что обуславливается фактическим смещением в сторону самообучения, в то время как возможность оказания студенту своевременной академической помощи со стороны преподавателя падает. Для упрощения процесса обучения рекомендуется более широко применять визуализацию, а также различные формы интерактивного взаимодействия с материалом, в особенности – игровые практики. Помимо этого, для повышения успеваемости рекомендуется применять формирующее оценивание [3], которое проще всего реализовать в рамках ExitSlip по окончании занятия в Google Forms. Такая форма поможет педагогу не только получить обратную связь от студента и сориентировать его, но и повысить мотивацию самостоятельной работы за счет поощрения обучающихся, добивающихся намеченных целей в ExitSlip. Это не только способствует развитию их автономности в дистанционном обучении, но и помогает собственными целями в изучении иностранного языка. Помимо этого, преподаватель может также использовать ExitSlip для рефлексии и последующей коррекции задач и содержания предстоящих занятий. Рефлексия является крайне важной для педагога и обучающегося, поскольку позволяет своевременно обнаруживать диспропорции в образовательной траектории и исправлять их за счет анализа собственной деятельности и ее результатов. Такая форма самоконтроля реализуется преподавателем благодаря обучению студентов планированию, мониторингу деятельности (установлению достижения/недостижения поставленных целей и задач), а также оценке проделанной работы [4, с. 32]. Рефлексивную деятельность следует организовывать по окончании занятия, по завершении проблемного задания (или одного из его блоков), а также перед контролем. Это позволяет студентам осуществить самоанализ и начать работу над слабыми сторонами. В организации рефлексивной деятельности в рамках дистанционного обучения исследователи выделяют следующие этапы:

¹ Системные требования Zoom для ОС Windows, macOS и Linux. ZoomVideoCommunications. 2022. URL: <https://support.zoom.us/hc/ru/articles/201362023-Системные-требования-Zoom-для-ОС-Windows-macOS-и-Linux> (дата обращения: 04.03.2022).

– предварительный, на котором устанавливается предполагаемая связь нового задания с предыдущим опытом студента и формируются ожидания относительно успешности его выполнения;

– текущий, предусматривающий анализ обучающимся осуществляемой им деятельности, что позволяет обозначить проблемные места в выполнении какого-либо задания и поиске решения;

– завершающий, на котором выявляются сильные и слабые стороны студента при выполнении задания, определяется его отношение к применяемым стратегиям;

– перспективный, в ходе которого осуществляется анализ проделанной работы, а также выявление достигнутых и недостигнутых задач, основных сложностей в выполнении задания конкретного типа, предлагаются пути разрешения возникших проблем в будущем.

ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Как упоминалось ранее, дистанционная модель организации образовательного процесса является довольно гибкой. Вероятно, именно этим объясняется наличие нескольких наименований, таких как дистанционное обучение, электронное обучение, онлайн-обучение, дистанционный и сетевой урок и др. [5, с. 7]. Несмотря на отсутствие общепринятого определения дистанционной формы обучения и ее трактовки в нормативных документах, в настоящее время предусматривается применение дистанционных технологий при реализации программ очного, очно-заочного и заочного обучения. Выбор в пользу технологий дистанционного обучения оставляется на усмотрение образовательных учреждений.

В научных публикациях можно часто встретить ссылки на определение дистанционного обучения, сформулированное еще в начале XXI века Е.С. Полат, которая считала, что данная модель – это «форма обучения, при которой взаимодействие учителя и уча-

щихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [6, с. 17]. М.Н. Евстигнеев, в свою очередь, трактует дистанционное обучение как «перспективную форму обучения, включающую инновационные педагогические технологии с использованием современных ИКТ в рамках опосредованной коммуникации» [1, с. 81]. Таким образом, система дистанционного обучения всегда предполагает наличие всех участников образовательного процесса, как и в традиционной модели, а значит, включает в себя дистанционное учение и преподавание [5, с. 8]. Педагог всегда задействован в организации дистанционного обучения, даже в тех случаях, когда реализуется асинхронная модель, то есть когда он не взаимодействует со студентами в режиме реального времени, но осуществляет контроль, предоставляет академическую поддержку, если возникает потребность в ней. В учреждениях высшего образования наиболее распространенной считается асинхронная система дистанционного обучения Moodle. Она позволяет структурировать материалы курса, а также является универсальным конструктором тестовых заданий. При помощи данной системы студенты также могут загружать свои работы в различных форматах файлов, при этом у преподавателя есть возможность оставлять комментарии внутри платформы, благодаря чему реализуется формирующее оценивание.

Несмотря на то, что технологии дистанционного обучения стали применяться повсеместно, учреждения высшего образования все же чаще практикуют смешанное обучение, в рамках которого дистанционные технологии не заменяют традиционные формы, а дополняют их [7]. Таким образом, применяются методы, приемы и средства как дистанционной, так и традиционной формы обучения. Сочетание такого рода, то есть сме-

шанное обучение, является наиболее эффективным в преподавании иностранного языка, поскольку позволяет найти баланс между межличностным взаимодействием студентов на занятии и расширением их автономии за счет изучения учебного материала, особенно теоретического, через систему Moodle. Помимо этого, дистанционная форма обучения может широко применяться при реализации проектной деятельности на иностранном языке, где крайне важна оперативность.

СЦЕНАРИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

1. Асинхронный сценарий. Студенты получают материал лекции и задание к нему в системе Moodle. С преподавателем в режиме офлайн они либо не взаимодействуют вообще, либо взаимодействуют на этапе контроля или консультации. Обратная связь осуществляется через систему Moodle или при личной встрече.

2. Частично асинхронный сценарий. Студенты изучают теоретический материал в системе Moodle. Практическая работа осуществляется в аудиториях университета, при присутствии преподавателя. Обратная связь осуществляется при личной встрече. Данный сценарий может работать по строго обратному направлению. (Разновидность частично-асинхронного сценария: студенты работают в аудиториях университета. Преподаватель предоставляет им доступ к теоретическим материалам курса, которые они изучают на занятии (отсутствующие студенты – дома) и сразу же отрабатывают в парах или группах. При этом педагог оказывает академическую помощь. Обратная связь по результатам работы может передаваться лично или через систему Moodle).

3. Синхронный сценарий. Преподаватель предъявляет теоретический материал курса на занятии в университете, а студенты осуществляют практическую работу на следующем занятии.

ОСОБЕННОСТИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Главной особенностью модели дистанционного обучения выступает географическая разделенность участников образовательного процесса, что обуславливает использование различных программных продуктов и средств ИКТ. Это, в свою очередь, приводит к изменению модели взаимодействия участников образовательного процесса, поскольку оно становится более контролируемым и не возникает естественно, как в рамках традиционного обучения. Поэтому требуется больше интеракции студентов с визуальным материалом, а также привлечения различных сценариев взаимодействия друг с другом в информационном пространстве дистанционных занятий. Важно заметить, что учебная нагрузка на студента существенно возрастает при вероятной нехватке академической поддержки со стороны преподавателя, что в итоге расширяет автономию первого. Контроль преподавателя сужается до уровня проведения соответствующих процедур, а также создания условий для самообучения [6]. При таком сценарии крайне важно подготовить обучающихся к самостоятельной работе и создать стимулы для индивидуального поиска необходимой и интересующей информации. Студенты должны иметь представление об информационных ресурсах, которые могут стать им полезными в процессе самообразования.

Другой не менее значимой особенностью дистанционного обучения является наличие единого информационно-образовательного портала для студентов, где они смогут в полной мере ознакомиться со структурой курса, получить дополнительную информацию к занятиям, узнать о своей успеваемости и получить комментарии преподавателя по поводу их работы. Такой портал может стать своеобразной доской объявлений о предстоящих событиях и изменениях в рамках изучаемого курса. Для отражения всего спектра подобной информации предусмотрены личные кабинеты студента и преподавателя, а также платформа дистанционного обучения

Moodle. Наряду с этими средствами многими преподавателями создаются текстовые чаты, которые обладают большей распространенностью и в большей степени предпочтительны для студентов, но не обладают обширным набором инструментов.

Наконец, дистанционное обучение находит реализацию в двух форматах: асинхронном и синхронном. Взаимодействие между участниками образовательного процесса в рамках этих форматов существенно различается, поскольку первый предполагает наличие некой платформы, где общение преподавателя и студентов происходит в рамках текстового чата. Педагог не общается с обучающимися в режиме реального времени, а заранее готовит материалы курса и загружает их на платформу. Студенты, в свою очередь, ограничены во времени освоения материала, а также выполнения заданий. Асинхронный формат предполагает большую автономию обучающихся и их ответственность, в связи с чем для облегчения понимания материала и его большей наглядности рекомендуется применять иллюстрации, в том числе видеоролики с лекциями. При этом синхронный формат взаимодействия предполагает общение между обучающимися, а также студентов и преподавателя в реальном времени, вне зависимости от формы – будь то речевой канал или текстовый чат.

Наибольшие удобства в реализации дистанционного обучения в университете обеспечивают платформы и программные продукты, обладающие возможностью организации взаимодействия участников образовательного процесса в асинхронном и синхронном форматах. В частности, высокую эффективность показало программное обеспечение Discord, которое позволяет педагогу создать сервер на каждый год обучения или по преподаваемым дисциплинам. Сервер предоставляет возможность создания множества текстовых чатов, что крайне актуально при асинхронном формате работы. Параллельно могут быть созданы речевые каналы связи, где уровень доступа к каждому из них может регулироваться преподавателем. Кро-

ме того, данное программное обеспечение предоставляет возможность демонстрации мультимедиа-контента на занятии, а также включения видеосвязи. В результате применение такого программного обеспечения при обучении иностранному языку в дистанционном формате помогает преподавателю максимально приблизить взаимодействие между студентами на дистанционном занятии к реальному. Во время общения обучающихся у педагога есть возможность осуществлять переход между речевыми каналами связи. При этом, по сравнению с другими платформами (например, Zoom), время общения на занятии программным обеспечением не ограничивается. Недостатком Discord выступает отсутствие возможности записи занятия внутри, однако, при установке сторонних программ данная проблема будет решена.

Согласно С.М. Лесину, Д.А. Махотину и В.Ю. Михайлову, при планировании занятий по иностранному языку в дистанционном формате преподавателю следует учесть следующие факторы:

- формат взаимодействия участников образовательного процесса в рамках дистанционного занятия, а именно: синхронный или асинхронный;
- отводимое на занятие время, а также дизайн курса, что влияет на формирование регламента и структуру занятия;
- иная характеристика вовлеченности и мотивированности студентов на дистанционном занятии;
- необходимость в изменении структуры или повторном проектировании элементов, направленных на контроль и оценку обученности студентов [5, с. 11].

ПРЕИМУЩЕСТВА СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Система дистанционного обучения обладает множеством преимуществ. М.Н. Евстигнеев выделяет следующие.

1. Доступность образования обусловливается отсутствием ограничений, обуслов-

ленных географическим расположением участников образовательного процесса, часового пояса, а также других, которые могут носить характер возрастных, половых, этнических и др. Все это возможно благодаря применению современных средств ИКТ, где главным условием выступает наличие связи. Однако некоторые неудобства или невозможность получения дистанционного образования могут быть вызваны различиями во временном поясе нахождения студента и преподавателя при условии применения синхронной модели взаимодействия, которая является рекомендуемой на дистанционных занятиях по иностранному языку.

2. Модульная система обучения представляет из себя структурирование материала курса по отдельным блокам, что во многом способствует равномерному распределению учебной нагрузки на студентов, а также позволяет им определиться с блоками, отвечающими их целям в обучении. Модульная система также призвана повысить уровень мотивации студентов к самообучению, что в долгосрочной перспективе способствует качественному усвоению материала, а также работе над различными видами иноязычных умений. При этом процесс оценки результатов учебной деятельности может быть автоматизирован при условии внедрения тестов. Любые виды творческих заданий по-прежнему подлежат полной проверке со стороны преподавателя.

3. Индивидуальная траектория обучения реализуется благодаря гибкости системы дистанционного обучения, которая позволяет учитывать индивидуальные интересы студентов. Так, преподаватель может определить индивидуальный темп освоения материала курса для каждого студента, равно как и студенты, за счет обширной автономии, могут больше сфокусироваться на тех темах, которые отвечают их интересам и целям.

4. Интерактивность обучения является крайне важной и неотъемлемой характеристикой дистанционного обучения. Она реализуется асинхронно и синхронно. Как правило, проблемные вопросы рассматриваются индивидуально по мере появления.

5. Технологичность обучения. Данная характеристика дистанционного обучения выстраивается с той позиции, что мотивация студентов к изучению материалов курса будет выше за счет использования технологичных решений для решения поставленных педагогом задач.

6. Содержание обучения. Преподаватель должен уделять особое внимание используемым материалам в рамках курса, так ему необходимо удостовериться в их релевантности интересам и потребностям студентов, а также стремиться к соблюдению авторских прав, если материал не разработан самим преподавателем. Наиболее часто последнее требование относится к используемой мультимедиа.

7. Роль преподавателя в дистанционном обучении является несколько иной, по сравнению с традиционными форматами. Так, преподаватель выступает в роли помощника, стремится оказать академическую поддержку где необходимо, а также актуализирует необходимость в развитии автономии студентов, что может потребовать работы с целеполаганием. Преподаватель продолжает выступать как куратор в образовательном процессе, поскольку именно он определяет общую траекторию, формирует схему взаимодействия на дистанционных занятиях.

8. Контроль успеваемости. Дистанционная модель обучения отличается широким набором средств контроля успеваемости студентов. Помимо этого, оценка успеваемости может осуществляться преподавателем, а также студентами. В свою очередь, некоторые виды контроля автоматически проверяются системой дистанционного обучения (тестовые задания), в то время как задания креативной направленности оцениваются преподавателем и/или студентами. Система дистанционного обучения автоматически рассчитывает баллы в балльно-рейтинговой системе, что исключает вмешательство преподавателя в процесс конечной оценки результатов [1, с. 82-83].

НЕДОСТАТКИ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Наряду с преимуществами, у дистанционной системы есть и недостатки, во многом ограничивающие ее применение и/или снижающие ее эффективность. Одна из главных проблем связана с требованиями, предъявляемыми к оборудованию, используемому преподавателем и студентами. Далеко не всегда средства ИКТ совместимы с программными продуктами, задействованными в образовательной деятельности (это могут быть мессенджеры или другое ПО, используемое для коммуникации). Компьютеры не всегда оснащены микрофонами и видеокameraми, что особенно актуально при проведении промежуточной аттестации. Бывают трудности с получением стабильного соединения с сетью Интернет, с желаемой скоростью не менее 2,6 Мбит/с². Проблема отсутствия такого стабильного соединения особенно актуальна для сельской местности и может негативно повлиять не только на качество дистанционного обучения, но и на возможность его реализации в принципе.

Другой существенной проблемой на пути дистанционного обучения может стать низкая цифровая грамотность преподавателя и студентов. Для снятия этой проблемы рекомендуется на самом дистанционном занятии ознакомить обучающихся с используемым программным обеспечением, а также образовательными ресурсами, помочь им в регистрации. Помимо этого, студенты должны заранее проверить и подготовить оборудование к работе (в особенности на предмет корректного функционирования микрофона в определенной программной среде). Ввиду того, что уровень автономности студентов в рамках дистанционных занятий существенно возрастает, а роль преподавателя смещается в сторону фасилитации, возникает проблема поддержания мотивации самообразования,

равно как и достижения поставленных целей в рамках курса. Порой, однако, такая проблема является следствием отсутствия опыта обучающихся в качественном поиске и анализе информации из сети Интернет. Для решения такой проблемы педагог может обратиться к своему опыту самообразования и поделиться им со студентами на одном из занятий, в частности, наиболее авторитетными ресурсами, которые они в дальнейшем будут использовать для изучения иностранного языка.

ПЛАТФОРМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

У современного преподавателя иностранного языка в арсенале огромное количество различных ресурсов, включая асинхронные платформы дистанционного обучения, равно как и ресурсы на базе Веб 2.0, социальные сети, мессенджеры и файлообменники. Платформы дистанционного обучения выступают в роли готового ресурса, который обладает обширными возможностями конструирования курсов и тестов. Подавляющая часть таких ресурсов является сугубо асинхронной, то есть не предполагает работу студентов в режиме реального времени.

Как упоминалось ранее, наиболее распространенной платформой дистанционного обучения в университетах является Moodle. Ее преимуществами выступают гибкость, которая позволяет настроить под нужды учебного заведения, и бесплатность.

Для организации занятий в синхронном режиме преподаватели часто используют такие платформы, как Zoom, Skype, Pruffme, Discord. Две первые платформы крайне удобны для студентов, поскольку не требуют с их стороны установки программного обеспечения или регистрации в отличие от Discord. Однако следует отметить, что в случае со Skype преподавателю крайне важно убедиться, что качество связи и скорость Интернета достаточно высоки, поскольку основная нагрузка приходится на пользователя, запустившего конференцию. Кроме того, для

² Системные требования Zoom для ОС Windows, macOS и Linux. ZoomVideoCommunications. 2022. URL: <https://support.zoom.us/hc/ru/articles/201362023-Системные-требования-Zoom-для-ОС-Windows-macOS-и-Linux> (дата обращения: 04.03.2022).

организации дистанционных занятий также применяются социальные сети ввиду их оперативности, простоты эксплуатации, универсальности. Современные социальные сети также позволяют организовывать синхронное взаимодействие обучающихся через аудио- и видеочаты. Помимо этого, студентами на занятиях по проектной деятельности могут применяться такие платформы, как Google Docs, Google Drive, а также доска Miro. Последняя является универсальной платформой, позволяющей всем участникам образовательного пространства использовать одну доску, что упрощает совместную работу студентов в группах, равно как и контролирующую деятельность преподавателя. Доска Miro поддерживает применение мультимедиа, есть возможность использовать заметки, рисовать ментальные карты (mindmaps), вставлять текст, пользоваться электронной ручкой. При этом весь результат работы сохраняется в облаке, что позволяет студентам продолжать работать и во внеучебное время.

Google Docs – это текстовый онлайн-процессор, позволяющий сразу нескольким студентам редактировать единый документ. Все изменения сохраняются, поэтому преподаватель сможет их отследить. Google Docs является хорошим инструментом для составления обучающимися финального продукта, в то время как Miro – для организации его структуры, распределения обязанностей между членами группы.

Для оценки деятельности студентов по изучению иностранного языка наиболее распространены и функциональными являются платформы Google Forms и Quizizz. Эти две платформы схожи по функционалу, но последняя в большей степени ориентирована на создание задания тестового типа. Преимуществом платформы является произвольный подбор вопросов для каждого обучающегося, а также возможность для педагога устанавливать временные ограничения на решение каждого вопроса, включая такие ограничения для каждого студента, что позволяет принять в расчет индивидуальные способности каждого индивида.

Google Forms является более функциональной платформой с точки зрения вариаций возможных заданий. Это могут быть не только тесты с автоматической проверкой, но и задания творческого характера, такие как эссе. Более того, студенты имеют возможность загружать файлы в Google Forms, которые автоматически сохраняются в облаке преподавателя. Ответы обучающихся сразу же отображаются на платформе, исходя из чего у педагога есть возможность быстро оценить уровень усваиваемости материала в учебной группе в целом и тем самым обнаружить проблемные места, которым следует уделить больше внимания в будущем за счет наглядного отображения в виде диаграмм. При организации тестирования преподаватель может дополнительно установить плагин Timer for Google Forms, который позволяет устанавливать время начала и конца тестирования, вводить запрет ответа на вопросы по истечении отведенного времени. Результаты тестирования сохраняются в Google Spreadsheets с указанием в таблице общего времени выполнения теста, а также ответов студентов.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННЫХ ЗАНЯТИЙ

Проведение дистанционных занятий по иностранному языку требует сформированности и педагога соответствующей компетентности, лежащей на пересечении ряда компетенций и цифровой грамотности. Набор таких компетенций позволяет определить способность преподавателя работать с большими объемами информации и отбирать необходимую для занятия, взаимодействовать с различными цифровыми устройствами и программными продуктами и применять их в образовательной деятельности.

Согласно М.Н. Евстигнееву, под компетентностью преподавателя иностранного языка в области применения современных технологий дистанционного обучения следует понимать «способность и готовность использовать платформы дистанционного об-

разования и другие современные информационно-коммуникационные технологии с целью формирования языковых навыков и развития речевых умений при обучении иностранному языку и культуре страны изучаемого языка» [1, с. 7].

Преподаватель иностранного языка при организации дистанционного обучения должен: во-первых, быть знаком со стратегией развития информационного общества в Российской Федерации; во-вторых, владеть методами и средствами мотивирования студентов в специфической образовательной среде; в-третьих, быть осведомленным об основных ресурсах, предоставляющих контент высокого качества, а также позволяющих наиболее эффективно организовать учебную деятельность; в-четвертых, быть компетентным в вопросах информационной безопасности (подробнее см.: [8]); в-пятых, уметь разбираться в ресурсах и дополнениях к ним, позволяющих реализовать полную или частичную автоматизацию процесса оценивания деятельности студентов; в-шестых, быть готовым выстраивать линии обратной связи с обучающимися; в-седьмых, быть способным применять на практике знание основ организации и сопровождения проектной деятельности на иностранном языке с использованием ИКТ. Помимо этого, для эффективной организации дистанционного обучения педагогу необходимо быть способным и готовым повышать заинтересованность студентов в самообразовании, равно как и участие в учебной деятельности на занятиях; использовать все необходимое программное обеспечение и интернет-ресурсы; поддерживать должный уровень информационной безопасности; организовывать наиболее эффективное взаимодействие участников образова-

тельного процесса как в синхронном, так и в асинхронных форматах.

Планирование дистанционных занятий требует иного подхода к организации материала курса. В первую очередь необходимо учитывать принятый в интернет-пространстве дизайн статей образовательной направленности, предусматривающий наличие мультимедиа-ресурсов, а также сжатой версии теоретического материала с последующей быстрой проверкой степени ее усвоения через тестовые задания. Причина таких тенденций заключается в коротком интервале внимания у современной молодежи. Таким образом, для проектирования асинхронного курса педагогу необходима специализированная подготовка, включающая ознакомление с полным функционалом платформы, а также с современными подходами к планированию и организации обучения с применением дистанционных технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, использование дистанционного обучения в учреждениях высшего образования является эффективным способом развития иноязычных коммуникативных умений обучающихся за счет обширной вариативности путей организации взаимодействия в образовательном процессе между его участниками. Более того, дистанционное обучение в должной мере способствует расширению автономии студентов, их саморазвитию и самосовершенствованию, в том числе за счет внедрения стратегий рефлексии, а наличие множества платформ типа Веб 2.0 существенно упрощают этот процесс и делают обучение живым и аутентичным.

Список источников

1. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных технологий на современном этапе // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 80-90.
2. Выготский Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка. СПб.: Питер, 2021. 224 с.

3. Степанова Н.А. Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 70-77. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77>
4. Титова С.В., Барина К.В. Рефлексия в онлайн-обучении иностранным языкам в школе: подходы, способы, механизмы реализации // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 29-37.
5. Лесин С.М., Махотин Д.А., Михайлов В.Ю. Дистанционное обучение в школе: ключевые понятия // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 5-14.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В. и др. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2004. 416 с.
7. Фандей В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // Информатизация образования и науки. 2011. № 4 (12). С. 115-125.
8. Алексич Е.В., Стромов В.Ю. Предупреждения девиаций в сети Интернет как условие обеспечения информационной безопасности студентов вуза // Международный журнал психологии и педагогики в служебной деятельности. 2020. № 2. С. 15-18.

References

1. Evstigneyev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya distantsionnykh tekhnologiy na sovremennom etape [Competence of a foreign language teacher in the field of using distance technologies at the present stage]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 80-90. (In Russian).
2. Vygotskiy L.S. Pedologiya podrostanta. Psikhologicheskoye i sotsial'noye razvitiye rebenka [Pedology of a Teenager. Psychological and Social Development of the Child]. St. Petersburg, Piter Publishing House, 2021, 224 p. (In Russian).
3. Stepanova N.A. Sushchnost' formiruyushchego kontrolya i ego rol' v obuchenii inostrannomu yazyku [The essence of formative assessment and its role in the foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 70-77. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77>. (In Russian).
4. Titova S.V., Barinova K.V. Refleksiya v onlayn-obuchenii inostrannym yazykam v shkole: podkhody, sposoby, mekhanizmy realizatsii [Reflection in online foreign language teaching at school: approaches, methods, mechanisms of implementation]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 29-37. (In Russian).
5. Lesin S.M., Makhotin D.A., Mikhaylov V.Y. Distantsionnoye obucheniye v shkole: klyuchevyye ponyatiya [Distance Learning at School: Key Concepts and Problems]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 5-14. (In Russian).
6. Polat E.S., Bukharkina M.Y., Moiseyeva M.V. et al. *Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya* [Theory and Practice of Distance Learning]. Moscow, Akademiya Publ., 2004, 416 p. (In Russian).
7. Fandey V.A. Smeshannoye obucheniye: sovremennoye sostoyaniye i klassifikatsiya modeley smeshannogo obucheniya [Blended learning: current state and classification of blended learning models]. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki – Informatization of Education and Science*, 2011, no. 4 (12), pp. 115-125. (In Russian).
8. Aleksich E.V., Stromov V.Y. Preduprezhdeniya devyatsiy v seti Internet kak usloviye obespecheniya informatsionnoy bezopasnosti studentov vuza [Preventing deviations on the Internet as a condition for ensuring university students' information security]. *Mezhdunarodnyy zhurnal psikhologii i pedagogiki v sluzhebnoy deyatel'nosti – International Journal Psychology and Pedagogics Official Activity*, 2020, no. 2, pp. 15-18. (In Russian).

Информация об авторах

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

Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, доктор филологических наук, доцент, профессор, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-4347-624X, nush2001@mail.ru

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

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

Статья поступила в редакцию 01.04.2022
Одобрена после рецензирования 24.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the authors

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

Nadezhda V. Hausmann-Ushkova, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-4347-624X, nush2001@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

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

The article was submitted 01.04.2022
Approved after reviewing 24.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922

Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам

Сергей Сергеевич МУРУНОВ*, Николай Владимирович МЕДВЕДЕВ,
Ольга Евгеньевна ШУЛЬЦ

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

*Адрес для переписки: sergeymurunov@gmail.com

Аннотация. В современном языковом образовании преподавателям необходимо создать условия для профессиональной познавательно-коммуникативной деятельности учащихся, так как такая форма организации учебного процесса наиболее благоприятна в контексте преобладающего в высшем образовании компетентностного подхода. Для этого применяются лингво-педагогические модели проблемного обучения, у которых были выделены следующие переменные характеристики: степень автономности, вид речевой деятельности, вид мышления и тип задания. В качестве инструментов проблематизации и регулирования этих переменных было предложено использование интернет-ресурсов. Они были разделены на три группы: аутентичные материалы, лингводидактические средства и интернет-платформы. У последних выделены упорядочивающие и контролирующие инструменты. Благодаря упорядочивающим инструментам преподаватель может организовывать и проблематизировать содержание обучения, а благодаря контролирующим – регулировать автономность и проблематизировать процесс. После анализа методических свойств и функций была установлена прямая связь между используемыми на различных этапах инструментами и моделями взаимодействия с проблемными ситуациями. Привлечение определенных интернет-ресурсов позволяет акцентировать вид речевой деятельности, предвосхитить способ взаимодействия учащихся, а также предугадать используемые при выполнении задания стратегии решения проблемных ситуаций. Анализ платформы Google показал высокую применимость таких ресурсов в обучении иностранным языкам из-за широких возможностей структурирования содержания обучения, регулирования речевой деятельности и мониторинга процесса выполнения. Таким образом, использование интернет-ресурсов переносит проблемное задание в цифровую среду, что добавляет ряд новых методических инструментов для развития универсальных и общепрофессиональных навыков.

Ключевые слова: проблемное обучение, интернет-ресурсы, обучение иностранным языкам, проблематизация процесса, проблематизация содержания

Для цитирования: Мурунов С.С., Медведев Н.В., Шульц О.Е. Использование интернет-ресурсов для проблематизации обучения иностранным языкам // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 911-922. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922

Using Internet resources for problematization of teaching foreign languages

Sergei S. MURUNOV*, Nikolay V. MEDVEDEV, Olga E. SHULTS

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: sergeymurunov@gmail.com



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



© Мурунов С.С., Медведев Н.В., Шульц О.Е., 2022

Abstract. In modern language education teachers are required to create conditions for professional cognitive-communication activities. It becomes possible, when the process and content are problematized. In order to achieve it, linguo-pedagogical models of problem-based learning should be implemented. These models emphasize variable attributes such as the degree of autonomy, the type of speech activity, the type of thinking and the type of task. The use of Internet resources was proposed as a tool for problematization and regulation of these attributes. The resources were divided into three groups: authentic materials, linguodidactic tools and Internet platforms. Subsequently, it has been identified that Internet platforms possess arranging and controlling tools. Via arranging tools the teacher can organize and problematize the content of learning, and via controlling tools the teacher can regulate autonomy and problematize the process. The methodological properties and functions of these tools were analyzed on the example of Google. After that the direct correlation between the tools used in different stages of problem solving and different models of problem solving was identified. The use of Internet resources allows emphasizing type of speech activity, defining the way the participants communicate with each other, and determining the strategies of problem solving. The results of the analysis of Google showed the high applicability of such resources in teaching foreign languages due to the possibilities of structuring the educational content, regulating speech activity and monitoring the process. Thus, the use of Internet resources gives an opportunity to add new tools that can help develop universal and general professional skills.

Keywords: problem-based learning, Internet resources, teaching foreign languages, problematization of learning process, problematization of learning content

For citation: Murunov S.S., Medvedev N.V., Shults O.E. Ispol'zovaniye internet-resursov dlya problematizatsii obucheniya inostrannym yazykam [Using Internet resources for problematization of teaching foreign languages]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 911-922. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-911-922> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Используемые в современной практике обучения методические средства предоставляют преподавателям множество возможностей изменения стандартного курса иностранного языка согласно частным задачам

образования. В последнее время перечень средств пополнился интернет-ресурсами. В методике обучения иностранным языкам проявляется тенденция к «смешанному обучению (blended learning)», при котором речевые устные навыки развиваются аудиторно, а рецептивные и письменные – с помощью ин-

тернет-технологий [1–3]. Такая модель обучения пользуется популярностью из-за того, что интернет-ресурсы способны создать удобную для всех участников учебного процесса образовательную цифровую среду. Средства организации содержания обучения и средства контроля успеваемости во многом превосходят другие аналоги за счет размещения учебных материалов в облачных хранилищах и за счет автоматизации проверки заданий. Помимо удобства проведения занятий, которое обеспечивается цифровой средой, смешанное обучение предоставляет доступ к уникальным интернет-ресурсам, что позволяет развивать ряд компетенций, связанных с использованием ИКТ.

Необходимость развития таких навыков отображается в нормирующих учебный процесс документах, в частности, в ФГОС ВО 3++¹. В них устанавливаются требования к системе компетенций, которой каждый учащийся должен владеть при завершении соответствующей программы подготовки. Применять ИКТ в рамках ФГОС ВО 3++ возможно при формировании следующих общих для разных направлений компетенций: УК-1, УК-4 и ряд ОПК, который варьируется в зависимости от направления подготовки.

У всех направлений прослеживается общая универсальная компетенция – 1 (УК-1). Она входит в блок «Системное и критическое мышление» и представляет собой совокупность навыков анализа и синтеза информации различного рода путем применения системного подхода к решению поставленных задач как общего, так и профессионального характера. Поиск и переработка информации происходит в большинстве случаев за счет применения сети Интернет, поскольку она обеспечивает круговорот ин-

формации в постиндустриальном обществе. Поэтому вполне закономерна прямая связь между навыками пользования интернет-технологиями и навыками обращения с информацией. Так, УК-1 включает в себя имплицитный ИКТ компонент.

Необходимость изучения иностранных языков регламентируется УК-4: «Способен вступать в общение на государственном и иностранном языках в письменной и устной форме». В современном мире большинство коммуникативных актов осуществляется с помощью интернет-технологий, поэтому развитие УК-4 на базе интернет-ресурсов позволит подготовить учащихся к общению в интернет-дискурсе. Как и в случае с УК-1, эта универсальная компетенция имеется у всех направлений подготовки.

У множества направлений также имеется общепрофессиональная компетенция, связанная с применением ИКТ. Зачастую такие компетенции даже обладают похожими определениями. Например, общепрофессиональная компетенция – 5 (ОПК-5) у направления 45.03.02 «Лингвистика», ОПК-8 – у направления 40.03.01 «Юриспруденция», ОПК-4 – у направления 05.03.02 «География», все они имеют примерно одинаковые описания: «Способен работать с компьютером для решения профессиональных задач»². Решение профессиональных задач подразумевает использование естественных языков для координации с коллегами и для поиска информации. Также ряд инструментов для выполнения задач требует использования специальных программ и ресурсов. Данные действия опять же зачастую опосредованы Интернетом. Поэтому развитие подобных общепрофессиональных компетенций возможно в рамках смешанного обучения иностранным языкам.

Выходит, что современное языковое образование тем или иным способом связано с использованием интернет-технологий. Что является вполне очевидным – Интернет выступает в качестве источника информации и в качестве способа обмена ей.

¹ ФГОС ВО 3++ направления 45.03.02 «Лингвистика». URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 16.02.2022); ФГОС ВО 3++ направления 40.03.01 «Юриспруденция». URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 16.02.2022); ФГОС ВО 3++ направления 05.03.02 «География». URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/050302_B_3_23082020.pdf (дата обращения: 16.02.2022).

² Там же.

В профессиональной деятельности компетенции не встречаются изолированно, поэтому для успешного обучения необходимо создать приближенные к реальным условия, в которых студенты смогут применять широкий перечень навыков в профессиональном контексте. В качестве основной направленности развиваемой системы компетенций можно выделить ее креативность – способность к созданию путей решения проблем своими силами на основании личного опыта [4]. Задания должны отражать социальный заказ для того, чтобы студенты могли накопить профессионально-предметный опыт до начала своей трудовой деятельности. Создание таких условий представляется возможным при применении проблемного подхода в обучении.

По этим причинам разработка методики преподавания иностранных языков, основанная на интеграции интернет-технологий в образовательный процесс, является передовым направлением в современной лингводидактике. Необходимость использования Интернета в качестве методического ресурса продиктована не только веяниями времени, но и потенциалом возможного продукта разработки. Проблемные задания, составленные на основе интернет-технологий, в теории позволяют:

- 1) использовать большее количество аутентичных материалов в заданиях на чтение и аудирование;
- 2) лучше упорядочивать учебный материал благодаря интерактивности и гипертекстуальности сайтов сети Интернет;
- 3) интегрировать материалы профессионального характера в предметное содержание дисциплины «Иностранный язык» за счет неограниченного доступа к различному контенту и за счет интерактивности заданий;
- 4) отчасти привнести профессиональный компонент использования ИКТ при изучении иностранного языка (в ограниченной степени).

Так, целью исследования является нахождение способа проблематизации процесса обучения иностранным языкам, комплексно

развивающего компетенции учащихся в цифровой среде. Для достижения этой цели необходимо решение следующих задач: рассмотрение особенностей проблематизации заданий в языковом образовании, анализ способов цифровизации проблемных заданий, интеграция интернет-ресурсов в проблемное обучение, выявление зависимости между используемыми интернет-ресурсами и моделью проблемного обучения.

МОДЕЛИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Формирование профессионально-предметного опыта является индивидуализированным процессом, требующим от учащихся креативности – способности самостоятельного нахождения путей решения задач. Искомая креативность при развитии системы компетенций может быть обеспечена проблемным подходом. Это отображается в функциях проблемного обучения, которые выделял И.Я. Лернер: получение знаний и развитие умений творческим путем; раскрытие творческого потенциала учащихся; творческое овладение научно-исследовательскими методами [5].

Проблемный подход основывается на наличии проблемной ситуации. Она является следствием противопоставления знаний и умений учащихся с требованиями к выполнению задания. Чтобы появилась проблемность, придающая креативную направленность, у процесса выполнения задания не должно быть заранее фиксированной структуры. Учащийся должен выработать алгоритм самостоятельно путем систематизации опыта, что он получает при поиске решения [6, с. 10]. Согласно М.И. Махмутову, процесс поиска решения имеет пять этапов: актуализация знаний, постановка проблемы, выдвижение гипотез, доказательство гипотезы, формулирование выводов [7].

А.М. Матюшкин привел четыре модели решения проблемной ситуации: вероятностная, гештальт, информационная, поведенческая [8, с. 94-98]. Основываясь на положени-

ях о проблемном обучении А.М. Матюшкина и М.И. Махмутова, Е.В. Ковалевская адаптировала эту систему для обучения иностранным языкам. На основе четырех моделей А.М. Матюшкина она произвела классификацию проблемных заданий по иностранному языку, в которой каждый тип соответствует одной из моделей. В зависимости от того, как проблематизируется процесс и содержание, выделяются следующие типы проблемных заданий при обучении иностранным языкам [9]:

I – наличие препятствия на пути к цели (поведенческая);

II тип – создание единого образа (гештальт);

III тип – выбор из множества альтернатив (вероятностная);

IV тип – поиск недостающей информации (информационная);

Предметом проблематизации являются содержание и процесс:

– содержание создает проблему. Она может быть трех уровней: лингвистический уровень, когда затруднения вызывает сам язык; коммуникативный уровень, когда препятствия встречаются при создании или интерпретации речи; духовно-познавательный уровень, когда для выполнения поставленного задания необходимо осмысление культуры изучаемого языка [10, с. 22-24];

– процесс выстраивает проблемную ситуацию. Она варьируется в зависимости от уровня самостоятельности участников. Например, на нулевом уровне проблемности от учащихся требуется лишь репродуктивная деятельность [10, с. 24]. На четвертом же уровне учащиеся самостоятельно решают проблемную ситуацию без посторонней помощи.

Проблематизация подразумевает особую организацию учебного материала и средств решения проблемы, что и выражается в содержании проблемного задания и в процессе решения проблемной ситуации. Данные предметы проблематизации являются принципиальными составляющими, которые можно в том или ином виде наблюдать во

многих типологиях. На их основании преподавателем проектируются проблемные задания. Однако способы проблематизации могут значительно варьироваться. Это можно заметить на примерах лингво-педагогических моделей Е.В. Ковалевской, С.Г. Закировой, Г.М. Махутовой. В качестве переменных составляющих можно выделить вид речевой деятельности и вид мышления [11]; проблематизацию содержания, процесса и вида речевой деятельности [12]; уровень проблемности и тип проблемного задания [13].

Однако вопрос инструментов проблематизации, которые могли бы изменять содержание и процесс согласно этим моделям, представляется недостаточно изученным. Модели описывают способы организации проблемного обучения, но эта организация требует наличия средств преобразования. В качестве таких средств возможно применение интернет-ресурсов.

ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК СРЕДСТВО ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ

В классификации интернет-ресурсов можно выделить три группы: аутентичные материалы, лингводидактические средства и интернет-платформы [14]. Первая группа выступает в роли содержания обучения, вторая включает в себя уже готовые методические средства. Интернет-платформы предоставляют возможности по изменению содержания обучения, поэтому они могут быть использованы в качестве инструмента для реализации перечисленных выше моделей проблематизации, так как с их помощью возможно адаптировать находящиеся в сети аутентичные материалы в методический продукт. Такой подход обладает рядом преимуществ, поскольку позволяет создавать учебные материалы более индивидуализированно. Преподаватель может компенсировать недостатки используемых в заведении учебно-методических комплексов с помощью самостоятельно созданного интернет-курса [1]. По сравнению с учебно-методическими комплексами на физических носителях интернет-курсы намного более податливы к изменению

ям во время учебного процесса и не столь требовательны при производстве.

В качестве примера адаптации аутентичных материалов в лингводидактический ресурс с помощью Интернета можно привести сайт “Breaking News English”, использование которого было описано в работе В.С. Абрамовой и S. Boulahnane [15]. После преобразования аутентичных популярных статей из Интернета из ресурса получается учебный текст с рядом заданий к нему. Причем благодаря мультимедийности сайта вариативность заданий широка: присутствуют задания на поисковое чтение, аудирование, грамматику, говорение и т. д. Также один и тот же текст адаптируется для нескольких уровней владения иностранным языком, что отражает упомянутую выше высокую степень индивидуализации методических ресурсов на основе интернет-технологий.

При этом применение информационно-коммуникационных технологий положительно влияет на креативность процесса выполнения заданий, так как предоставляет учащимся большую свободу действий и более широкое разнообразие способов решения задач [2]. Данные качества положительно сказываются на применимости интернет-ресурсов в проблемном обучении.

Функциональные характеристики интернет-платформ позволяют организовывать учебные материалы в соответствии с различными плоскостями моделей проблематизации: уровнем проблемности, видом речевой деятельности, видом мышления, типом проблемного задания, уровнем проблематизации процесса и содержания.

В работах по этой теме перечисляется и рассматривается множество интернет-платформ: Google Classroom, Edmodo, Zenler, LessonWriter, MoSSolo, Weebly, Haiku (Powerschool), Learning Apps, Educplay, Studystack, Umaigra, Classtools, Onlinetestpad, Kahoot [16; 17]. Последние восемь С.В. Титова и И.С. Коткова приводили в качестве мобильных интернет-платформ, но у них также есть браузерные аналоги. Все они обладают общими функциями, и технологии их

применения при проблемном языковом обучении схожи.

В качестве главного преимущества интернет-платформ можно выделить эффективность преобразования учебного материала. Она проявляется в возможностях упорядочивания содержания и в возможностях контроля процесса выполнения заданий. При этом интернет-платформы перенимают ряд характеристик, присущих блог-технологии: публичность, линейность, авторство и модерация, мультимедийность [18]. Это обусловлено тем, что зачастую организация проблемного задания принимает форму блога учебной группы.

В качестве примера возьмем интернет-платформу Google. Ее использование в обучении иностранным языкам не ново, преимущества применения Google в обучении иностранным языкам уже были изучены [19–21]. Был выявлен высокий потенциал ресурсов Google при смешанном обучении и выполнении проектов, так как средства выполнения проектов могут быть напрямую интегрированы в цифровую среду обучения.

В целом инструменты, предоставляемые интернет-платформами, можно классифицировать в соответствии с их функцией при составлении и проведении проблемных заданий. Выделим две основные группы: упорядочивающие и контролирующие инструменты.

К упорядочивающим инструментам относятся: Google Classroom, Google Drive, Google Sheets, Google Slides, Google Docs, Google Sites. Эти инструменты нужны для адаптации аутентичных материалов под нужды процесса обучения. С их помощью в проблемном обучении реализуются: предоставление доступа к учебным материалам, координация действий учащихся между собой, структуризация материала согласно моделям взаимодействия с проблемными ситуациями, предоставление мультимедийного материала для развития перцептивных навыков, предоставление возможностей устного и письменного общения для развития продуктивных навыков. В табл. 1 представлены их свойства и функции.

Таблица 1

Методические свойства и функции упорядочивающих инструментов Google

Table 1

Methodical properties and functions of Google organizing tools

Ресурс	Методические свойства	Методические функции
Google Drive	1. Размещение электронных учебных материалов с различными расширениями. 2. Упорядочивание файлов с учебными материалами. 3. Обмен файлами между участниками	1. Создание мультимедийного черновика. 2. Размещение результатов выполнения проекта в электронном формате. 3. Обеспечение координации используемых материалов между всеми участниками курса
Google Docs	1. Размещение текстовых учебных материалов. 2. Совместное редактирование текстовых документов	1. Коллективное написание эссе. 2. Обеспечение координации участников путем текстовых указаний или путем письменного общения
Google Sheets	Создание таблиц с языковыми и числовыми данными	Создание и упорядочивание информации в учебных целях
Google Sites и Google Classroom	1. Веб-конструктор курса. 2. Размещение учебных материалов. 3. Интеграция курса с другими сервисами Google. 4. Упорядочивание всех учебных материалов на одной веб-странице. 5. Проведение календарно-тематического планирования	1. Создание и регуляция онлайн-пространства для дистанционного языкового обучения. 2. Проектирование веб-заданий на основе сервиса Google. 3. Координация деятельности участников курса. 4. Обеспечение контроля учебной деятельности. 5. Упорядочивание учебного материала согласно календарно-тематическому планированию

Упорядочивающие ресурсы позволяют организовывать самостоятельную и коллективную деятельность учащихся на базе интернет-платформ. Данные функции определяют:

- вид речевой деятельности путем размещения материалов или же средств коммуникации и вид мышления путем предоставления возможности координации между учениками (модель М.Г. Махутовой);

- проблематизацию содержания с помощью подбора материалов, их последующей организации и проблематизацию процесса с помощью структурирования задания и степени автономности учащихся (модель Е.В. Ковалевской);

- уровень проблемности на основании автономности учащихся и тип проблемного задания на основании способа структурирования учебного материала (модель С.Г. Закировой).

Контролирующие ресурсы фактически выполняют лишь одну одноименную функ-

цию для разных видов речевой и профессиональной деятельности. Они зачастую обладают отличающейся от упорядочивающих инструментов структурой, однако некоторые инструменты, такие как Google Docs или Google Drive, могут быть причислены сразу к обоим категориям.

Исходя из табл. 2, можно заметить, что контроль выполнения заданий при использовании этих инструментов в большинстве случаев является асинхронным: преподавателю не обязательно следить за ходом выполнения задач, он может проверить их все по истечении заданного срока. Исключением является Google Meet – единственное средство синхронной коммуникации среди сервисов Google. Однако оно не пользуется популярностью, поэтому его можно заменить более распространенными Zoom или Skype. Их свойства одинаковы, однако, интерфейсы Zoom и Skype знакомы большему количеству пользователей сети Интернет.

Таблица 2
Методические свойства и функции контролирующих инструментов Google
Table 2
Methodical properties and functions of Google control tools

Ресурс	Методические свойства	Методические функции
Google Drive	1. Размещение файлов с материалами учащихся. 2. Обмен файлами между участниками	1. Проверка результата выполнения задания в виде файла
Google Slides	Коллективное создание веб-презентаций	Использование онлайн-презентации в качестве наглядного материала при устном монологе
Google Docs	Размещение текстовых материалов учащихся; совместное редактирование текстовых документов	Проверка письменных работ учащихся в реальном времени
Google Forms	Создание множества типов тестовых заданий	Автоматизированный контроль созданных преподавателем тестовых заданий
Google Meet	Средство видеосвязи	Способ организации устных дискуссий в дистанционном формате

Так, упорядочивающие инструменты позволяют проблематизировать содержание проблемного задания, а контролирующие – процесс его выполнения. При применении упорядочивающих инструментов происходит реорганизация контента любой направленности в содержание языкового образования. Контролирующие же служат способом определения самостоятельности студентов, а также способом оценивания процесса выполнения проблемного задания.

Применение интернет-платформ позволяет регулировать сразу содержание и процесс. При этом проблематизация содержания с их помощью дает возможности определения типа задания и преобладающего вида речевой деятельности, в то время как проблематизация процесса регулирует тип мышления и степень автономности.

Тот факт, что интернет-платформа напрямую не влияет на содержание обучения, а лишь реорганизовывает его, позволяет применять выделенные инструменты для различных направлений подготовки. К тому же каждое направление обладает своим уникальным перечнем ресурсов, поэтому применение интернет-платформы благоприятно влияет на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций,

связанных с применением информационно-коммуникационных технологий в специальных целях.

Выделенные методические свойства определяют роль рассмотренных инструментов при выполнении проблемного задания. Его структура фиксирована. Она состоит из трех этапов: введение, решение задачи и презентация. Во введении происходит актуализация знаний и постановка проблемы; при решении задач выдвигаются и доказываются гипотезы, после чего выбирается наиболее подходящая; во время презентации учащиеся делятся сформулированными выводами. Причем введение и презентация слабо варьируются от одной модели к другой, они пользуются примерно одинаковыми инструментами. Выбор того или иного методического ресурса в случае этих двух этапов зависит от того, какие речевые навыки должны быть акцентированы при выполнении конкретного задания. Однако второй этап – решение задачи – меняется в зависимости от модели взаимодействия с проблемной ситуацией. Располагаясь структурно в центре задания, он фактически предопределяет то, как учащиеся будут справляться с его выполнением. Так, модель определяется используемым на этапе решения задачи инструментом (табл. 3).

Таблица 3

Соотношение этапов, моделей и инструментов
при моделировании проблемных интернет-заданий

Table 3

The ratio of stages, models and tools in modeling problematic Internet tasks

Этап/Модель	Введение	Решение задачи	Презентация
Гештальт	Slides, Classroom, Drive, Meet, Docs	Инструменты для размещения и упорядочивания информации: Classroom, Drive, Docs, Youtube	Slides, Classroom, Drive, Meet, Docs
Информационная		Поисковые инструменты для получения новой информации в сети Интернет: Google Search Engine, Books, Scholar, Youtube	
Поведенческая		Продуктивные инструменты для решения специфической проблемы: Maps, Photos, Play, Sky, Earth, AppEngine и т. д.	
Вероятностная		Инструменты для создания возможности выбора из нескольких альтернатив: Forms, Docs, Classroom	

Для примера нами приводится авторский краткий курс на интернет-платформе Google для юридических направлений подготовки (ссылка в списке источников)³. Он состоит из трех тематически соединенных частей: две секции на поисковое чтение и одна секция, содержащая задание для исследовательского проекта. В качестве аутентичных материалов используются как популярные статьи, так и специализированные кодексы законов. Средства контроля в первых двух реализуются с помощью тестов Google Forms, тем самым задействуя вероятностную модель. Успешность выполнения задания-проекта контролируется с помощью исследовательского эссе, которое загружается учащимися с помощью Google Drive. Критерии оценки эссе, приведенные в описании задания, специально построены таким образом, что подталкивают участников к самостоятельному поиску интернет-ресурсов, тем самым стимулируя использование информационной модели. Чтобы получить максимальное количество баллов, нужно предоставить в эссе список

использованных ресурсов, которые не были изначально включены в задание.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, использование интернет-ресурсов проблематизирует содержание и процесс благодаря широким возможностям, которые предоставляются цифровой средой платформы. В языковом образовании проблемное обучение позволяет формировать навыки профессиональной коммуникации за счет симулирования условий трудовой деятельности. Эта деятельность может быть опосредована Интернетом, поскольку поиск, анализ и синтез информации, представленной на естественном языке, является неотъемлемой частью решения задач профессионального характера. Собрать большие объемы информации, заключенные в аутентичных материалах, и адаптировать их в лингводидактические средства способны интернет-платформы, такие как Google Classroom или Google Sites. Упорядочивающие и контролирующие инструменты интернет-платформ позволяют реализовать обучение в различных лингво-педагогических моделях. Их применение на разных этапах выполнения проблемного задания регулирует развивае-

³ Интернет-курс на платформе Google Classroom "Origins of modern law". URL: <https://classroom.google.com/w/NDU0NTYxOTgxNDk2/tc/NDYwMTU3Mzk1MTAy> (дата обращения: 16.02.2022).

мые навыки. При этом из-за своей функциональности интернет-ресурсы развивают компетенции комплексно, положительно влияя

на речевые навыки, профессиональные навыки и навыки пользования информационно-коммуникационными технологиями.

Список источников

1. Bielousova R. On the Issue of Adapting Materials for the English for Specific Purposes Online Course // *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12. № 1. P. 60-76. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/223>
2. Akilli E., Konoplianyk L., Pryshupa Y. ICT in Teaching ESP to Future Civil Engineers at Technical University // *Advanced Education*. 2021. Vol. 6. № 11. P. 93-99. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.148507>
3. Иванова О.А. Онлайн-курс в системе смешанного обучения и его лингводидактический потенциал // *Общество. Коммуникация. Образование*. 2021. Т. 12. № 3. С. 93-104. <https://doi.org/10.18721/JHSS.12308>
4. Дудаев Г.С.-Х. Особенности организации процесса обучения с позиций компетентного подхода // *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 5 (78). С. 34-36. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00012>
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение М.: Знание, 1974. 64 с.
6. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку // *Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. тр.* Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. С. 10-17.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975. 368 с.
8. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
9. Ковалевская Е.В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку // *Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации: материалы 6 Моск. междунар. конф. «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых»*. М.: Спутник, 2006. С. 55-58.
10. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам). М.: МНПИ, 2000. 247 с.
11. Махутова Г.М. Развитие компетентности иноязычного общения у будущих педагогов на основе проблемных ситуаций // *Мир науки. Педагогика и психология*. 2017. Т. 5. № 5. С. 26-33.
12. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): дис. ... канд. пед. наук. М., 2004. 174 с.
13. Закирова С.Г. Учебное задание как дидактическое средство проблемного обучения: на материале преподавания иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижневартовск, 2007. 23 с.
14. Мурунов С.С. Использование ИКТ средств для профессионального развития личности // *Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы 17 Междунар. науч.-практ. Internet-конференции / отв. ред. Л.Н. Макарова*. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021. С. 171-177.
15. Abramova V.S., Boulahmane S. Exploring the Potential of online English Websites in Teaching English to Non-Linguistic Major Students: Breaking News English as Example // *Register Journal*. 2019. Vol. 12 (1). P. 1-12. <https://doi.org/10.18326/rgt.v12i1.1-12>
16. Тумова С.В. Принципы проектирования и структура веб-программы курса // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2018. Т. 7. № 24. С. 93-99. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.24.9>
17. Тумова С.В., Коткова И.С. Методические основы разработки мобильного класса для обучения иностранным языкам в старшей школе // *Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2019. № 2. С. 103-114.
18. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // *Язык и культура*. 2012. Т. 4. № 20. С. 115-127.
19. Constantinou E.K. Teaching in Clouds: Using the G suite for Education for the Delivery of Two English for Academic Purposes Courses // *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*. 2018. Vol. 6. № 2. P. 305-317. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1802305C>
20. Amin E.A.R. A Review of Research into Google Apps in the Process of English Language Learning and Teaching // *Arab world English journal*. 2020. Vol. 11 № 1. P. 399-418. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.27>

21. Matthew A. Collaborating Online with Four Different Google Apps: Benefits to Learning and Usefulness for Future Work // Journal of Asia TEFL. 2019. Vol. 16. № 4. P. 1268-1288. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.13.1268>

References

1. Bielousova R. On the Issue of Adapting Materials for the English for Specific Purposes Online Course. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2020, vol. 12 (1), pp. 60-76. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup1/223>
2. Akilli E., Konoplianyk L., Pryshupa Y. ICT in Teaching ESP to Future Civil Engineers at Technical University. *Advanced Education*, 2021, vol. 6 (11), pp. 93-99. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.148507>
3. Ivanova O.A. Onlayn-kurs v sisteme smeshannogo obucheniya i ego lingvodidakticheskiy potentsial [Online-course within blended learning and its linguo-didactic potential]. *Obcshestvo, Kommunikatsiya, Obrazovaniye – Society, Communication, Education*, 2021, vol. 12, no. 3, pp. 93-104. <https://doi.org/10.18721/JHSS.12308>. (In Russian).
4. Dudaev G.S.-H. Osobennosti organizatsii protsessa obucheniya s pozitsiy kompetentnostnogo podkhoda [Features of organizing teaching process from the positions of competence approach]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture, and Education*, 2019, no. 5 (78), pp. 34-36. <https://doi.org/10.24411/1991-5497-2019-00012>. (In Russian).
5. Lerner I.Y. *Problemnoye obucheniye* [Problem-Based Learning]. Moscow, Znanie Publ., 1974, 64 p. (In Russian).
6. Zimnyaya I.A. Problemnost' v obuchenii nerodnomu yazyku [Problems in teaching non-native language]. *Problemnost' v obuchenii inostrannym yazykam v vuze* [Problems in Teaching Foreign Languages at the University]. Perm, Perm State Technical University Publ., 1994, pp. 10-17.
7. Makhmutov M.I. *Problemnoye obucheniye: Osnovnyye voprosy teorii* [Problem-Based Learning: the Main Theoretical Questions]. Moscow: Pedagogika Publ., 1975, 364 p. (In Russian).
8. Matyushkin A.M. *Myshleniye, obucheniye, tvorchestvo* [Cognition, Education, Creativity]. Moscow, Moscow Psychological and Social University Publ., Voronezh, Research and Production Association «MODEK» Publ., 2003, 718 p. (In Russian).
9. Kovalevskaya E.V. Modeli problemnykh situatsiy v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [The models of problematic situations in foreign language education]. *Materialy 6 Moskovskoy mezhdunarodnoy konferentsii «Obrazovaniye v XXI veke – glazami detey i vzroslykh» «Problemnost' i profil'nost' v obrazovanii – usloviya ustoychivogo razvitiya tsivilizatsii»* [Proceedings of 6th Moscow International Conference “Education in the 21st Century – Through the Eyes of Children and Adults” “Problematic and Specialized in Education – Conditions for the Sustainable Development of Civilization”]. Moscow, Sputnik Publ., 2006, pp. 55-58. (In Russian).
10. Kovalevskaya E.V. *Problemnoye obucheniye: podkhod, metod, tip, sistema (na materiale obucheniya inostrannym yazykam)* [Problem-Based Learning: Approach, Method, Type, System (Based on Teaching Foreign Languages)]. Moscow, MNPI Publ., 2000, 247 p. (In Russian).
11. Makhutova G.M. Razvitiye kompetentnosti inoyazychnogo obshcheniya u budushchikh pedagogov na osnove problemnykh situatsiy [Development of foreign language communication competence of future teachers on the problem situations]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 5, no. 5, pp. 26-33. (In Russian).
12. Kolesnik L.I. Problematizatsiya uchebnogo teksta i zadaniy k nemu (na materiale obucheniya chteniyu na inostrannom yazyke): dis. ... kand. ped. nauk [Problematization of the Educational Text and Assignments to it (on the Basis of Teaching Reading in a Foreign Language): Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2004, 174 p. (In Russian).
13. Zakirova S.G. Uchebnoye zadaniye kak didakticheskoye sredstvo problemnogo obucheniya: na materiale prepodavaniya inostrannogo yazyka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Learning Task as a Didactic Tool for Problem-Based Learning: on the Basis of Teaching a Foreign Language. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Nizhnevartovsk, 2007, 23 p. (In Russian).
14. Murunov S.S. Ispol'zovaniye IKT sredstv dlya professional'nogo razvitiya lichnosti [Use of ICT tools for personal professional development]. *Materialy 12 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy Internet-*

- konferentsii «Lichnostnoye i professional'noye razvitiye budushchego spetsialista» [Proceedings of the 17 International Scientific and Practical Internet Conference "Personal and Professional Development of a Future Specialist"]. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 2021, pp. 171-177. (In Russian).
15. Abramova V.S., Boulahnane S. Exploring the Potential of online English Websites in Teaching English to Non-Linguistic Major Students: Breaking News English as Example. *Register Journal*, 2019, vol. 12, no. 1, pp. 1-12. <https://doi.org/10.18326/rgt.v12i1.1-12>
 16. Titova S.V. Printsipy proyektirovaniya i struktura veb-programmy kursa [Digital design and structure of web syllabus]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2018, vol. 7, no. 24, pp. 93-100. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.24.9>. (In Russian).
 17. Titova S.V., Kotkova I.S. Metodicheskiye osnovy razrabotki mobil'nogo klassa dlya obucheniya inostrannym yazykam v starshey shkole [Methodological principles of the mobile classroom design for foreign language teaching in senior secondary school]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2019, no. 2, pp. 103-114. (In Russian).
 18. Sysoyev P.V. Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blogs in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, vol. 4 (20), pp. 115-127 (In Russian).
 19. Constantinou E.K. Teaching in Clouds: Using the G suite for Education for the Delivery of Two English for Academic Purposes Courses. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 2018, vol. 6, no. 2, pp. 305-317. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1802305C>
 20. Amin E.A.R. A Review of Research into Google Apps in the Process of English Language Learning and Teaching. *Arab World English Journal*, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 399-418. <https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.27>
 21. Matthew A. Collaborating Online with Four Different Google Apps: Benefits to Learning and Usefulness for Future Work. *Journal of Asia TEFL*, 2019, vol. 16, no. 4, pp. 1268-1288. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.13.1268>

Информация об авторах

Мурунов Сергей Сергеевич, ассистент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-1346-3640, sergymurunov@gmail.com

Медведев Николай Владимирович, доктор философских наук, профессор, зав. кафедрой философии и методологии науки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-9941-7732, mnv88@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

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

Статья поступила в редакцию 17.03.2022
Одобрена после рецензирования 09.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the authors

Sergei S. Murunov, Assistant of Linguistics and Humanitarian Pedagogical Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-1346-3640, sergymurunov@gmail.com

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

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

The article was submitted 17.03.2022
Approved after reviewing and revision 09.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 378+811.111
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-923-938

Когнитивная лингвистика в иноязычном обучении: проблемы и перспективы (на примере английского языка в языковом вузе)

Сергей Владимирович МОТОВ

Университет Иллинойса (Урбана-Шампейн)
61801, США, Иллинойс, Урбана, 707 Юг Мэтьюс Стрит
sv-motov@wiu.edu

Аннотация. Рассмотрены особенности, проблемы и перспективы использования когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку в целом и английскому языку в частности в языковом вузе. Приведены главные особенности и постулаты когнитивной лингвистики, значимые в контексте иноязычного обучения. Рассмотрены основные перспективные направления применения лингвокогнитивной науки для обучения таким аспектам английского языка, как его лексика и грамматика. Детально описаны особенности обучения некоторым языковым феноменам английского языка, в частности, английским предлогам, а также релевантным когнитивным механизмам, таким как концептуальная метафора и концептуальная метонимия. Приведены функции этих механизмов и возможные примеры их продуктивного использования в обучении иностранному языку. На основе анализа широкого спектра научных работ по проблеме исследования предложена классификация различных форматов использования когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку. Детально описан каждый из предложенных форматов, приведены соответствующие сильные и слабые стороны. Обоснована возможность разработки концепции лингвокогнитивного подхода к обучению английскому языку в языковом вузе. Приведены основные особенности такого подхода, его сильные стороны, а также перспективные направления, по которым может вестись разработка концепции лингвокогнитивного подхода к обучению английскому языку в языковом вузе.

Ключевые слова: английский язык, методика, когнитивная лингвистика, лингвокогнитивный подход, иноязычное обучение, обучение грамматике, обучение лексике

Для цитирования: Мотов С.В. Когнитивная лингвистика в иноязычном обучении: проблемы и перспективы (на примере английского языка в языковом вузе) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 923-938. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-923-938>

Cognitive linguistics in foreign language teaching: problems and prospects (by the example of teaching English at a language university)

Sergei V. MOTOV

University of Illinois Urbana-Champaign
707 S Matthews St., Urbana, Illinois, 61801, United States of America
sv-motov@uiuc.edu



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



© Мотов С.В., 2022

Abstract. The features, problems and prospects of using cognitive linguistics in teaching a foreign language in general and English in particular in a language university are considered. The main features and postulates of cognitive linguistics that are significant in the context of foreign language learning are given. The main promising areas of application of linguocognitive science for teaching such aspects of the English language as its vocabulary and grammar are considered. The features of teaching some linguistic phenomena of the English language, in particular, English prepositions, as well as relevant cognitive mechanisms, such as conceptual metaphor and conceptual metonymy, are described in detail. The functions of these mechanisms and possible examples of their productive use in teaching a foreign language are given. Based on the analysis of a wide range of scientific papers on the research problem, a classification of various formats of the use of cognitive linguistics in teaching a foreign language is proposed. Each of the proposed formats is described in detail, the corresponding strengths and weaknesses are given. The possibility of developing the concept of a linguocognitive approach to teaching English in a language university is explained. The main features of this approach, its strengths, as well as promising directions for the development of the concept of a linguocognitive approach to teaching English in a language university are given.

Keywords: English language, methodic, cognitive linguistics, linguo-cognitive approach, foreign language teaching, grammar teaching, vocabulary teaching

For citation: Motov S.V. Kognitivnaya lingvistika v inoyazychnom obuchenii: problemy i perspektivy (na primere angliyskogo yazyka v yazykovom vuze) [Cognitive linguistics in foreign language teaching: problems and prospects (by the example of teaching English at a language university)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 923-938. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-923-938> (In Russian).

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня можно говорить о когнитивной лингвистике как о вполне сформировавшейся отрасли языкознания, обладающей солидной теоретической базой и широким спектром направлений исследования [1, р. 56]. При этом одной из ее ключевых особенностей оказывается интердисциплинарность, ориен-

тированность на широкое использование разработок, полученных в рамках смежных наук, так или иначе занимающихся вопросами когнитивной деятельности. Как справедливо отмечает Т.Г. Скребцова, если наибольшее количество исследований, заложивших фундамент этого направления в языкознании, относится к 80-м гг. прошлого века, то одним из новых путей его развития

сегодня становится «переход от построения теорий к практическим исследованиям... время фундаментальных построений сменилось временем их верификации и корректировки на широком эмпирическом материале» [2, с. 470]. Действительно, в последнее время повысился интерес к использованию когнитивной лингвистики в контексте обучения иностранным языкам и применению в педагогической практике лингвокогнитивных работ.

СУЩНОСТЬ И СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Среди заслуживающих отдельного внимания постулатов когнитивной лингвистики применительно к обучению иностранным языкам в целом и английскому языку в частности Дж. Литтлмор выделяет следующие:

- не существует автономной и четко специализированной системы усвоения и обработки языка;
- будучи ориентированным в первую очередь на практическое свое использование, язык оказывается продуктом физического взаимодействия с миром;
- некоторый набор когнитивных процессов обуславливает оперирование всеми аспектами языка. При этом процессы эти связаны и с другими, экстралингвистическими типами знаний;
- слова являются лишь ограниченными и несовершенными средствами выражения смыслов;
- и лексические, и грамматические аспекты языка в сути своей содержательны, при этом грамматические значения более абстрактны, нежели лексические [3, р. 1].

Здесь необходимо дать некоторые пояснения касаясь ряда вышеприведенных пунктов. Так, говоря о некоей системе усвоения и обработки языка, не следует полагать ее обособленной от всего спектра когнитивных процессов, с одной стороны, и от непосредственной практической деятельности по ис-

пользованию языка – с другой. Среди подобных когнитивных процессов возможно выделить такие как сравнение, категоризация, выделение шаблонов и концептуальное смешение. С точки зрения Дж. Литтлмор, эти процессы не только затрагивают все стороны языка, но и выходят за его рамки и реализуются в различных аспектах когниции. Важным, по мнению исследователя, здесь становится понятие воплощенной когниции, опирающееся на постулаты когнитивной науки о взаимосвязи мышления, функционирования человеческого тела и окружающей среды. Согласно этой теории, рассудочная деятельность человека не существует автономно от биологических особенностей его тела, оперирующего в мире вокруг нас. Напротив, особенности интеракции тела с окружающей средой в известной мере обуславливают наше восприятие реальности и ее концептуализацию [3, р. 10; 4]. Более того, с точки зрения ряда исследователей, здесь возможно говорить о биологичности когниции [5], обусловленной не только реальностью вокруг нас, но специфичностью характера взаимодействия с другими людьми, а также о расширении когниции человека в окружающую среду при взаимодействии с последней с помощью тела [6].

Обращаясь к практической ценности когнитивной лингвистики для обучения иностранному языку, следует отметить широкий спектр исследований, давших положительные результаты в обучении различным аспектам языка. Так, говоря об английской грамматике, подобными аспектами, в первую очередь, стали особенности употребления английских предлогов. Ряд работ, опирающихся на постулаты когнитивной лингвистики, свидетельствующие о связи непосредственного физического опыта человека с опытом абстрактным (теория воплощенной когниции), позволил объяснить особенности употребления английских предлогов, таких как *on*, *in*, *at* и некоторых других не только применительно к ситуациям, связанным с физическим присутствием или взаимодействием (например, *the car is on the road*, *the fish is on the dish*, *Nick was at the piano*), но и к

ситуациям, имеющим отношение к абстрактным, фигуральным ситуациям (например, *they were on their own, he is in deep trouble, the teacher was at her to complete the assignment*) [7, p. 52; 8]. Сюда же относится использование рассмотренных английских предлогов для указания на временные промежутки в английском языке, в случае с которыми рациональное осмысление порядка использования предлогов представляет известные сложности для учащихся, к примеру: *in September, on Monday, at 9 o'clock*. Отдельные трудности здесь возникают у русскоговорящих студентов, привыкших к тому, что в подобных случаях в русском языке употребляется предлог *в*: *в сентябре, в понедельник, в 9 часов*. Вместе с тем привлечение когнитивной лингвистики, в частности, теории концептуальной метафоры, разработанной в трудах Дж. Лакоффа и М. Джонсона [9–11], позволяет говорить о перспективности использования метафорической концептуализации времени в терминах пространства для объяснения особенностей употребления английских предлогов для указания на временные отношения. Здесь прослеживается не только закономерность, согласно которой для промежутков времени, примерно равных суткам, актуален предлог *on*, в то время как для более длительных – *in*, а для более коротких – *at*, но и ряд шаблонов метафорического пространственного восприятия времени. В случае с длительными промежутками времени ситуация концептуализируется в соответствии с трехмерной схемой «контейнер» (*in September*, ср. *the object is in the container*), для временных промежутков, примерно равных суткам, актуальна двухмерная схема «поверхность» (*on Monday*, ср. *object is on the surface*), а для более коротких промежутков – одномерная схема «точка» (*at 9 o'clock*, ср. *At the tip of the sword*) [12, p. 65–67; 13, p. 69–77].

Здесь следует оговориться, что от подобных объяснений, как и от использования когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку в целом, не следует ожидать универсальной предиктивной силы.

Скорее, правомернее говорить об экспликативном потенциале, раскрывающем мотивацию применения тех или иных английских предлогов. При этом в иной лингвокультуре используемые схемы и шаблоны употребления предлогов с высокой долей вероятности будут отличаться, что обусловлено возникающими особенностями мировосприятия, закрепляющимися в языке, хотя восприятие времени в терминах пространства в той или иной мере и характерно для множества лингвокультур.

Говоря же о практическом применении в обучении английскому языку выявленных шаблонов употребления предлогов и их рациональном объяснении в терминах когнитивной лингвистики, следует отметить, что здесь возможно широкое использование разнообразных научно обоснованных способов визуализации для обучения особенностям употребления рассматриваемых языковых единиц. Поскольку сам мозг человека зачастую пытается воспринимать абстрактные сущности в терминах более конкретных, доступных органам чувств и закрепленных в непосредственном опыте взаимодействия с окружающей реальностью, подобная визуализация может носить как более привычный для контекста иноязычного занятия характер (разнообразные схемы, диаграммы, рисунки, выполненные на доске или демонстрируемые на экране) [1, p. 78], так и более инновационный (использование технологий виртуальной или дополненной реальности, языка тела, жестов, танца) [14; 15]. В последнем случае важно помнить, что здесь речь идет не о банальном развлечении, но о целенаправленном и научно обоснованном использовании и комбинировании новых типов опыта для решения образовательных задач. Исследования в области когнитивной психологии доказали, что в соответствующих образовательных контекстах комбинация моторной и интеллектуальной деятельности, в особенности в рамках нового для мозга опыта, способствует лучшему усвоению, запоминанию и последующей активации изучаемого материала [16]. Сказанное вполне согласуется с теорией

воплощенной когниции, не подразумевающей рассмотрение мозга человека лишь как «вычислительной машины», действующей отдельно от тела, но, напротив, функционирующего в тесной взаимосвязи с последним.

Другими значимыми аспектами английской грамматики, объяснение особенностей употребления которых вызывает определенные трудности при опоре на традиционные подходы к языку и вместе с тем приобретает новые возможности при обращении к когнитивной лингвистике, становятся английские модальные глаголы, причастия, категории залога, времени, вида, наклонения и особенности согласования времен [1; 17–20]. Объединяющей особенностью здесь оказывается внимание к аспектам языка, которые могут представляться в не вполне логичными или не имеющими рационального объяснения в рамках опоры на традиционные подходы к языку, что выливается в хорошо известную ситуацию с набором правил, которые необходимо «просто запомнить» и следующий за ним солидный список исключений из этих правил. Напротив, в рамках опоры на когнитивную лингвистику в указанных выше исследованиях сделаны успешные попытки объяснения особенностей функционирования тех или иных языковых феноменов. Это обусловлено самой особенностью когнитивной лингвистики, для которой, по справедливому замечанию Т.Г. Скребцовой, характерна «установка на экспланаторность», когда задается не только вопрос «как?», но и вопрос «почему?» [2, с. 468]. Таким образом, сама сущность используемой лингвистической теории здесь обуславливает особенности процесса учения иностранному языку. Студенты рационально осмысливают тот или иной грамматический феномен, понимают его детерминированность соответствующими концептуальными механизмами и ментальными структурами, что в перспективе становится прочным фундаментом для формирования базовых навыков научного исследования и самообразования.

В свою очередь, говоря об обучении иностранной лексике, следует, прежде всего, отметить значимость таких понятий когни-

тивной лингвистики, как концептуализация и категоризация. Если концептуализация является, по сути, процессом формирования концептов или оперативных содержательных единиц ментального лексикона¹, то категоризация оказывается процессом структурирования знания в рамках определенной категории. При этом, используя результаты экспериментальных исследований в области когнитивной психологии, когнитивная лингвистика признала прототипический принцип организации категорий как подтвержденную научно наиболее перспективную модель описания этого процесса [21]. Опираясь на теоретические обоснования прототипической организации категорий, с одной стороны, и постулаты когнитивной лингвистики – с другой, ряд исследователей предложил некоторые возможные пути обучения иноязычной лексике в целом и многозначным словам в частности. Так, Ф. Боерс отмечает, что один из таких путей подразумевает рассмотрение изучаемой лексики таким образом, чтобы подать ее в наиболее запоминающейся для учащихся форме. Здесь актуальными становятся различные способы ее воплощения в рисунках и схематических изображениях, а также другие варианты визуализации, в том числе и при «идентификации прототипического значения слова и последующей поэтапной экспликации связанных с ним значений с целью реконструирования соответствующей семантической сети, включающей большинство вариантов использования этого слова» (перевод наш. – С. М.) [22, р. 212–213].

Другим же распространенным путем обучения иноязычной лексике, в частности, идиоматическим выражениям, оказывается выявление и демонстрация связи таких языковых единиц с соответствующими концептуальными метафорами [22, р. 213]. Здесь необходимо остановиться подробнее на данном термине, предложенном Дж. Лакоффом и М. Джонсоном. Исследователи обратили

¹ Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г. Краткий словарь когнитивных терминов М.: Филол. ф-т МГУ им. М.В. Ломоносова, 1996. С. 90.

внимание на тот факт, что метафора является не только феноменом, присущим таким знаковым системам как язык, музыка, скульптура, живопись и пр., но и самому нашему мышлению [9; 11]. Более того, сам факт того, что наша когнитивная деятельность в известной мере детерминирована особенностями функционирования человеческого тела, его восприятием окружающей действительности и оперирования в ней, оказывается немаловажным в процессе концептуализации тех или иных аспектов реальности и последующей их вербализации в языке, обусловленном соответствующей культурой. Таким образом, основным механизмом формирования концептуальной метафоры здесь оказывается концептуализация одной когнитивной области в терминах другой. При этом наиболее частым шаблоном в данном случае становится концептуализация более абстрактного в терминах более конкретного, доступного нашим органам чувств.

Одним из наиболее частых феноменов, подвергающихся такой интерпретации, становится время. Эта абстрактная сущность, недоступная для непосредственного восприятия нашими органами чувств, вместе с тем является фундаментальной в самовосприятии человека в современном мире и обществе. Помимо уже затронутой выше интерпретации времени в терминах пространства одной из распространенных концептуальных метафор, позволяющей трактовать феномен времени, оказывается метафора «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ» [11, с. 28]. Действительно, если время, как абстрактный феномен, недоступно непосредственному восприятию, то деньги, в особенности, когда речь идет о банкнотах или монетах, оказываются вполне доступными нашим органам чувств. Таким образом, важными параметрами здесь оказываются: а) осязаемость, возможность физического взаимодействия; б) частотность такого взаимодействия; в) ценность. В последнем случае, как отмечают Дж. Лакофф и М. Джонсон, рассматриваемая концептуальная метафора оказывается близкой метафорам «ВРЕМЯ – ЭТО ОГРАНИЧЕННЫЙ РЕСУРС» и

«ВРЕМЯ – ЭТО ЦЕННЫЙ РЕСУРС» и находится в субкатегориальных отношениях с ними [11, с. 30].

В случае концептуальной метафоры «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ» следует отметить, что несмотря на то, что в английском и ряде других языков существуют практически идеентично звучащие идиоматические выражения (*time is money*, ср. *время – деньги*), особенностью концептуальной метафоры «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ» является возможность ее реализации с помощью широкого спектра языковых средств. При этом важно не забывать, что поскольку когнитивная деятельность человека детерминирована не только особенностями его нейробиологии, системой языка, но и соответствующей культурой, шаблоны концептуальных метафор не всегда совпадают в различных общностях людей, оперирующих в различных концептосферах и лингвокультурах [23, р. 66]. Так, если в английской лингвокультуре концептуальная метафора «ВРЕМЯ – ЭТО ДЕНЬГИ» находит свое выражение в таких примерах, как: *to waste time, to lose time, to save time, to invest time, to have time to spare, to budget time, borrowed time, use time profit ably* и многих других [11, с. 28-29], в некоторых прочих лингвокультурах и соответствующих концептосферах, к примеру, не обладающих денежной системой или не придающей ей такого значения, подобная концептуальная метафора, равно как и языковые средства выражения, ей обусловленные, могут и не существовать. Все сказанное лишний раз подчеркивает важность рассмотрения языковых явлений в аутентичном контексте и его обусловленности концептуальными структурами и соответствующей культурой.

Со сказанным вполне согласна С. Нимайер [24]. Говоря о потенциале использования наработок когнитивной лингвистики в области исследования концептуальной метафоры и, в частности, ее культуральному аспекту при обучении иностранному языку, исследователь отмечает, с одной стороны, перспективность ее использования, а с другой – недостаточную проработанность во-

проса и, как следствие, редкость обращения к этому феномену и его анализа в образовательных целях. При этом, как отмечает автор, в силу частотности употребления в условиях реальной коммуникации, концептуальные метафоры не следует игнорировать, но, напротив, важно уделять им внимание на занятиях по иностранному языку. Подобное их использование в рамках иноязычного занятия, построенного на лингвокогнитивном фундаменте, по мнению ученого, служит достижению сразу двух целей:

- повышения осведомленности учащихся о принципах структурирования соответствующих элементов языка и мышления;
- повышения осведомленности учащихся о межкультуральных различиях [24, p. 104-105].

С. Нимайер предлагает примеры ряда заданий, направленных на идентификацию концептуальных метафор и их манипулятивного потенциала в таких дискурсах, как реклама и политическая пропаганда. Кроме того, возможны задания, направленные на контрастирование языковых примеров из двух языков с идентификацией смыслов, обусловленных культурными особенностями, и последующим определением учащимися соответствующей концептуальной метафоры [24, p. 105].

Близкой к концептуальной метафоре и одновременно полярной ей оказывается концептуальная метонимия, традиционно понимаемая как замещение одной сущности другой на основании смежности. Одним из наиболее ярких примеров здесь становится отношение «часть–целое». Метонимия в широком смысле – это важный феномен, который имеет отношение и к языку, и к когнитивной деятельности человека, при этом языковая метонимия оказывается манифестацией метонимических отношений на ментальном уровне. Таким образом, ограниченное количество концептуальных метонимий высокой степени абстракции детерминирует широкий спектр метонимических выражений в языке [3, p. 109]. Опираясь на фундаментальный труд Дж. Лакоффа и М. Джонсона, возможно

выделить наиболее значимые концептуальные метонимии, связанные с английской лингвокультурой, помимо прочих, включающие в себя следующие:

- ПРОИЗВОДИТЕЛЬ ВМЕСТО ПРОДУКТА (*get the Shakespeare from the shelf for the book written by Shakespeare*);
- ЧАСТЬ ВМЕСТО ЦЕЛОГО (*nice set of wheels for the car*);
- ДЕЙСТВИЕ ВМЕСТО СЛОЖНОГО СОБЫТИЯ (*put the kettle on for the process of making tea*);
- ЧЛЕН КАТЕГОРИИ ВМЕСТО КАТЕГОРИИ (*aspirin for any headache pill*);
- ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЕ СВОЙСТВО ВМЕСТО КАТЕГОРИИ (*we need some muscle here for strong persons*);
- КОНТЕЙНЕР ВМЕСТО СОДЕРЖИМОГО (*I'll have a glass for some juice*) [3, p. 109-110; 11, p. 63-66].

При этом, по мнению Дж. Литтлмор, подобные метонимии имеют несколько важных функций, среди которых возможно выделить следующие:

- 1) референциальная (позволяющая оптимизировать высказывания, избегая излишне многословных описаний);
- 2) эвфемистическая (позволяющая уйти от чересчур ярких неприятных ассоциаций или категоричных формулировок);
- 3) оценочная;
- 4) функция дистанцирования (использование метонимий, понятных только определенной группе и непонятной прочим);
- 5) функция прагматической инференции (связанная с использованием не прямых речевых актов для достижения коммуникативной цели);
- 6) юмористическая [3, p. 111-116].

Вместе с тем, несмотря на то, что концептуальная метонимия является важным феноменом мыслительной деятельности человека, позволяющим интерпретировать реальность, эффективно оперировать смыслами и, в конечном счете, вербализовать их в языке, следует отметить, что, будучи в известной мере детерминированными особенностями соответствующих лингвокультур и

концептосфер, шаблоны концептуальных метонимий здесь могут разниться. К примеру, сравнение языковых манифестаций ряда концептуальных метонимий, используемых носителями английского языка с примерами, существующими в китайском языке, показал, что в китайском отсутствуют механизмы, позволяющие вербализовать ряд концептуальных метонимий, актуальных для английской лингвокультуры, таких как ПРОИЗВОДИТЕЛЬ ВМЕСТО ПРОДУКТА (*I've got a Ford*), АГЕНТ ВМЕСТО ДЕЙСТВИЯ (*authoring a book*), КАТЕГОРИЯ ВМЕСТО ЕЕ ЧЛЕНА (*the pill for the contraceptive pill*), ОПРЕДЕЛЯЮЩЕЕ СВОЙСТВО ВМЕСТО КАТЕГОРИИ (*we need some muscle*) [3, р. 119]. Здесь очевидна зависимость шаблонов концептуальной метонимии не только от особенностей мышления человека, но и от особенностей концептуализации реальности в определенной лингвокультуре.

Таким образом, феномены концептуальной метафоры и метонимии, будучи детерминированными соответствующими когнитивными процессами, пронизывают всю ткань языка, что, в свою очередь, определяет желательность внимания к этим фундаментальным механизмам на занятиях по иностранному языку. При этом именно когнитивная лингвистика оказывается наиболее подходящей лингвистической теорией для описания и объяснения данных феноменов, а следовательно, и для образовательного процесса, в той или иной мере их затрагивающего. Вместе с тем, как представляется, при использовании когнитивной лингвистики в контексте иноязычного занятия в языковом вузе необходимо понимание значимости:

- рационального осмысления феноменов языка и особенностей их функционирования в условиях реальной коммуникации;
- отхода от заучивания набора готовых правил и исключений из них в пользу самостоятельного поиска студентами ответов на вопросы о функционировании тех или иных аспектов языка. При этом особенно важна роль преподавателя: вместо того чтобы давать готовые правила и примеры, он может

подготавливать и структурировать занятия таким образом, чтобы создавались благоприятные условия для самостоятельной аналитической работы студентов [25, с. 41-42]. Для этого необходимо должным образом вооружить студентов необходимым набором релевантных терминов и помочь им осознать их суть на практике;

- внимания к концептуальным структурам и механизмам, манифестирующимся на разных уровнях языка и зачастую выступающими объединяющими феноменами для разноуровневых языковых единиц;

– рассмотрения языка не как набора различных обособленных уровней, но как целостной системы, использующейся в первую очередь для передачи соответствующих смыслов и, таким образом, обусловленной когнитивной деятельностью человека. Подобный взгляд на проблему позволяет продуктивно рассматривать такие сложные и многоуровневые категории, как, к примеру, категория отрицания, находящая свое выражение на различных языковых уровнях и объединенная общими концептуальными основаниями, а не формальными признаками [26, р. 38-39];

- рассмотрения языка в его тесной взаимосвязи с экстралингвистическими способами коммуникации, с одной стороны, и обуславливающей их культурой – с другой.

Вместе с тем, как отмечалось выше, привлечение когнитивной лингвистики часто подразумевает рациональное осмысление природы того или иного аспекта языка и самостоятельную базовую аналитическую деятельность. Таким образом, здесь очевидна студентоцентричность подобной организации учебной работы, закладывающей основания для последующей научно-исследовательской деятельности, позволяющей вырабатывать необходимые навыки самостоятельного исследователя, а также способствовать повышению потенциала самообразования у учащихся.

В свою очередь, говоря о тенденциях в обучении иностранному языку, следует отметить постепенный отход от жесткого сле-

дования принципам коммуникативного обучения, особенно таких его спорных сторон как приуменьшение значимости формальной стороны языка и концентрации исключительно на формировании коммуникативной компетенции [27, р. 10]. Активное использование коммуникативного обучения выявило некоторые его недостатки, такие как недостаточное внимание или даже игнорирование грамматики изучаемого языка на занятии и, к примеру, вынос сильно сокращенного грамматического материала в приложения к учебникам [28]. Осознание необходимости внимания не только к одной лишь коммуникативной компетенции, но и к формированию у учащихся понимания языка как системы [29, с. 10-11], привело к поискам более сбалансированных подходов к обучению иностранному языку, которые бы включали в себя также внимание к формальной стороне языка, его грамматике, а также корректирующей обратной связи [30, р. 11].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотренный широкий спектр исследований, так или иначе связанный с привлечением когнитивной лингвистики для обучения иностранному языку, позволил выявить следующие потенциальные форматы такого использования лингвокогнитивной науки.

1. Объяснение отдельных сложных явлений в языке, с трудом поддающихся экспликации в рамках опоры на традиционные подходы к рассмотрению языка. Данный формат можно назвать наименее трудозатратным, а его внедрение в структуру иноязычного занятия – наименее болезненным. Здесь речь идет лишь о спорадическом использовании экспликативного потенциала и наработок когнитивной лингвистики для рационального осмысления механизмов функционирования тех или иных языковых феноменов, таких как особенности употребления английских предлогов, модальных глаголов, системы залога и др. При этом особенности этого формата определяют и его ограничения. По справедливому замечанию А. Тайлер, ключом к эффективному использованию

когнитивной лингвистики на иноязычном занятии является точность, уместность и адекватность подачи и использования соответствующего теоретического материала в доступной для учащихся форме [1, р. 58]. В данном же случае преподавателю приходится упрощать объяснение, избегая использования терминов, характерных для когнитивной лингвистики и смежных когнитивных наук, таких как, к примеру, *концептуализация*, *профилирование*, *фрейм*, и заменять их отдаленно-приближенными понятиями, такими как, к примеру, *понимание*, *выделение*, *ситуация*. Кроме того, в данном случае осложнено более глубокое или обстоятельное объяснение, даже если речь идет об уточняющих вопросах со стороны учащихся, поскольку подобное объяснение уже потребует привлечения системы терминов когнитивной лингвистики, тесно между собой связанных. Ознакомление же студентов с указанной терминологией в данном образовательном контексте оказывается не вполне целесообразным и даже контрпродуктивным, поскольку в любом случае подразумевает изрядные временные затраты, которые могут негативно сказаться на балансе структуры занятий.

Таким образом, среди достоинств данного формата привлечения когнитивной лингвистики в иноязычном обучении возможно выделить легкость использования и необходимость минимальных изменений в рамках разработанного курса или отдельного занятия. Негативными же сторонами здесь становятся поверхностность и приблизительность объяснений, которые могут, в конечном счете, сводиться к необходимости простого запоминания тех или иных наборов шаблонов (к примеру, связей предлог *in* – трехмерный «контейнер», предлог *on* – двухмерная «поверхность», предлог *at* – одномерная «точка» [12, р. 65-67; 13, р. 69-77]) без обстоятельного рационального осмысления учащимися причин и особенностей таких связей.

2. Работа с отдельными аспектами языка, которая может затрагивать лексику [22] или грамматику [14] изучаемого языка. Отдельного внимания здесь достойны опирающиеся на разработки Ж.-Р. Лапэра [15]

экспериментальные исследования М. Джованелли. Полагая необходимым отход от традиционного обучения грамматике в рамках коммуникативного занятия и, вместе с тем, осознавая важность этого аспекта языка, ученый предлагает привлекать язык тела, жесты и мимику для подобного обучения. Вместе с тем исследователь отмечает, что несмотря на опору на ряд фундаментальных положений когнитивной лингвистики, его разработки не являются новым подходом и не предлагают готового решения для всестороннего обучения грамматике. Напротив, они направлены на расширение осведомленности преподавателей английского языка о ряде аспектов когнитивной лингвистики, которые могут быть использованы на иноязычных занятиях [14, р. 1]. Таким образом, подобное привлечение когнитивной лингвистики позволяет находить новые пути обучения тем или иным аспектам грамматики изучаемого языка, в первую очередь через повышение осознанности. Вместе с тем здесь трудно говорить о полноценности использования когнитивной лингвистики для обучения лишь одному из аспектов языка, поскольку это противоречит одному из постулатов когнитивной лингвистики, согласно которому лексика и грамматика языка не являются автономными, но связанными системами, обусловленными соответствующими концептуальными структурами и когнитивными механизмами. Следует также отметить, что ни одно из рассмотренных выше исследований не представило целостной (а тем более универсальной) концепции обучения английской лексике или грамматике с привлечением когнитивной лингвистики. Таким образом, данный формат использования когнитивных исследований представляется не вполне перспективным за счет своей фрагментарности, трудности в разработке и некоторому противоречию холистическому взгляду на язык, отстаиваемому лингвокогнитивной наукой.

3. Обучение иностранному языку на лингвокогнитивной основе. Данный формат подразумевает использование когнитивной лингвистики как базовой лингвистиче-

ской теории, на которую опирается обучение языку. Достоинством этого формата оказывается снятие противоречий между коммуникативным характером обучения, с одной стороны, и не вполне соответствующей ему традиционной лингвистической теорией, которая по мнению ряда исследователей оказывается основным препятствием на пути к успешному освоению иностранного языка [18]. Среди достоинств подобного иноязычного обучения, построенного на лингвокогнитивной основе, возможно выделить:

- 1) доступность и наглядность;
- 2) антропоцентричность и экспликативность;
- 3) структурированность;
- 4) коммуникативную ориентированность;
- 5) культурную обусловленность;
- 6) мотивационность;
- 7) рефлексивность;
- 8) самообразовательный потенциал [31, с. 41; 32, с. 11-12].

Вместе с тем следует отметить некоторую трудность в реализации такого иноязычного обучения, поскольку это во многом требует пересмотра устоявшихся взглядов на язык и смещения фокуса с рассмотрения языковых единиц с формальных позиций, свойственных для традиционных подходов к рассмотрению языка, на концептуальные структуры и ментальную деятельность человека, обуславливающих выбор тех или иных языковых средств. Кроме того, подобный формат использования когнитивной лингвистики в иноязычном обучении подразумевает освоение на необходимо-достаточном уровне основных постулатов рассматриваемой лингвистической теории, что может вызывать определенные затруднения у педагогов и оказаться не вполне уместным для некоторых возрастных групп учащихся. В свою очередь, ориентированность на рациональное осмысление изучаемого языкового материала и понимание его места в языке как системе, обусловленной соответствующими ментальными структурами, создает предпосылки для формирования навыков ведения самостоя-

тельной аналитической работы и самообразования. Это предопределяет образовательный контекст языкового вуза как наиболее благоприятную среду для полноценной организации подобного иноязычного обучения. Студенты – будущие преподаватели иностранного языка, переводчики, филологи на занятиях по теории языка и языковедческих дисциплинах получают необходимые представления о языке, которые способствуют дальнейшему системному пониманию и усвоению иноязычного материала, представленного сквозь призму лингвокогнитивной науки. При этом благоприятным фактором здесь оказываются и обусловленные возрастом нейрофизиологические особенности этой группы учащихся, поскольку для них рациональное осмысление языковых феноменов в их взаимосвязи с языком как системой, с одной стороны, и ментальными процессами их обуславливающими – с другой, оказываются более предпочтительными, нежели для младших категорий учащихся [23, р. 221; 31, с. 39]. Таким образом, как представляется, данный формат использования когнитивной лингвистики в иноязычном обучении в целом и в обучении английскому языку в частности оказывается вполне продуктивным в образовательной среде языкового вуза.

4. Лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку. Приведенные выше форматы использования когнитивной лингвистики в иноязычном обучении, равно как ряд постулатов этой науки и смежных отраслей знания, позволяет говорить о возможности разработки целостной концепции лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению, в частности, в интересующем нас образовательном пространстве языкового вуза. Последнее, как думается, предоставляет наибольший образовательный потенциал в силу возрастных особенностей учащихся, доступа к широкому спектру разнообразных средств обучения, ориентированности не только на освоение иностранного языка, но и на ведение базовой научной деятельности и формирование навыков самообучения.

ОБСУЖДЕНИЕ

Следует отметить, что термин *лингвокогнитивный подход к обучению языку* был предложен в ряде отечественных и зарубежных исследований [1; 23; 31–37]. Были сформулированы и представлены особенности такого подхода к обучению русскому языку и отдельным его аспектам будущих учителей-словесников [33] и школьников средних и старших классов [35; 36]. Ставились вопросы о возможности и необходимости формулирования положений такого подхода в обучении иностранному языку дошкольников [23], школьников [1; 23] и студентов языковых вузов [31; 32; 37]. В свою очередь, по ряду упомянутых выше причин разработка концепции лингвокогнитивного подхода к обучению английскому языку студентов языковых вузов представляется нам наиболее перспективной и раскрывающей весь потенциал лингвокогнитивной науки применительно к иноязычному обучению. Вместе с тем следует отметить, что при разработке подобной концепции необходимо учитывать не только особенности образовательного контекста языкового вуза и возрастные характеристики учащихся, но и изменения, которым подверглось общество в последние годы. Массовое внедрение цифровых технологий во многом преобразило социальные взаимодействия и само понятие коммуникации. Размываются грани между учебным процессом и свободным временем учащихся, с помощью цифровых технологий (мессенджеры, социальные сети, образовательные платформы, коллективные системы реферирования и совместного освоения материала, к примеру, Perusall) трансформируются взаимодействия между преподавателем и учащимися. Существующие способы визуализации дополняются новыми, такими как технологии дополненной и виртуальной реальности. Не могут игнорироваться и новые разработки в рамках цифровых гуманитарных наук, искусственного интеллекта, нейронаук и когнитивных наук. Сильной стороной когнитивной лингвистики здесь оказывается ее междисциплинарный характер и тесное взаимо-

действие с рядом вышеупомянутых отраслей знания, что, в свою очередь, становится благоприятным фактором для эффективного использования наработок этих наук. При этом при разработке интересующей нас концепции лингвокогнитивного подхода к иноязычному обучению потребуется уточнить и саму роль когнитивной лингвистики, ограничивающуюся лишь использованием в качестве лингвистического базиса для иноязычного обучения при повышенной роли всего широкого спектра когнитивных наук или более значимой роли лингвокогнитивной науки, оказывающейся своего рода «интерфейсом» для ассимиляции наработок смежных дисциплин, воспринимающихся сквозь призму когнитивной лингвистики для оптимизации процесса иноязычного обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Использование когнитивной лингвистики в обучении иностранному языку оказывается одним из перспективных направлений трансформации иноязычного обучения [3; 6]. По мнению ряда исследователей, эта отрасль языкознания оказывается наиболее адекватной текущим образовательным реалиям и обладает существенным потенциалом опти-

мизации занятий по иностранному языку [1; 18]. Вместе с тем, несмотря на положительные результаты широкого спектра отечественных [17–20; 34–36] и зарубежных [1; 3; 8; 12–14; 22–24] исследований, ориентированных на привлечение когнитивной лингвистики для обучения тем или иным аспектам языка, сохраняется ряд проблем, касающихся такого использования лингвокогнитивной науки. Анализ ряда работ по проблеме исследования выявил несколько потенциальных форматов использования когнитивной лингвистики в иноязычном обучении, среди которых возможно выделить такие, как: а) объяснение отдельных сложных явлений в языке; б) работу с различными аспектами языка; в) обучение иностранному языку на лингвокогнитивной основе; г) лингвокогнитивный подход к обучению иностранному языку. Как представляется, в контексте обучения студентов языковых вузов английскому языку наиболее перспективным форматом может оказаться последний, лингвокогнитивный подход. При этом необходима проработка концепции такого подхода к иноязычному обучению в упомянутом образовательном контексте и дальнейшая детализация его особенностей.

Список источников

1. Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence. N. Y.: Routledge Publ., 2012. 252 p. <https://doi.org/10.4324/9780203876039>
2. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика тридцать лет спустя // Вестник СПбГУ. Язык и литература. 2018. Т. 15. № 3. С. 465–480. <https://doi.org/10.21638/spbu09.2018.311>
3. Littlemore J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. N. Y.: Palgrave Macmillan Publ., 2009. 212 p. <https://doi.org/10.1057/9780230245259>
4. Wilson M. Six views of embodied cognition // Psychonomic Bulletin and Review. 2002. Vol. 9. P. 625–636.
5. Maturana H.R., Varela F.J. Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living. Dordrecht: D. Reidel Publ., 1980. P. 5–58.
6. Cowley S.J. Linguistic embodiment and verbal constraints: human cognition and the scales of time // Frontiers in Psychology. 2014. № 5. Art. 1085. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01085>
7. Sáez N. Enhancing the role of meaning in the L2 classroom: a cognitive linguistics perspective // Working Papers in TESOL and Applied Linguistics. 2015. Vol. 15 (2). P. 51–53
8. Tyler A., Mueller C., Ho V. Applying cognitive linguistics to learning the semantics of to, for, and at: An experimental investigation // Vigo International Journal of Applied Linguistics. 2011. № 8. P. 181–206.
9. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
10. Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind. Chicago: University of Chicago Press, 1987. 632 p.

11. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
12. Falck M.J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions // *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning* / ed. by E. Lindgren, J. Enever. Umeå, 2015. P. 61-73.
13. Lindstromberg S. English Prepositions Explained. Amsterdam: John Benjamins Publ., 2010. 310 p. <https://doi.org/10.1075/z.157>
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. Lapaire J. La Grammaire Anglaise en Mouvement. Paris: Hachette Education Publ., 2006. 224 p.
16. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation // *Frontiers in Psychology*. 2014. Vol. 5/757. P. 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00757>
17. Кравченко А.В. Время разобраться с временами или как усвоить систему английских времен // *Иностранные языки в школе*. 2002. № 5. С. 69-71.
18. Кравченко А.В., Паюнова 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>
19. Кравченко А.В., Баглашина О.Н. О грамматическом значении английского причастия // *Сибирский филологический журнал*. 2012. № 4. С. 158-163.
20. Дружинин А.С., Поляков О.Г. Когнитивная семантика в обучении грамматике английского языка (на примере согласования времен) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017. № 10 (76). С. 199-202.
21. Rosch E.H. Cognitive Representation of Semantic Categories // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1975. Vol. 3 (104). P. 192-233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
22. Boers F. Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration // *Language Teaching*. 2013. Vol. 46 (2). P. 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
23. Holme R. Cognitive Linguistics and Language Teaching. N. Y.: Palgrave Macmillan Publ., 2009. 264 p. <https://doi.org/10.1057/9780230233676>
24. Niemeier S. Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology // *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*. Washington: Georgetown University Press, 2005. P. 100-111.
25. Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2021. Т. 26. № 194. С. 35-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45>
26. Motov S.V. Linguocognitive foundations of teaching English negation // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2020. Т. 25. № 187. С. 37-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-37-45>
27. Thompson G. Some misconceptions about communicative language teaching // *ELT Journal*. 1996. Vol. 50 (1). P. 9-15.
28. Gil K.H., Marsden H., Whong M. The Meaning of Negation in the Second Language Classroom: Evidence from "Any" // *Language Teaching Research*. 2019. Vol. 23 (2). P. 218-236. <https://doi.org/10.1177/1362168817740144>
29. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
30. Pica T. Tradition and transition in English language teaching methodology // *System*. 2000. Vol. 28 (1). P. 1-18.
31. Мотов С.В. Лингвокогнитивные основы обучения иностранному языку // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23. № 175. С. 37-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44>
32. Мотов С.В. Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: лексический аспект // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. 2018. Т. 23. № 177. С. 7-15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15>

33. Сычугова Л.П. Совершенствование личности в контексте искусства: лингвокогнитивная парадигма профессионального становления будущих учителей-словесников // Наука и школа. 2015. № 1. С. 113-121.
34. Сычугова Л.П. Методы концептуализации и категоризации как основа лингвокогнитивного подхода к обучению речемыслительной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 48-54.
35. Сысолятина А.А. Обучение синтаксису сложного предложения: лингвокогнитивный подход // Наука и школа. 2011. № 2. С. 33-37.
36. Давыдова М.С. Формирование коммуникативно-речевой компетенции учащихся 5–9 классов основной школы на уроках русского языка (на дидактическом материале по архитектуре): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2012. 22 с.
37. Мотов С.В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 32-39. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39>

References

1. Tyler A. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York, Routledge Publ., 2012, 252 p. <https://doi.org/10.4324/9780203876039>
2. Skrebtsova T.G. Kognitivnaya lingvistika tridsat' let spustya [Cognitive linguistics: thirty years later]. *Vestnik SPbGU. 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).
3. Littlemore J. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. New York, Palgrave Macmillan Publ., 2009, 212 p. <https://doi.org/10.1057/9780230245259>
4. Wilson M. Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin and Review*, 2002, vol. 9, pp. 625-636.
5. Maturana H. R., Varela F.J. *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*. Dordrecht, D. Reidel Publ., 1980, 171 p.
6. Cowley S.J. Linguistic embodiment and verbal constraints: human cognition and the scales of time. *Frontiers in Psychology*, 2014, no. 5, article 1085. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01085>
7. Sáez N. Enhancing the role of meaning in the L2 classroom: a cognitive linguistics perspective. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, 2015, vol. 15, no. 2, pp. 51-53.
8. Tyler A., Mueller C., Ho V. Applying cognitive linguistics to learning the semantics of to, for, and at: An experimental investigation. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 2011, no. 8, pp. 181-206.
9. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press, 1980, 242 p.
10. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. Chicago, University of Chicago Press, 1980, 632 p.
11. Lakoff G., Johnson M. *Metafori, kotorymi my zhivem – Metaphors We Live By*. Moscow, Editorial URSS Publ., 2004, 256 p. (In Russian).
12. Falck M.J. Linguistic theory and good practice: how cognitive linguistics could influence the teaching and learning of English prepositions. *Språkdidaktik: Researching Language Teaching and Learning*. Umea, 2015, pp. 61-73.
13. Lindstromberg S. *English Prepositions Explained*. Amsterdam, John Benjamins Publ., 2010, 310 p. <https://doi.org/10.1075/z.157>
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. Lapaire J. *La Grammaire Anglaise en Mouvement*. Paris, Hachette Education Publ., 2006, 224 p. (In French).
16. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5 (757), pp. 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00757>
17. Kravchenko A.V. Vremya razobrat'sya s vremenami ili kak usvoit' sistemu angliyskikh vremen [Time to deal with the tenses or how to cope with the system of English tenses]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2002, no. 5, pp. 69-71. (In Russian).

18. Kravchenko A.V., Paiunena 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).
19. Kravchenko A.V., Baklashina O.N. O grammaticheskom znachenii angliyskogo prichastiya [On the grammatical meaning of the english participle]. *Sibirskiy filologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Philology*, 2012, no. 4, pp. 158-163. (In Russian).
20. Druzhinin A.S., Polyakov O.G. Kognitivnaya semantika v obuchenii grammatike angliyskogo yazyka (na primere soglasovaniya vremen) [Cognitive semantics when teaching english grammar (by the example of the sequence of tenses)]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2017, vol. 76, no. 10, pp. 199-202. (In Russian).
21. Rosch E.H. Cognitive Representation of Semantic Categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1975, vol. 3 (104), pp. 192-233. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.104.3.192>
22. Boers F. Cognitive Linguistic approaches to teaching vocabulary: Assessment and integration. *Language Teaching*, 2013, vol. 46, no. 2, pp. 208-224. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000450>
23. Holme R. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. New York, Palgrave Macmillan Publ., 2009, 264 p. <https://doi.org/10.1057/9780230233676>
24. Niemeier, S. Applied Cognitive Linguistics and Newer Trends in Foreign Language Teaching Methodology. *Language in Use. Cognitive and Discourse Perspectives on Language and Language Learning*. Washington, D.C., Georgetown University Press, 2005, pp. 100-111.
25. Motov S.V. Obucheniye angliyskomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove: frazeologicheskii aspekt [Teaching english on a linguo cognitive basis: a phraseological aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 34-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45>. (In Russian).
26. Motov S.V. Linguocognitive Foundations of Teaching English Negation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 37-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-37-45>
27. Thompson G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 1996, vol. 50, no. 1, pp. 9-15.
28. Gil K.H., Marsden H., Whong M. The Meaning of Negation in the Second Language Classroom: Evidence from “Any”. *Language Teaching Research*, 2019, vol. 23, no. 2, pp. 218-236. <https://doi.org/10.1177/1362168817740144>
29. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskому yazyku v sredney shkole. Problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German in Secondary School. Problems and Prospects]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988, 255 p. (In Russian).
30. Pica T. Tradition and transition in English language teaching methodology. *System*, 2000, vol. 28, no. 1, pp. 1-18.
31. Motov S.V. Lingvokognitivnyye osnovy obucheniya inostrannomu yazyku [Linguocognitive foundations of foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 175, pp. 37-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44> (In Russian).
32. Motov S.V. Obucheniye otritsaniyu v angliyskom yazyke na lingvokognitivnoy osnove: leksicheskiy aspekt [Linguocognitive foundations of teaching negation in English: lexical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 7-15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-7-15>. (In Russian).
33. Sychugova L.P. Sovershenstvovaniye lichnosti v kontekste iskusstva: lingvo-kognitivnaya paradigma professional'nogo stanovleniya budushchikh uchiteley-slovesnikov [Personality improvement in the context of art: linguistic and cognitive paradigm of professional formation of future language and literature teachers]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2015, no. 1, pp. 113-121. (In Russian).
34. Sychugova L.P. Metody kontseptualizatsii i kategorizatsii kak osnova lingvokognitivnogo podkhoda k obucheniyu rechemyslitel'noy deyatel'nosti [Methods of Conceptualization and Categorization as a Basis of Linguistic-Cognitive Approach to Training in Speech Activity and Thinking]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 5, pp. 48-54. (In Russian).

35. Sysolyatina A.A. Obucheniye sintaksisu slozhnogo predlozheniya: lingvokognitivnyy podkhod [Teaching complex sentence syntax: linguistic cognitive approach]. *Nauka i shkola – Science and School*, 2011, no. 2, pp. 33-37. (In Russian).
36. Davydova M.S. *Formirovaniye kommunikativno-rechevoi kompetentsii uchashchikhsia 5–9 klassov osnovnoi shkoly na urokakh russkogo iazyka (na didakticheskom materiale to arkhitekture): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Communicative and Verbal Competence Building in 5–9 Grade Middle School Pupils on Lessons of Russian (Based on Didactic Material of Architecture). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Orel, 2012, 22 p. (In Russian).
37. Motov S.V. Obucheniye grammatike angliyskogo yazyka na lingvokognitivnoy osnove [Teaching English grammar on linguocognitive basis]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 32-39. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39>. (In Russian).

Информация об авторе

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](https://orcid.org/0000-0003-2897-5128), sv-motov@wiu.edu

Статья поступила в редакцию 23.03.2022
Одобрена после рецензирования 15.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

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](https://orcid.org/0000-0003-2897-5128), sv-motov@wiu.edu

The article was submitted 23.03.2022
Approved after reviewing 15.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-939-951

Междисциплинарная интеграция при обучении иностранному языку и культуре в магистратуре по направлениям подготовки «Экономика» и «Менеджмент»

Наталья Вениаминовна РУСИНОВА, Мария Михайловна СТЕПАНОВА*

Московский государственный институт международных отношений
Министерства иностранных дел Российской Федерации
119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76

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

Аннотация. Рассмотрена проблема междисциплинарной интеграции при обучении в магистратуре направлений подготовки «Экономика» и «Менеджмент». Обоснована роль иностранного языка и культуры как центрального элемента модели междисциплинарной интеграции в современном вузе, доказано, что культура является основой междисциплинарной интеграции в языковой подготовке будущего магистра. Сегодня к выпускнику магистратуры предъявляются высокие требования как в плане владения иностранным языком, так и способности применять знания иностранных языков для работы с современными коммуникативными технологиями в процессе решения профессиональных задач и для реализации межкультурного взаимодействия. Современные ФГОС для магистратуры направлений подготовки «Экономика» и «Менеджмент» предъявляют высокие требования к подготовке по иностранному языку и требуют формирования у выпускника компетенции в области межкультурного взаимодействия. Предложена Модель междисциплинарной интеграции при обучении иностранному языку в магистратуре, включающая в себя целевой, содержательный, организационно-методический и результативно-оценочный компоненты. Данная модель реализует систему ведущих принципов языковой, культурологической, гуманистической, инновационной, экологической, аксиологической, валеологической, акмеологической, эстетической и другой направленности; принципов интеграции и дифференциации; непрерывности и преемственности образования. Главной целью междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка в магистратуре является формирование духовно полноценной, культурно развитой личности, свободно владеющей иностранным языком, а также современными коммуникационными технологиями. Для практической реализации междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка и культуры в магистратуре направлений «Экономика» и «Менеджмент» требуются согласованные действия преподавателей как иностранного языка, так и профессиональных дисциплин.

Ключевые слова: магистратура, междисциплинарная интеграция, обучение иностранному языку, культура, иноязычное деловое общение, информационно-коммуникационные технологии

Для цитирования: Русинова Н.В., Степанова М.М. Междисциплинарная интеграция при обучении иностранному языку и культуре в магистратуре по направлениям подготовки

«Экономика» и «Менеджмент» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 939-951. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-939-951>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-939-951

Interdisciplinary integration in teaching foreign languages and culture for Master's Degree Programme of "Economics" and "Management"

Natalia V. RUSINOVA, Maria M. STEPANOVA*

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

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



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



© Русинова Н.В., Степанова М.М., 2022

Abstract. We consider the issue of interdisciplinary integration in teaching at Master's Degree Programme of "Economics" and "Management". It explains the important role of foreign languages and culture as the central element of the model of interdisciplinary integration at universities nowadays. It further proves that culture is a key to interdisciplinary integration in language learning of future Master's Degree Student. Currently, a graduate of Master's Degree Programme implies both being able to speak a modern language and use the knowledge of languages in working with up-to-date communication technologies when tackling professional tasks and collaborating with colleagues from other countries. Modern federal state education standard for Economics and Management require that Master's Degree Programmes graduates are competent in the aspect of intercultural communication and know a foreign language at a high level. We suggest a Model of interdisciplinary integration in language teaching at Master's Degree Programme, which includes target, content, organizational-methodic and performance-assessment components. This model implements the main language, culture, humane, innovation, environmental, axiological, valeological, acmeological, aesthetic and other orientations; principles integration and differentiation, continuity and consistency of education. The main purpose of interdisciplinary integration in foreign language teaching at Master's Degree Programme is to form a well-founded, culturally full-fledged person able to speak a foreign language and operate modern communication technologies. Implementation of interdisciplinary integration in language teaching at Master's Degree Programme demands coordinated actions of language teachers as well as major disciplines educators.

Keywords: Master's Degree Programme, interdisciplinary integration, foreign language teaching, culture, foreign language business communication, information and communication technologies

For citation: Rusinova N.V., Stepanova M.M. Mezhdistsiplinarnaya integratsiya pri obuchenii inostrannomu yazyku i kul'ture v magistrature po napravleniyam podgotovki «Ekonomika» i «Menedzhment» [Interdisciplinary integration in teaching foreign languages and culture for Master's Degree Programme of "Economics" and "Management"]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 939-951. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-939-951> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМЫ

В настоящее время общепризнано, что одной из наиболее важных задач высшего образования во всех странах мира является формирование личности «человека культуры», которая воплотила бы в себе все богатство огромного и чрезвычайно разнообразного культурного наследия человечества. Таким образом, важнейшей задачей обучения иностранным языкам в университете становится формирование личности, в полной мере способной к межкультурному общению и взаимодействию в различных сферах жизни и деятельности. Это приводит к пониманию необходимости решения в процессе обучения важной задачи эффективного синтеза специальных, узко-предметных, языковых и общекультурных знаний обучаемых, что обеспечит высокий уровень готовности применять сформированные компетенции в практической деятельности. Таким образом, актуальность междисциплинарной интеграции при обучении иностранному языку и культуре в высшей школе обусловлена необходимостью комплексной, интегративной реализации как узко-конкретных целей и задач обучения иностранному языку, так и выполнения одного из актуальных социальных заказов государства, а именно, формирования культурно развитой, всесторонне грамотной, профессионально компетентной и духовно полноценной личности, готовой к жизни и работе в современном мире. Критически важным решение этих задач представляется в магистратуре – на второй, более высокой ступени высшего образования.

Современные ФГОС для магистратуры различных направлений предъявляют довольно высокие требования к подготовке по иностранному языку, а также требуют формирования у выпускника компетенции в области межкультурного взаимодействия. Так, Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для магистратуры по направлению подготовки

38.04.01 «Экономика»¹ говорит о том, что в числе универсальных компетенций, которые программа магистратуры по этому направлению должна сформировать у обучаемых, имеются такие компетенции, как «Коммуникация» и «Межкультурное взаимодействие». Описание этих компетенций сформулировано следующим образом:

– УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия;

– УК-5. Способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования для магистратуры по направлению подготовки 38.04.02 «Менеджмент»² указываются те же самые компетенции в точно таких же формулировках. Это говорит о том, что в настоящее время к выпускнику магистратуры предъявляются высокие требования не только в части собственно владения иностранным языком или языками, но и способности применять знания иностранных языков как для работы с современными коммуникативными технологиями в процессе решения профессиональных задач, так и для реализации межкультурного взаимодействия.

Общепризнано, что свободное владение иностранным языком невозможно без знаний культуры страны или стран данного иностранного языка, в том числе культурных особенностей ведения бизнеса и других видов профессиональной деятельности [1; 2] в той или иной стране или регионе, что вызы-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.01 «Экономика»: Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 11.08.2020 № 939. Доступ из СПС «Гарант».

² Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 38.04.02 «Менеджмент»: Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12.08.2020 № 952. Доступ из СПС «Гарант».

вадет необходимость уделять особое внимание культурологическим аспектам при обучении любым иностранным языкам на уровне магистратуры различных направлений.

КУЛЬТУРА КАК ОСНОВА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО МАГИСТРА

По мнению большинства ученых, занимавшихся изучением проблемы обучения культуре, одним из самых сложных, неоднозначных, а часто даже и спорных вопросов в понимании культуры является само ее определение. В ходе изучения философской, культурологической, психолого-педагогической, дидактико-методической, искусствоведческой литературы и других источников можно обнаружить огромное множество определений культуры, причем среди этих определений имеются и такие, которые существенно противоречат друг другу. Можно привести пример определения культуры одновременно и как нормы, и как преобразования традиций и стандартов [3]. Одними исследователями культура рассматривается как средство адаптации личности к социуму, другие же считают культуру способом преодоления личностью и обществом социальной инерции, как накопленного индивидом и социумом опыта. Многие также указывают, что культура является средством как самореализации индивида, так и развития общества [3–5].

В наиболее широком, общем смысле под культурой принято понимать совокупность достижений того или иного общества в области образования, науки, просвещения, искусства и прочих сфер интеллектуально-духовной жизни, равно как и возможности использовать и применять эти достижения в практической деятельности. В более узком смысле культуру часто понимают и определяют как систему коллективно разделяемых обществом ценностей, убеждений, стандартов, привычек, традиций, обычаев, норм поведения, присущих определенной группе людей. Культура также рассматривается как

движущая сила общественных изменений. В частности, О. Паттерсон рассматривает культуру как «совместный продукт двух взаимосвязанных... процессов». Под первым имеется в виду «динамически стабильный процесс сбора, воспроизведения и неравномерного распределения общего знания о мире», а второй процесс «обеспечивает изменения и ситуативную адаптацию» [6].

Б.Н. Ахиджак утверждает, что культура является неким специфическим способом человеческой деятельности, она представляет собой «кладовую коллективного знания людей», выступает способом фиксации приобретенного человеком и обществом опыта и передачи его последующим поколениям, а также основой для создания традиционных моделей коммуникации и взаимодействия [4].

На основе проведенного анализа литературных источников, посвященных вопросам различных вопросов культуры, можно сделать вывод, что само это понятие может быть рассмотрено в следующих аспектах.

1. Как определенный уровень развития человеческой личности индивида, что находит свое выражение и проявление в разнообразных формах организации жизнедеятельности личности, равно как в создаваемых человеком ценностях.

2. Как сфера духовной жизни человека и общества, выражающаяся в знаниях, умениях, уровне интеллектуального развития, миропонимании, формах, способах, путях и средствах коммуникации, а также взаимодействия человеческого общества с окружающей средой.

3. Культура как ценностное отношение личности к самой себе, другим людям и миру на основе общефилософских принципов истины, красоты, добра и гуманизма.

При рассмотрении структуры культуры можно выделить ее содержание и форму, при помощи которой это содержание структурируется, сохраняется и передается. Мышление, присущее исключительно человеку, также описывается как форма культуры. Человеческое мышление, как известно, может выступать или в своем внутреннем проявлении

нии – как рассудок, или в проявлении внешнем, объективированном – как язык. Язык, являясь важнейшим элементом человеческой культуры, выступает как объективная форма накопления, хранения и передачи социального опыта [7].

Концепция языка как культурно-исторической среды в последние десятилетия приобрела существенное значение в процессе как среднего, так и высшего образования. Суть этой концепции состоит в том, что, являясь результатом развития коллективной мысли определенного народа на том или ином этапе развития материальной и духовной культуры национального общества, то есть будучи явлением порожденным, язык затем сам превращается в среду порождающую, способствует формированию духовности человека и общества и оказывает влияние на развитие всех культурных аспектов в социуме последующих поколений. Образование, в свою очередь, как отмечают авторы исследования “Culture and Education” Ф.М. Джорgetti, А. Арсан и К. Кемпбелл, в некоторых случаях представляется порождением и неотъемлемой частью культуры, а в других – важным актором ее трансформации для определенных групп людей [8].

Значительное качественное и количественное изменение международных связей Российской Федерации в последние десятилетия, интернационализация всех сфер жизни российского общества привело к тому, что иностранный язык (прежде всего, разумеется, английский, что, однако, не умаляет значимости и других языков) стал реально необходим и высоко востребован в практической – как профессиональной, так и частной – жизни и деятельности почти каждого человека. Овладевая языком, осваивая чтение, письмо, овладевая навыками устной коммуникации, обучаясь мыслить на изучаемом иностранном языке, человек получает доступ к иным национальным культурам и, соответственно, к культуре мировой. Это позволяет успешно преодолевать национальный культуроцентризм в сознании людей молодого поколения, что оказывает существенное влияние на расширение гуманитарного обра-

зования современных студентов всех направлений подготовки.

Иностранный язык как учебный предмет в силу самой своей содержательной специфики предоставляет огромные возможности и позволяет создавать наиболее благоприятные условия для культурного и личностного развития студентов. В процессе изучения иностранных языков приобретаетсся целый ряд дополнительных возможностей для получения, усвоения, создания и передачи информации различного рода, а это, в свою очередь, способствует созданию прочной основы для формирования и развития общекультурного и лингвистического кругозора человека и формированию у него представлений о единстве мировой общечеловеческой культуры при всем многообразии культур национальных.

Необходимость владения как минимум одним иностранным языком, как указывалось выше, сегодня не подлежит сомнению, и, как показывают наблюдения ученых, положительная мотивация к серьезному изучению иностранных языков среди студентов, и особенно студентов магистратуры, в настоящее время очень высока. Так, большая часть студентов, обучающихся по экономическим и управленческим направлениям подготовки в Одинцовском филиале МГИМО МИД России, проявляет интерес ко всем аспектам изучаемых языков, а также к сопоставительному изучению родного и иностранного языка при решении задач перевода с одного языка на другой. Этот факт позволяет считать иностранный язык оптимальным средством междисциплинарной интеграции с учебными предметами как гуманитарного цикла, так и общеобразовательными и профессиональными дисциплинами на программах магистратуры различных направлений подготовки.

МОДЕЛЬ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Как показывает изучение научно-педагогических и методических публикаций, интеграции иностранных языков с разнообраз-

ными дисциплинами гуманитарного цикла посвящено большое количество исследований. В то же время вопросы междисциплинарной интеграции иностранного языка с дисциплинами экономического цикла, а также с узкопрофессиональными дисциплинами и информационными технологиями в отечественной педагогике высшей школы до настоящего времени полностью не решена. Данный вопрос на уровне высшего образования изучался, например, Н.В. Поповой [9], которая при обучении иностранному языку в высшей школе предлагает использовать междисциплинарный подход. Предлагаемый ей подход объединяет лингвистическую, профессиональную, компьютерную, а также культурологическую направленность обучения [9]. Данный междисциплинарный подход Н.В. Попова предлагает применять в ходе обучения иностранному языку в вузе при помощи включения в содержание учебных пособий по иностранному языку материал из других учебных дисциплин (например, экономики, информатики, экологии, философии, истории науки и инженерного дела и др.). Такой материал должен быть представлен на изучаемом иностранном языке и соответствующим образом адаптирован под уровень владения иностранным языком и научно-профессиональные интересы студентов определенных направлений подготовки.

В данном исследовании мы предлагаем единый комплексный подход к разработке общей модели междисциплинарной интеграции при обучении иностранному языку студентов магистратуры, основанный на иностранном языке и культуре как центральных интегрирующих элементах. Эта модель, по нашему мнению, сможет помочь не только в повышении эффективности обучения магистрантов иностранному языку, но также и в решении задач реализации системы основополагающих принципов лингвистической, культурологической, гуманистической, экологической, инновационной, художественно-эстетической и другой направленности образования, равно как и базовых принципов интеграции и дифференциации, непрерывности

и преемственности уровней современного образования [10, с. 61]. Схематично данная модель представлена на рис. 1.

Формирование коммуникативной компетентности личности выпускника магистратуры должно стать наиболее значимым результатом представленной междисциплинарной интеграции. Согласно требованиям ФГОС, как указывалось выше, результатом обучения иностранному языку магистрантов является формирование у них компетенции иноязычного делового общения, которая включает в себя лингвистический, коммуникативный, профессиональный, психологический и культурологический блоки и позволяет успешно применять все возможности современных коммуникационных технологий для академического и профессионального взаимодействия на родном и иностранных языках.

Основной целью междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка и культуры при реализации магистерских программ выступает формирование культурно развитой личности выпускника магистратуры, который свободно владеет одним или несколькими иностранными языками, а также обладает компетентностью в области современных коммуникационных технологий. Таким образом, целью междисциплинарной интеграции будет также и формирование культурной осведомленности выпускника магистратуры (независимо от направления его подготовки), что будет выражаться не только во владении конкретно-предметными и узкопрофессиональными знаниями на высоком уровне, но также и формировании широкого общекультурного кругозора, информированности о наиболее важных фактах, датах, этапах, универсальных закономерностях, особенностях функционирования, истории развития общемировой культуры и культуры отдельных этносов, стран и регионов.

Содержательный компонент описываемой модели междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка и культуры может быть представлен как целостная система инвариантных и вариативных элементов, блоков, компонентов. Специфиче-

ские компетенции, знания, умения и навыки, в свою очередь, являются составной частью этих элементов. Среди знаний мы выделяем знания языковые (лингвистические), то есть знания родного и одного или нескольких иностранных языков, лингвокультурологиче-

ские и тому подобные знания, равно как и знания из области предметов, изучаемых магистрантами в рамках профессионального цикла, а также знания, относящиеся к современным коммуникационным технологиям, в том числе дистанционным. Последняя группа

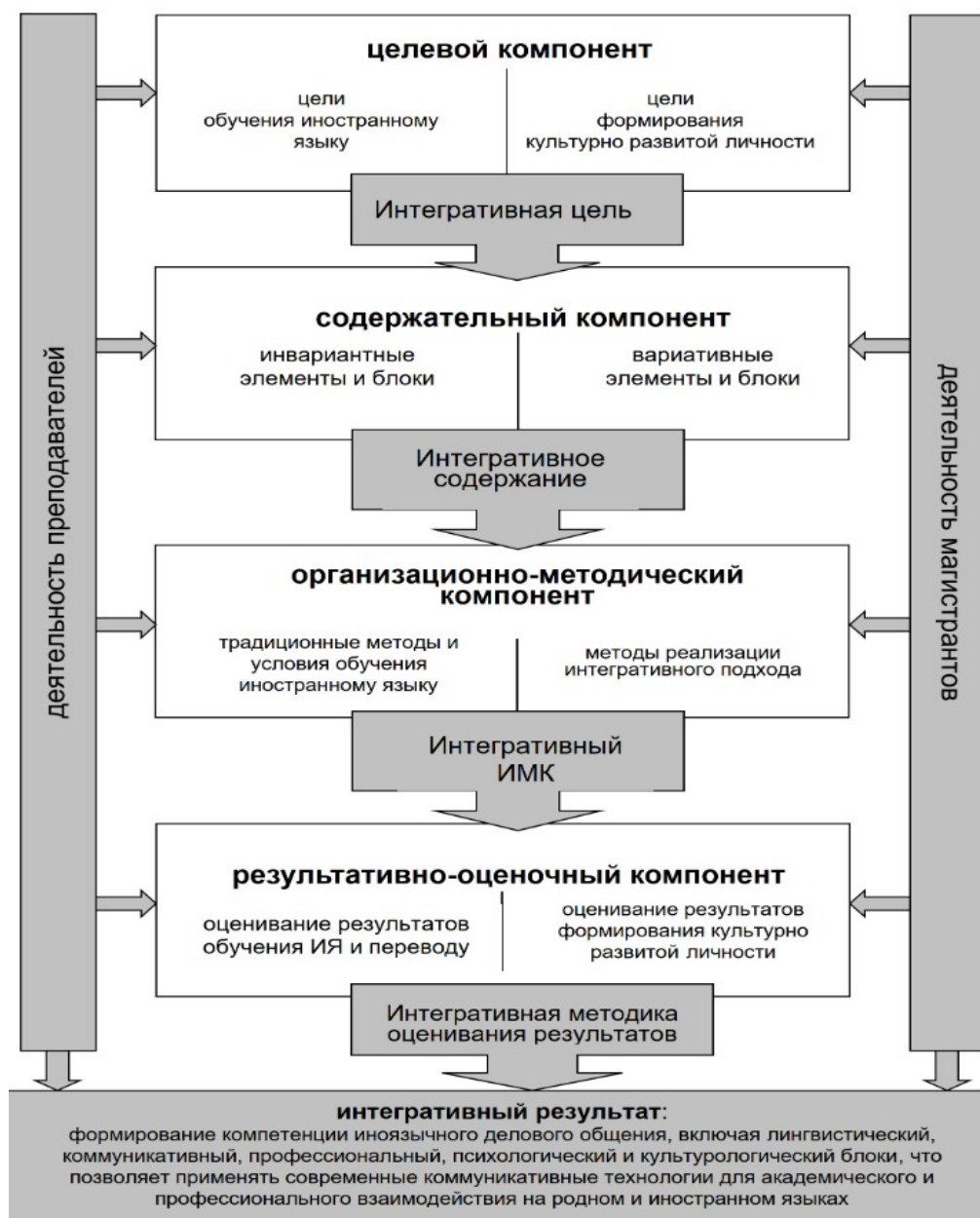


Рис. 1. Модель междисциплинарной интеграции при обучении иностранному языку в магистратуре
Fig. 1. The model of interdisciplinary integration a foreign language teaching at Master's Degree programme

знаний и связанных с ними умений приобретает особую важность в свете лавинообразного увеличения с начала 2020 г. коммуникации, реализуемой в дистанционном формате, что было вызвано пандемией нового коронавируса COVID-19. Включаемые в содержательные блоки представленной модели умения и навыки (речевые, коммуникативные, информационные, профессиональные, креативные и др.) и ценностные отношения личности также важны. Содержательный компонент модели, как показано на рис. 1, включает в себя как инвариантную часть, определяемую и формируемую в соответствии с общими требованиями ФГОС для данного этапа высшего образования и содержания рабочих учебных программ отдельных дисциплин, изучаемых в магистратуре, так и часть вариативную, содержание которой обуславливается конкретными целями и задачами обучения в магистратуре определенного направления подготовки в том или ином вузе.

В зависимости от уровня языковой подготовки магистрантов предлагаемые задания могут варьироваться, вовлекая их в решение повседневных коммуникативных задач или настраивая на специфичные. Так, группы, только начинающие освоение английского языка, знакомятся с его культурой в рамках моделируемых ситуаций делового общения («знакомство», «обсуждение работы», «презентация бизнеса»), а также в ходе освоения фреймов иноязычной бизнес-культуры. В то же время изучающие иностранный язык на более высоком уровне могут решать и более сложные, многокомпонентные задачи. Для магистрантов направления «Менеджмент» таковой может стать деловая игра «Слияние и поглощение» («Mergers and acquisitions»). В подобной игре, помимо знакомства с необходимыми понятиями и лексикой, участники делятся на группы, представляющие две стороны процесса, и обсуждают условия соглашения. При этом развитие ситуации зависит от участников и корректируется в соответствии с принятыми в англоязычной среде правилами и особенностями деловой культуры.

Следующим компонентом представленной модели междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка и культуры является компонент организационно-методический. Данный компонент может быть охарактеризован как система традиционных и инновационных методов, приемов, технологий, подходов к реализации обучения иностранному языку и прочим предметам, изучаемым в рамках магистерской программы образовательных циклов. Кроме того, организационно-методический компонент включает в себя набор специфических методов, характерных именно для интегративного подхода [9; 11; 12].

Последний компонент модели, а именно, результативно-оценочный, представлен интегративной методикой оценивания результатов обучения, которая включает методы оценивания уровня сформированности разнообразных компетенций у студентов магистратуры. При этом важным представляется разделить оценивание языковых компетенций (навыков устной и письменной коммуникации в иноязычной деловой среде) и переводческих (навыков последовательного устного и письменного перевода). Несмотря на разделение, междисциплинарная интеграция остается важным компонентом, так как помимо языковых явлений, проверяемых тестами, творческими письменными заданиями и коммуникативными задачами, проверяются и знания в области экономики и менеджмента, соотносимые с изучаемым в рамках специальных дисциплин материалом.

Практическое внедрение междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка и культуры при реализации магистерских программ по направлениям «Экономика» и «Менеджмент» требует согласованных действий как преподавателей экономических, управленческих и других профессиональных дисциплин, так и преподавателей иностранного языка. Разумеется, важна также поддержка руководства кафедр и других подразделений факультета, а также учебно-методического управления. Такой подход успешно реализуется преподавателями ка-

федры английского языка и факультета экономики и финансов Одинцовского филиала МГИМО МИД России. Как преподаватели профессиональных дисциплин и методисты, отвечающие за разработку учебных планов, так и преподаватели английского языка и методисты, разрабатывающие программы по английскому языку и переводу, в полной мере осознают актуальные цели обучения иностранным языкам и культуре в магистратуре экономических направлений. Для решения этой проблемы необходима тесная профессиональная коммуникация специалистов в области обучения иностранным языкам с методистами подразделений университета, выпускающих магистрантов, а также всеми остальными заинтересованными сторонами.

Традиционное средство междисциплинарной интеграции, описанное в целом ряде работ отечественных исследователей [9–11]; включение лингвострановедческих и культурологических сведений в содержание различных дисциплин успешно применяется и при обучении магистрантов указанного вуза. Лингвострановедческая и культурологическая информация всегда имеет интегративный характер, она включает исторический, географический, политико-экономический, социокультурный и прочие аспекты и поэтому может успешно использоваться при изучении самых разных учебных дисциплин профессионального и общекультурного циклов как для развития кругозора студентов, так и для формирования и развития у них целого ряда важных качеств личности. Разнообразные сведения социокультурного и лингвострановедческого характера успешно и эффективно включаются в материалы по различным учебным предметам при упоминании имен исследователей, видных деятелей сферы экономики, управления и бизнеса, которые внесли значительный вклад в развитие той или иной области знания. Например, в ходе информирования студентов об инновациях, различных изобретениях, открытиях важно обратить внимание и на социально-экономическое состояние страны или региона, где было сделано открытие, обычаи, культурные особенности, даже быт опреде-

ленного народа в соответствующий исторический период. Также важно акцентировать внимание и на роли языка в международной коммуникации и обмене научными знаниями между людьми разных стран, культур и национальностей.

Наш опыт в преподавании английского языка в магистратуре экономических и управленческих специальностей позволяет утверждать, что междисциплинарная интеграция на основе иностранного языка и культуры способствует повышению интереса и мотивации обучаемых, причем в весьма значительной степени. Наибольшей эффективностью характеризуются такие творческие задания, как подготовка индивидуальных и групповых презентаций, выступлений, докладов, кратких информационных сообщений по проблемам современной экономики, менеджмента, внедрения инноваций и тому подобное на иностранном языке. При изучении аспекта «перевод» особый интерес вызывает перевод текстов самых актуальных новостей, публикуемых на сайтах ведущих новостных агентств (BBC, CNN и др.). Интерес студентов вызывают также задания на рассмотрение реальных случаев из практики профессионального и научного межкультурного взаимодействия с обсуждением возникающих проблем и случаев непонимания между представителями разных стран, вызванных незнанием культурных особенностей и традиций, в том числе и при ведении бизнеса, проведении деловых переговоров, поиске работы и т. п.

На практических занятиях по иностранному языку рекомендуется применять элементы межкультурного тренинга, имитирующие ситуации реальной коммуникации в деловой и профессиональной сфере между представителями различных культур. Например, на начинающем уровне перед магистрантами может быть поставлена задача познакомиться с коллегой на международном бизнес-форуме. В такой ситуации, помимо обмена личной информацией (имя, происхождение) возможен рассказ о целях визита, особенностях работы, а также обмен мнениями. Важно при этом информировать обу-

чающихся о возможных различиях в нормах общения, существующих между языками.

Такой тренинг позволяет сформировать и закрепить навыки общения на иностранном языке, довести их до близкого к автоматизму уровня. Данная форма приобщения магистрантов к культуре делового общения в странах изучаемого языка может активно использоваться вне зависимости от уровня владения языком. Исследования, проведенные в целом ряде стран, показывают, что именно в ситуациях бытового и профессионального общения проявляются наибольшие сложности из-за незнания культурных особенностей [13–15]. Важно отметить, что для успешного функционирования в современном деловом мире будущим выпускникам магистратуры необходимо понимать не только культуру англосаксонских стран, но и других стран и регионов, так как в своей деятельности они могут взаимодействовать с их представителями.

Необходимо также отметить, что современные средства коммуникации значительно ускорили и упростили межкультурные контакты; студенты и магистранты имеют возможность непосредственно на практике использовать полученные знания, умения и навыки как для понимания культурного контекста и ситуации, так и для выбора наиболее подходящих ситуации средств выражения. В связи с этим растет и значение обучения формам и стилям письменной коммуникации, а также принятым нормам организации онлайн-коммуникации, видеоконференций и дистанционного общения.

В настоящее время при подготовке к семинарским занятиям по своей основной специальности, а также при написании магистерских диссертаций будущие магистры активно используют научную и аналитическую литературу на иностранном языке. Задача преподавателя иностранного языка – не только подготовить магистрантов к извлечению информации из статей на иностранном языке, но и обратить внимание на различия, существующие в научном дискурсе разных стран. Это облегчит будущим ученым подготовку собственных публикаций в зарубеж-

ных журналах, а также написание аннотаций на английском языке для публикаций в отечественных журналах.

По отзывам магистрантов Одинцовского филиала МГИМО МИД России, обучающихся по направлениям «Экономика» и «Менеджмент», знания культурологической направленности, которые они получают на занятиях по английскому языку, оказываются актуальными и востребованными и на других изучаемых ими дисциплинах, а также в дальнейшей практической профессиональной деятельности. В частности, в магистратуре Одинцовского филиала МГИМО наиболее высокую эффективность имеет такая форма организации обучения, как подготовка студентами индивидуальных и групповых докладов и презентаций, а также проведение на изучаемом иностранном языке семинаров по наиболее острым проблемам современности и актуальным вопросам, связанным с основной специализацией магистрантов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод, что предложенная модель междисциплинарной интеграции на основе иностранного языка и культуры может успешно применяться в ходе реализации магистерских программ по направлениям «Экономика» и «Менеджмент». Ее реализация требует согласованных действий как преподавателей и методистов языковых кафедр, так и кафедр, занимающихся подготовкой в области специальных дисциплин и информационных технологий. В зависимости от потенциальных экономических связей, устанавливаемых при помощи английского языка как языка международного общения, обучающимся магистратуры необходимо будет овладеть не только специфическими профессиональными навыками, но и навыками общения и профессионального взаимодействия в соответствующей культурной среде. При этом подбор заданий возможен для изучающих иностранный язык на любом уровне языковой подготовки.

Особую роль для отработки навыков практики межкультурного профессионального общения играют практические тренинги, которые могут иметь форму как точечных

заданий в рамках занятий, так и полноценных учебных семинаров, проводимых на изучаемом иностранном языке.

Список источников

1. Добривская М.С. Обучение деловому английскому языку с руссиеведческим компонентом // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 3 (192). С. 24-27. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-3-24-27>
2. Зиятдинова Ю.Н., Валеева Э.Э. Развитие навыков межкультурной бизнес-коммуникации между Россией и странами Евросоюза в инженерном образовании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 12-2 (78). С. 206-209.
3. Rathje S. The Definition of Culture: An Application-oriented overhaul // Interculture Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. 2009. № 8 (8). P. 35-58.
4. Ахиджак Б.Н. Понятие «Культура» как предмет научного исследования // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2014. № 2 (140). С. 23-27.
5. Кузнецова Е.В. Определение культуры: разнообразие подходов // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 49-54.
6. Patterson O. Making sense of culture // Annual Review of Sociology. 2014. Vol. 40. P. 1-30. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043123>
7. Радугин А.А., Радугин К.А. Социология. М.: Центр, 1997. 160 с.
8. Giorgetti F.M., Arslan A., Campbell C. Culture and Education: Looking back to Culture Through Education. Routledge. 2020. 204 p. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1288752>
9. Попова Н.В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза (на примере дисциплины «Иностранный язык»): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2011. 50 с.
10. Котляр М.М. Формирование элементов языковой культуры учащихся при обучении химии: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 176 с.
11. Гавриленко Н.Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8. № 29. С. 12-23. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.29.01>
12. Козуляев А.В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу (английский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 234 с.
13. Henderson J.K. Language Diversity in International Management Teams // International Studies of Management and Organization. 2005. № 35 (1). P. 66-82. <https://doi.org/10.1080/00208825.2005.11043722>
14. Dalton M., Chrobot-Mason D. A Theoretical Exploration of Manager and Employee Social Identity, Cultural Values and Identity Crisis Management // International Journal of Cross Cultural Management. 2007. № 7 (2). P. 169-183. <https://doi.org/10.1177/1470595807079382>
15. Еснаева Б.А. Обучение студентов экономических специальностей профессиональному русскому языку // Инновации в науке. 2019. № 4 (92). С. 15-17.

References

1. Dobrivskaya M.S. Obucheniye delovomu angliyskomu yazyku s rossiyevedcheskim komponentom [Teaching business English Language with Russian-study component]. *Vestnik TGPU – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2018, no. 3 (192), pp. 24-27. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2018-3-24-27>. (In Russian).
2. Ziyatdinova Y.N., Valeyeva E.E. Razvitiye navykov mezhkul'turnoy biznes-kommunikatsii mezhdu Rossiyei i stranami Evrosoyuza v inzhenernom obrazovanii [Development of skills of cross-cultural business communication between Russia and the European Union countries in engineering education]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2017, no. 12-2 (78), pp. 206-209. (In Russian).

3. Rathje S. The Definition of Culture: An Application-oriented overhaul. *Interculture Journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 2009, no. 8 (8), pp. 35-58.
4. Akhizhak B.N. Ponyatiye «Kul'tura» kak predmet nauchnogo issledovaniya [Concept of "Culture" as subject of scientific research]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedeniye – The Bulletin of the Adyghe State University, Series 2 "Philology and the Arts"*, 2014, no. 2 (140), pp. 23-27. (In Russian).
5. Kuznetsova E.V. Opredeleniye kul'tury: raznoobraziye podkhodov [Definition of culture: diversity of approaches]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspective of Science and Education*, 2013, no. 5, pp. 49-54. (In Russian).
6. Patterson O. Making sense of culture. *Annual Review of Sociology*, 2014, vol. 40, pp. 1-30. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043123>
7. Radugin A.A., Radugin K.A. *Sotsiologiya* [Sociology]. Moscow, Tsentr Publ., 1997, 160 p. (In Russian).
8. Giorgetti F.M., Arslan A., Campbell C. *Culture and Education: Looking back to Culture Through Education*. Routledge Publ., 2020, 204 p. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1288752>
9. Popova N.V. *Mezhdistsiplinarnaya paradigma kak osnova formirovaniya integrativnykh kompetentsiy studentov mnogoprofil'nogo vuza (na primere distsipliny «Inostrannyi yazyk»): avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Interdisciplinary Paradigm as the Basis for the Formation of Integrative Competencies of Students of a Multidisciplinary University (on Example of the Discipline "Foreign Language"). Dr. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2011, 50 p. (In Russian).
10. Kotlyar M.M. *Formirovaniye elementov yazykovoy kul'tury uchashchikhsya pri obuchenii khimii: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Elements of the Language Culture of Students in Teaching Chemistry. Cand. ped. sci. diss.]. St. Petersburg, 2000, 176 p. (In Russian).
11. Gavrilenko N.N. *Mezhdistsiplinarnyy podkhod k obucheniyu otraslevomu perevodu [Interdisciplinary approach to teaching industry-specific translation]. Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2019, vol. 8, no. 29, pp. 12-23. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.29.01>. (In Russian).
12. Kozuliaev A.V. *Integrativnaya model' obucheniya audiovizual'nomu perevodu (angliyskiy yazyk): dis. ... kand. ped. nauk* [An Integrative Model for Teaching Audiovisual Translation (English Language). Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2019, 234 p. (In Russian).
13. Henderson J.K. Language Diversity in International Management Teams. *International Studies of Management and Organization*, 2005, no. 35 (1), pp. 66-82. <https://doi.org/10.1080/00208825.2005.11043722>
14. Dalton M., Chrobot-Mason D. A Theoretical Exploration of Manager and Employee Social Identity, Cultural Values and Identity Crisis Management. *International Journal of Cross Cultural Management*, 2007, no. 7(2), pp. 169-183. <https://doi.org/10.1177/1470595807079382>
15. Espayeva B.A. Obucheniye studentov ekonomicheskikh spetsial'nostey professional'nomu russkomu yazyku [Training of economic specialties students in professional Russian language]. *Innovatsii v nauke* [Innovations in Science], 2019, no. 4 (92), pp. 15-17. (In Russian).

Информация об авторах

Русинова Наталья Вениаминовна, кандидат филологических наук, и.о. заведующего кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал), г. Одинцово, Московская обл., Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-7143-8427, n.rusinova@odin.mgimo.ru

Information about the authors

Natalia V. Rusinova, Candidate of Philology, Acting Head of English Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo Branch), Odintsovo, Moscow Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-7143-8427, n.rusinova@odin.mgimo.ru

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

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

Статья поступила в редакцию 18.04.2022
Одобрена после рецензирования и доработки 11.07.2022
Принята к публикации 09.09.2022

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

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

The article was submitted 18.04.2022
Approved after reviewing and revision 11.07.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-952-960

Использование известных произведений живописи в качестве когнитивного визуального материала при обучении языку

Виктория Витальевна ЗУЕВА

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76
v.zueva@odin.mgimo.ru

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена пристальным вниманием научной и педагогической общественности к вопросам когнитивного обучения. В последние годы происходит активное обращение к разным способам когнитивной визуализации и ведется поиск новых форм работы для формирования познавательного интереса обучающихся и развития их рефлексивной мыслительной деятельности. Цель исследования: обосновать эффективность использования известных произведений живописи в качестве когнитивного визуального материала для активизации учебно-познавательной деятельности на занятиях по английскому языку и представить виды работы с ними. Методы исследования: в качестве методов исследования были выбраны аналитический обзор научных источников по вопросам когнитивного образования и использования средств наглядности в образовательном процессе, а также обобщение личного педагогического опыта использования предложенных заданий на занятиях по английскому языку на 1 курсе факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Одинцовского филиала МГИМО МИД России. Результаты: представлены примеры заданий, усиливающих интерес, стимулирующих когнитивную деятельность и способствующих развитию всех составляющих коммуникативной компетенции. Сделан вывод о том, что в рамках коммуникативно-когнитивного подхода использование произведений живописи в качестве изобразительной наглядности имеет большой потенциал в области мотивации, создания положительного отношения к учебе и способствует эффективному решению целого ряда образовательных и воспитательных задач.

Ключевые слова: познавательный интерес, произведение искусства, учебная мотивация, когнитивная визуализация, рефлексивная мыслительная деятельность, коммуникативная компетенция, активизация лексики, актуализация грамматических навыков

Для цитирования: Зуева В.В. Использование известных произведений живописи в качестве когнитивного визуального материала при обучении языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 952-960. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-952-960>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-952-960

The use of famous paintings as means of cognitive visualization in teaching language

Victoria V. ZUEVA

Moscow State Institute of International Relations (University)
of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow 119454, Russian Federation
v.zueva@odin.mgimo.ru



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



© Зуева В.В., 2022

Abstract. The relevance of the research topic is due to close attention of scientific and pedagogical public to the issues of cognitive education. Over the past years there has been sustainable interest to various methods of cognitive visualization and a search for new forms of work for the formation of cognitive interest and development of reflective mental activity. Purpose: to substantiate the effectiveness of the use of famous paintings as cognitive visual material to enhance students' learning and cognitive activity at English classes and to present the types of tasks with them. Research methods: research methods are based on an analytical review of scientific sources on issues of cognitive education, the use of visual aids in the educational process and generalization of personal pedagogical experience of using the proposed tasks at English classes in the 1st year of the Faculty of Linguistics and Intercultural Communication of the Odintsovo branch of the Moscow State Institute of International Relations (University) of Ministry of Foreign Affairs of Russian Federation. Results: the article presents examples of tasks which generate interest, stimulate cognitive activity and contribute to the development of all components of communicative competence. It is concluded that within the framework of the communicative and cognitive approach, the use of paintings as visual visualization has great potential in the field of motivation, creation of a positive attitude towards learning and contributes to the effective solution of several educational and pedagogical tasks.

Keywords: cognitive interest, a work of art, learning motivation, cognitive visualization, reflective mental activity, communicative competence, vocabulary activation, actualization of grammatical skills

For citation: Zueva V.V. Ispol'zovaniye izvestnykh proizvedeniy zhivopisi v kachestve kognitivnogo vizual'nogo materiala pri obuchenii yazyku [The use of famous paintings as means of cognitive visualization in teaching language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 952-960. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-952-960> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы в связи с поиском новых эффективных путей обучения студентов и школьников наряду с общепризнанными и преобладающими направлениями значительно растёт интерес к когнитивному образова-

нию, которое нацелено на развитие рефлексивной мыслительной деятельности. В ходе такого образовательного процесса учащиеся не просто воспринимают информацию, а активно участвуют в исследовании внутренних отношений предметов, что «побуждает учащихся к диалоговому, исследовательскому

размышлению, повышает концентрацию ментальной активности» [1, с. 110]. Система когнитивного обучения включает разнообразные по содержанию методы обучения, которые преподаватели выбирают, адаптируют и применяют при организации своих уроков. В свою очередь, для того чтобы применяемые методы и подходы способствовали открытию чего-то нового, вовлекали в исследовательский процесс, необходим качественный материал, который увлечет и заинтересует обучающихся, вызовет любопытство и, главное, желание узнать больше. Интерес, который возникает у обучающихся и является проявлением их потребности к развитию и саморазвитию, стимулирует когнитивную деятельность, активизирует познавательную сферу личности, что является важной составляющей интеллектуального роста. Еще К.Д. Ушинский писал: «Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силою принуждения, убивает в ученике охоту к учению, без которой он далеко не уйдет. Учение же, опирающееся на интерес учащихся к предмету, становится более легким и плодотворным, способствует активному получению ими осознанных и прочных знаний. Интерес является действенным, реальным мотивом учения» [2, с. 429]. Качественным, выразительным и увлекательным материалом, способствующим развитию рефлексивной мыслительной деятельности, познавательных способностей и интереса, который свойствен обучающимся любого возраста, являются образцы различных видов искусства. Использование изобразительной наглядности при обучении иностранному языку позволяет успешно решать образовательные задачи также ввиду некоторых психологических особенностей современного поколения обучающихся, а именно, эффективно воспринимать наглядную информацию и отдавать предпочтение различным формам визуализации. Есть научное обоснование тому, что информация, полученная посредством зрительной системы, лучше запоминается и дольше удерживается в памяти. В то же время достаточно актуальной задачей образова-

тельного процесса является необходимость обучения учащихся анализировать, понимать преобразовывать и воспроизводить визуальную информацию. Использование произведений живописи в качестве когнитивного визуального материала несет большой потенциал для решения не только образовательных, но и некоторых воспитательных задач. Нельзя не согласиться с тем фактом, что посредством знакомства с искусством и художественным творчеством формируется культурологическая компетентность, определяется эстетический вкус, происходит эстетическое развитие и нравственное совершенствование обучающихся.

Актуальность исследования обусловлена тем, что в последнее время познавательные предпочтения обучающихся меняются, и вопросы поиска новых организационных форм работы, разработка заданий, включающих различные элементы когнитивной визуализации, приобретают большую значимость.

Теоретической базой исследования послужили работы современных ученых, занимающихся проблемами когнитивного образования, Л.В. Ахметовой [1; 3], Г. Нурекешовой [4], Н.Н. Манько [5], Т.А. Сыриной [6], проблемами развития познавательного интереса Л.В. Сарычевой [7], Н.И. Холод, И.Ю. Никитиной [8], а также вопросами использования произведений искусства при обучении иностранному языку Д.Д. Дмитриевой [9], С.А. Каримбековой [10], А.К. Магомедовой [11], Н.В. Филипповой, Г.И. Проккопенко [12].

Данное исследование преследует следующие задачи:

- 1) представить варианты заданий с произведением живописи с целью развития речевых умений студентов;
- 2) представить пример вопросов викторины, направленных на активизацию познавательных процессов и способствующего рефлексии;
- 3) представить пример задания, направленного на визуализацию переноса информации из области визуального искусства в область вербальной репрезентации.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: анализ научной литературы по анализируемой проблеме; обобщение практического опыта в обучении иностранному языку при работе над темой “Art” студентов 1 курса факультета лингвистики и межкультурной коммуникации Одинцовского филиала МГИМО МИД России.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Безусловно, живописные полотна являются стимулирующей содержательной опорой для формирования коммуникативной компетенции на основе заданий и упражнений, направленных на активизацию лексики и актуализацию грамматических навыков. При этом варианты заданий могут быть различными и адаптироваться в зависимости от целей урока: сравнение разных произведений или нескольких образов с целью использования степеней сравнения прилагательных; составление возможных диалогов между персонажами и последующая трансформация прямой речи их диалога в косвенную; описание сюжета с целью тренировки употребления настоящего продолженного времени и предлогов места; построение гипотез с модальными глаголами предположения о событиях, произошедших в прошлом героев или в недавнем времени; создание истории, основанной на сюжете, с демонстрацией правильного использования всех изученных грамматических времен; построение догадок о возможном развитии событий с применением условных предложений разных типов и т. д.

Одним из вариантов заданий, значительно повышающим учебную мотивацию и познавательный интерес обучающихся, является викторина, в ходе которой, состязаясь друг с другом, обучающиеся дают ответы на вопросы, которые связаны одной темой. В качестве одной из форм коллективной учебно-познавательной деятельности лингвистические, тематические и интеллектуальные

викторины довольно эффективно используются на разных этапах обучения [8]. Участие в викторине характеризуется положительными эмоциями по отношению к этому виду работы, наличием познавательной стороны этих эмоций и наличием мотивации, исходящей от самой деятельности, что составляет структуру познавательного интереса [7]. Викторина, составленная из вопросов по сюжету художественного полотна, способна сместить акцент с иллюстративной функции наглядности на активизацию познавательных процессов, инициирование мозгового штурма и стимулирование коммуникативной активности.

Известно, что за каждым произведением живописи скрывается какая-то история, связанная с поводом, заставившим художника взяться за его написание, жизнью изображенных персонажей, запечатленным событием или неизвестным природным ландшафтом. Разгадывание этих историй одновременно способствует повышению уровня активности на занятии и вызывает живой познавательный интерес, а также мотивирует учащихся высказывать догадки и строить предположения, особенно если скрытый в картине смысл не очевиден.

Интеграция в процесс обучения и подходы к организации викторины по сюжету произведения живописи могут быть различными и зависеть от ряда факторов, таких как количество учебного времени, уровень знаний и языковая подготовка обучающихся, мастерство преподавателя и т. д. Выбор и анализ материала, разработка вопросов, способствующих активизации исследовательского интереса, также являются сложной подготовительной работой, требующей адаптации к условиям обучения. Приведем примеры вопросов викторины, объединенных темой нахождения зашифрованных смыслов в картине Д. Хокни «Мистер и миссис Кларк и Перси» (“Mr and Mrs Clark and Percy”) (рис. 1), которая считается одним из величайших шедевров Британской живописи XX века.



Рис. 1. “Мистер и миссис Кларк и Перси”, Дэвид Хокни

Fig. 1. “Mr and Mrs Clark and Percy” by David Hockney

Questions	Clues for the teacher
1) What is unusual for the position of the man and the woman in the portrait?	Traditionally, when an artist depicts a married couple, the woman is sitting down and the man is standing
2) What is the white cat symbolic of?	It's a symbol of infidelity and envy
3) Why is the cat sitting on Mr. Clark?	Mr. Clark had affairs with women and men
4) What is the white lilies symbol of?	They symbolize female purity
5) There is something in the picture which prophecies that the marriage will fail? What is it?	Usually, the married couple is close together, but in this painting there is a window between them which symbolizes the distance
6) Why is Mr Clark putting his feet into the rug?	The painter had problems painting Mr Clark's feet
7) There is something in the picture which belongs to the artist himself. What is it?	The painting on wall on the left of the window belongs to the artist's brush
8) What painting did Hockney draw on in the symbolism and composition? What is the implication of the reversed position of the figures?	The Arnolfini Portrait by Jan van Eyck. The positions of the figures are reversed with the implication that Celia is the asser-tive partner

Еще одной темой викторины может стать поиск скрытых символов в шедевре известного фламандского живописца Яна Ван Эйка «Портрет четы Арнольфини» (“The Arnolfini Portrait”) (см. рис. 2). Приведем примеры некоторых вопросов викторины, которые могут мотивировать на поиск ответов и активизировать коммуникативную активность.



Рис. 2. “Портрет четы Арнольфини”, Ян Ван Эйк

Fig. 2. “The Arnolfini Portrait” by Jan van Eyck

Symbolism in the Arnolfini Portrait by Jan van Eyck

Questions	Clues for the teacher
1) There are some symbols in the painting that prove that it was a wedding ceremony. What are they?	The joining of hands-and the gesture of oath taking, a ceremonial burning candle, the couple removed their shoes in acknowledgment of the sanctity of this place

2) There is something in the picture which proves the groom doesn't belong to the aristocracy. What is it?	The wooden clogs in front of him which were worn to avoid dirt in the streets. The mighty didn't wear clogs as they travelled on horseback or were carried in litters
3) Who are the figures reflected in the mirror?	Witnesses to the wedding to legalize a written contract of marriage
4) There are some objects in the picture which prove that the couple were wealthy. What are they?	Their clothing (furs were imported from Russia and Scandinavia), a chandelier, a mirror (mirrors in a middle-class home were unusual in van Eyck's day), expensive oranges (lemons, figs and oranges arrived from Spain and Portugal)
5) Why is holding hands (the left hand and the right hand) symbolic?	It's a "left-handed", morganatic marriage. Such marriages were concluded between partners of unequal rank. Usually women came from lower classes
6) What does the lit candle symbolize?	The flame symbolizes the all-seeing Christ who is witness to the marriage vows
7) What is the dog symbolic of?	Prosperity, faithfulness, attachment and loyalty
8) Why is the dog found at the feet of the wife?	Fidelity in the marriage was only expected from the woman
9) What is the significance of Jan Van Eyck's signature on the wall above the mirror?	The formulation is unusual "Jan van Eyck was here". The artist signs not as a painter but as a witness to this marriage

Еще одной технологией работы с произведением живописи может быть преобразование, переосмысление визуального материала и перенос информации из области визуального искусства в область вербальной репрезентации. Задание на составление рассказа по картине с использованием лексических единиц, изученных на занятиях по теме "Art", побуждает обучающихся к творческо-

му отбору материала, развивает логическое мышление и способность к анализу. Работа над этим заданием способствует правильному использованию лексических единиц в предложении, лучшему их запоминанию в контексте и выполняет практическую цель закрепления и автоматизации изученной лексики. Обучающимся можно предложить пример выполнения такого задания, где курсивом выделены слова, которые являются активной лексикой по теме.

The story behind The Arnolfini Marriage

I'm not a *gallery goer*, but when I learn about some *travelling exhibition* in Moscow which is worth seeing or whenever I go to some European city I try not to miss an opportunity and go to some *art gallery* or *museum*. I am not an *expert in art*, I am just a *layman*, that's why after walking around the gallery for half an hour I can get tired. That's why the way I prefer to see the paintings is the following: I walk round the gallery very fast and select *some paintings that attract me like a magnet*, then I stop in front of some of them and try to find the story inside the painting.

When I was in the National Gallery in London for the first time, one *oil painting* caught my eye at once. The painting *belongs to Jan van Eyck's brush*. It was created in 1434. Following my habit, I made up a story about the people in it and later when I read a little more about it I found out that the painting is quite symbolic and there are symbols in it, which prove my story.

The painting *represents the wedding scene*. In the 15th century, you needed neither a priest nor witnesses to enter into a Christian or legal marriage. Though witnesses were not required at this wedding, there are two of them. They are reflected in the mirror. This marriage is concluded between partners of unequal rank. The following morning these people will have to sign the marriage contract which will help to regulate financial matters between the partners.

The couple are undoubtedly rich. It is evident in their clothes. Choosing brown, green, red, blue and white colours *the artist creates the atmosphere of reality*. *Bright colours* also reflect the ceremonial mood of the bride and the groom. *The expressions of their faces* also support the idea of solemnity of the moment.

A dog at the feet of the wife *symbolizes* fidelity which was expected from women.

Of particular significance in this painting is *the signature of the artist*. It is placed on the wall between the mirror and the chandelier. It transforms the painting into a document testifying that the artist himself witnessed the ceremony.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях возрастания актуальности проблемы активизации учебной деятельности и необходимости расширения поиска ее решения, в том числе с помощью когнитивной визуализации, использование известных произведений живописи при обучении английскому языку оправдывается широким спектром решаемых задач и потенциалом эффективного их решения. Шедевры мирового искусства мало кого оставляют равнодушными, поскольку картины имеют потенциал «зацепить» и вызвать желание поделиться своим отношением к ним. Художники и их творения могут нравиться или не нравиться, но мало кто откажется от желания поделиться набравшими мыслями или возникшими впечатлениями. Обсуждение художественных работ позволяет создать живую атмосферу в классе, вызвать дискуссию, спор и мотивировать студентов к исследованиям, рефлексии и высказыванию своего мнения. Вследствие этого процесс обучения становится эмоционально-выразительным, увлекательным и познавательным, что оказывает значительное влияние на положительное

эмоциональное отношение к предмету и способствует лучшему пониманию и запоминанию материала.

Практическая значимость данного исследования заключается в том, что предложенные виды работы с визуальным материалом могут быть использованы на занятиях для реализации главной цели обучения иностранному языку – формирования целого ряда составляющих коммуникативной компетенции: языковой, речевой, социокультурной и дискурсивной. Кроме того, представленные задания могут стимулировать познавательный интерес и способствовать успешному решению вопросов развития важных составляющих когнитивных процессов личности – критического и логического видов мышления.

Использование образцов живописи не только способствует успешному изучению и закреплению лексического и грамматического материала, совершенствованию навыков устной и письменной речи, усилению мотивации и активизации познавательных интересов, но и приобщает к искусству и художественному творчеству. В свою очередь художественно-эстетическое воспитание и нравственное совершенствование обучающихся, развитие эстетического сознания, расширение кругозора, эрудиции также являются важными аспектами образовательного процесса.

Список источников

1. Ахметова Л.В. Когнитивная сфера личности – психологическая основа обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 9 (87). С. 109-115.
2. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 10. Материалы к третьему тому «Педагогической антропологии». Москва; Ленинград: Изд-во Акад. пед. наук, 1950. 665 с.
3. Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7 (85). С. 48-52.
4. Нурекешова Г., Аширова Б., Ордабаев Ч. Using Communicative and Linguo-cognitive activities in teaching foreign languages // Актуальные научные исследования в современном мире. 2021. № 9-4 (77). С. 35-41.
5. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности // Известия Алтайского государственного университета. 2009. № 2 (62). С. 22-28.
6. Сырина Т.А. Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 7 (172). С. 81-85.

7. Сарычева Л.В., Сырина Т.А. Интеллектуальная викторина – эффективный метод развития познавательного интереса изучающих иностранный язык // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7. № 1. Ст. 12.
8. Холод Н.И., Никитина И.Ю. Викторина как средство активизации учебно-познавательной деятельности студентов на занятиях по иностранному языку в вузе // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 137-141.
9. Дмитриева Д.Д. Использование произведений искусства в процессе обучения иностранных студентов русскому языку // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. № 4 (33). С. 62-64. <https://doi.org/10.26140/bgз3-2020-0904-0017>
10. Каримбеков С.А. Использование произведений искусства при обучении английскому языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 5. С. 24-28.
11. Магомедова А.К. Использование материалов искусства на уроке английского языка в старших классах средней школы // Молодой ученый. 2019. № 43 (281). С. 255-256.
12. Филиппова Н.В., Прокопенко Г.И. Использование произведений живописи для развития речемыслительной деятельности учащихся старших классов на уроках иностранного языка // Достижения науки и образования. 2019. № 7 (48). С. 41-43.

References

1. Akhmetova L.V. Kognitivnaya sfera lichnosti – psikhologicheskaya osnova obucheniya [The cognitive sphere of personality: psychological basis of learning]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2009, no. 9 (87), pp. 109-115. (In Russian).
2. Ushinskiy K.D. *Sobraniye sochineniy. T. 10. Materialy k tretyemu tomu «Pedagogicheskoy antropologii»* [Collected works. Vol. 10. Materials for the third volume of “Pedagogical Anthropology”]. Moscow, Leningrad, Academy of Pedagogical Sciences Publ., 1950, 665 p. (In Russian).
3. Akhmetova L.V. Metody kognitivnogo obucheniya: psikhologo-didakticheskiy podkhod [Cognitive education methods: psychological and didactic approach]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2009, no. 7 (85), pp. 48-52. (In Russian).
4. Nurekeshova G., Ashirova B., Ordabayev C. Using Communicative and Linguo-cognitive activities in teaching foreign languages. *Aktual'nyye nauchnyye issledovaniya v sovremennom mire – Actual Scientific Research in the Modern World*, 2021, no. 9-4 (77), pp. 35-41.
5. Man'ko N.N. Kognitivnaya vizualizatsiya didakticheskikh ob'yektov v aktivizatsii uchebnoy deyatel'nosti [Cognitive visualization of didactic objects in stirring up educational activity]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – News of Altai State University*, 2009, no. 2 (62), pp. 22-28. (In Russian).
6. Syrina T.A. Kognitivnaya vizualizatsiya: sushchnost' ponyatiya i ego rol' v obuchenii yazyku [Cognitive visualization: the essence of the concept and its role in language teaching]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 7 (172), pp. 81-85. (In Russian).
7. Sarycheva L.V., Syrina T.A. Intellekтуальная викторина – эффективный метод развития познавательного интереса изучающих иностранный язык [Intellectual quiz as an effective method of cognitive interest development among foreign language learners]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 7, no. 1, art. 12. (In Russian).
8. Kholod N.I., Nikitina I.Y. Viktorina kak sredstvo aktivizatsii uchebno-pознаватель'noy deyatel'nosti studentov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v vuze [Quiz as means of activating students' educational cognitive activity at foreign language classes in higher education institution]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 2, pp. 137-141. (In Russian).
9. Dmitriyeva D.D. Ispol'zovaniye proizvedeniy iskusstva v protsesse obucheniya inostrannykh studentov russkomu yazyku [Use of art works in the process of teaching foreign students Russian language]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal – Baltic Humanitarian Journal*, 2020, no. 4 (33), pp. 62-64. <https://doi.org/10.26140/bgз3-2020-0904-0017>. (In Russian).

10. Karimbekov S.A. Ispol'zovaniye proizvedeniy iskusstva pri obuchenii angliyskomu yazyku [The use of works of art in teaching English]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages in School*, 2009, no. 5, pp. 24-28. (In Russian).
11. Magomedova A.K. Ispol'zovaniye materialov iskusstva na uroke angliyskogo yazyka v starshikh klassakh srednei shkoly [The use of art materials in the English class in high school]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2019, no. 43 (281), pp. 255-256. (In Russian).
12. Filippova N.V., Prokopenko G.I. Ispol'zovaniye proizvedeniy zhivopisi dlya razvitiya rechemyslitel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya starshikh klassov na urokakh inostrannogo yazyka [The use of paintings for the development of verbal-cognitive activity of high school students during foreign language lessons]. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya – Achievements in Science and Education*, 2019, no. 7 (48), pp. 41-43. (In Russian).

Информация об авторе

Зуева Виктория Витальевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Одинцовский филиал), г. Одинцово, Московская обл., Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-0770-7343](https://orcid.org/0000-0003-0770-7343), v.zueva@odin.mgimo.ru

Статья поступила в редакцию 17.03.2022
Одобрена после рецензирования и доработки 09.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Victoria V. Zueva, Candidate of Philology, Associate Professor of the English Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo Branch), Odintsovo, Moscow Region, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-0770-7343](https://orcid.org/0000-0003-0770-7343), v.zueva@odin.mgimo.ru

The article was submitted 17.03.2022
Approved after reviewing and revision 09.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-961-968

Роль проектно-исследовательской деятельности обучающихся СПО на занятиях по иностранному языку в формировании межкультурной коммуникативной компетенции

Наталья Александровна ГОНЧАРОВА^{1*}, Алексей Викторович МЕДВЕДЕВ^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»
393760, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101

²ТОГАПОУ «Промышленно-технологический колледж»
393766, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Киевская, 2

*Адрес для переписки: nata-alexa@mail.ru

Аннотация. Обосновано, что проблема формирования основ межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся СПО с использованием проектно-исследовательской деятельности находится в центре внимания. С одной стороны, данная технология способствует повышению толерантности, мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и является эффективным средством формирования образованной личности, способной к иноязычному общению, саморазвитию и самореализации. С другой стороны, проблема формирования основ межкультурной коммуникативной компетентности обучающихся актуальна, потому что в наше время факты определения условий и факторов эффективности использования проектно-исследовательской деятельности во время обучения иностранному языку недостаточно исследованы. Сделан акцент, что значительное количество исследований посвящено применению проектно-исследовательской деятельности в обучении иностранным языкам. На основе проведенного анализа доказано, что проведение современного урока иностранного языка с применением проектно-исследовательской деятельности означает создание таких комфортных условий обучения, при которых каждый обучающийся СПО почувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, а также научится общаться с другими людьми, критически мыслить и быть демократичным. Сделан вывод, что проектно-исследовательская деятельность в русле межкультурного аспекта обучения дает возможность обучающимся СПО пополнить свои знания как в рамках родной культуры, так и зарубежной, расширить базу социокультурных знаний и расширить кругозор.

Ключевые слова: проектная деятельность, исследовательская деятельность, проектно-исследовательская деятельность, проект, межкультурная коммуникативная компетенция, обучающиеся СПО, обучение иностранному языку, творческие способности, коммуникативные способности

Для цитирования: Гончарова Н.А., Медведев А.В. Роль проектно-исследовательской деятельности обучающихся СПО на занятиях по иностранному языку в формировании межкультурной коммуникативной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 961-968. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-961-968>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-961-968

The importance of the implementation of project and research activities by students of secondary vocational education for the formation of intercultural communicative competence

Natalya A. GONCHAROVA^{1*}, Alexey V. MEDVEDEV^{1,2}

¹Michurinsk State Agrarian University
101 Internatsionalnaya St., Michurinsk 393760, Tambov Region, Russian Federation

²Industrial and Technological College
²Kiyevskaya 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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Гончарова Н.А., Медведев А.В., 2022

Abstract. It is proved that the problem of formation of the foundations of intercultural communicative competence of students of secondary vocational education with the use of project and research activities is in the center of attention. On the one hand, this technology helps to increase tolerance, motivation of students to learn a foreign language and is an effective means of forming an educated personality capable of foreign language communication, self-development and self-realization. On the other hand, the problem of forming the basics of intercultural communicative competence of students is relevant, because nowadays the fact of determining the conditions and factors of the effectiveness of the use of project and research activities during foreign language teaching is insufficiently investigated. It is emphasized that a significant amount of research is devoted to the application of project research activities in teaching foreign languages. Based on the analysis, it is proved that conducting a modern foreign language lesson with the use of project and research activities means creating such comfortable learning conditions in which each student of secondary vocational education will feel his success, intellectual viability, as well as learn to communicate with other people, think critically and be democratic. It is concluded that project and research activities in line with the intercultural aspect of education gives students of secondary vocational education the opportunity to replenish their knowledge both within their native culture and abroad, expand the base of socio-cultural knowledge and broaden their horizons.

Keywords: project activity, research activities, project and research activities, project, intercultural communicative competence, students of secondary vocational education, teaching a foreign language, creative capability, communicative capability

For citation: Goncharova N.A., Medvedev A.V. Rol' proyektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya SPO na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v formirovanii mezhekul'turnoy kommunikativnoy kompetentsii [The importance of the implementation of project and research activities by students of secondary vocational education for the formation of intercultural communicative competence]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 961-968. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-961-968> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В России в 1990-е гг. из-за радикальных изменений в экономическом положении и в связи с необходимостью укрепления политических и межкультурных связей с другими странами возникла необходимость формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся в процессе изучения иностранных языков. В этом контексте процесс формирования межкультурной коммуникативной компетенции стал целью для образовательного процесса. К процессу формирования межкультурной коммуникативной компетенции относятся важные аспекты, понимание которых помогает обучающимся найти общий язык с человеком – носителем иностранного языка. Основными аспектами являются общие и специфические для культуры знания.

Несомненно, человек, у которого есть потребность понимать людей другой страны, должен знать ее культуру, достижения, историю, а также осознавать уклад жизни представителей других стран. Такие знания всегда пригодятся в непредвиденных ситуациях в процессе коммуникации. Процесс обучения иностранному языку должен иметь коммуникативную направленность. Проектно-исследовательская деятельность способствует актуализации знаний в процессе коммуникации с представителями других культур, помогает изучать актуальные межкультурные проблемы, имеющие теоретическую и практическую значимость, применять современные научные лингвистические методы для решения межкультурных проблем. Наконец, у изучающих иностранный язык в ходе проектно-исследовательской деятельности «развивается межкультурная психологическая восприимчивость» [1]. Доказано, что «нередко человек без достаточных на то оснований склонен превозносить свою культуру, считать ее выше других культур. В связи с этим одной из главных задач современного педагога является воспитание в подрастающем поколении чувства толерантности, уважения к истории и традициям народов мира. Правильный подход преподавателя к форми-

рованию межкультурной коммуникативной компетенции позволит обучающимся в дальнейшем избежать большинства проблем при межкультурном общении» [1]. Полагаем, что в данном случае своевременным является использование проектно-исследовательской деятельности на иностранном языке, выполняемой обучающимися среднего профессионального образования (далее СПО) в процессе изучения иностранного языка, в результате чего мы можем говорить о возможности интеграции процесса выполнения проектно-исследовательской деятельности на иностранном языке с процессом формирования межкультурной коммуникативной компетенции на уроках иностранного языка. Главная цель такой интеграции – включение личности в современные процессы, предоставление возможности представлять свою родную национальную культуру через призму иноязычной, позволяющее студенту СПО одновременно отслеживать весь процесс выполнения действий от цели до результата, воспринимать каждый шаг работы разумно.

Целью исследования является теоретическое обоснование значимости выполнения проектно-исследовательской деятельности обучающимися СПО на занятиях по иностранному языку для формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Методы исследования: анализ научных источников, положенных в обоснование цели настоящего исследования; обобщение теоретических изысканий, подтверждающих правомерность обращения к проектно-исследовательской деятельности для формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся СПО.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В настоящее время проектно-исследовательскую деятельность считают одним из самых перспективных методов обучения на всех уровнях образования, в том числе и на уровне среднего профессионального образования. Исследователи уверены, что данный вид деятельности создает условия для творческой самореализации обучающихся, по-

вышает мотивацию к обучению, способствует развитию интеллектуальных способностей, привлекает каждого обучающегося к активному познавательному процессу, формирует навыки поисково-исследовательской деятельности. Результатом проектно-исследовательской деятельности является проект.

Попутно заметим, что понятие «*проект*» применительно к выполнению педагогической деятельности использовал Г.П. Щедровицкий в исследовании под названием «Педагогика и логика» [1]. На философском уровне проект рассматривается М.С. Каганом «как итог духовно-преобразовательной деятельности» [2]. Проект представляется П.И. Балабановым «как идеальная инструкция, в которой отражены социокультурные нормы теоретико-познавательной деятельности проектировщика» [3].

Исследователи выделяют следующие характерные черты проекта:

- 1) включение обучающихся в исследовательскую работу;
- 2) индивидуализация процесса обучения;
- 3) варьирование степени автономности обучающихся в соответствии с их потребностями;
- 4) организация гибкого контроля за деятельностью обучающихся и стимулирование развития рефлексии;
- 5) совершенствование коммуникативной компетенции;
- 6) использование современных технологий;
- 7) интеграция знаний из различных научных областей;
- 8) развитие полученных умений и навыков.

Анализ литературы позволил нам сделать разбор понятия «проектно-исследовательская деятельность». Очевидно, что основными составляющими данного термина являются «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность».

В педагогике *проектную деятельность* принято рассматривать «как способ организации педагогического процесса, основанного на взаимодействии, сотрудничестве и сотворчества педагога и воспитанников в ходе

поэтапной практической деятельности для достижения поставленных целей» [4]. В свою очередь, И.С. Каргополов определяет понятие «проектной деятельности» как «интеллектуальный или физический продукт, получаемый в результате проведенной обучающимися работы» [5]. Е.С. Полат и М.Ю. Бухаркина, давая определение проектной деятельности, делают акцент «на самостоятельной деятельности обучающихся, сопровождающейся детальной разработкой решения поставленной проблемы и получения практического результата» [6]. Также важно отметить понимание проектной деятельности, данное Н.А. Кочетуровой, которая объясняет проектную деятельность «как систему обучения, гибкую модель организации учебного процесса, ориентированную на творческую самореализацию личности обучающихся, на развитие интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового продукта под контролем преподавателя» [7]. Основной целью проектной деятельности является изменение реальности с помощью созданного продукта, а целью исследовательской деятельности является организация некоторого исследования для понимания какой-либо закономерности [8].

Обобщая вышеизложенные точки зрения, а также позиции ряда исследователей на трактовку понятия «проектная деятельность», можно заключить, что проектная деятельность – это способ организации самостоятельной деятельности обучающихся СПО, который интегрирует проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Потенциал проектной деятельности кроется в развитии творческой составляющей, в формировании умения ориентироваться в информации и самостоятельно конструировать свои знания. Умения, нарабатываемые обучающимся СПО в процессе проектирования, формируют ключевые компетенции: трудовые, коммуникативные и социальные. При выполнении проекта уделяется большое внимание опытной и творческой

самостоятельной деятельности обучающихся СПО, структурированности содержательной части работы.

Понятие *исследовательской деятельности* было рассмотрено в ряде исследований психологов, философов и педагогов. Исследовательскую деятельность обучающихся изучали А.В. Леонтович, Е.В. Мещерова, В.И. Андреев, В.А. Далингер [9–12] и др. Обозначим некоторые значимые для нас определения исследовательской деятельности. Так, А.В. Леонтович под исследовательской деятельностью понимает деятельность обучающихся, связанную с решением творческой и исследовательской задач с заранее неизвестным решением [9]. Согласно мнению А.С. Обухова, «исследовательская деятельность – это совместный творческий процесс в поисках решения неизвестного, в ходе которого транслируются культурные ценности, в результате чего формируется мировоззрение» [13, с. 60].

Систематизируя имеющиеся точки зрения на определение понятия «исследовательская деятельность», можно заключить, что потенциал исследовательской деятельности, которая развивает когнитивные способности и исследовательскую позицию обучающихся, проявляется в получении новых знаний и подтверждении правдивости этих знаний. Проектная деятельность развивает также и другие аспекты личности: необходимость непосредственного воздействия на ситуацию, активную позицию для достижения результатов, активизирует процесс создания замысла и его реализации.

В свою очередь, синтез понятий «проектная деятельность» и «исследовательская деятельность» и выделение основных составляющих помогает нам прийти к единому рабочему определению проектно-исследовательской деятельности обучающихся СПО, а именно: проектно-исследовательская деятельность – это организованная творческая деятельность обучающихся СПО по проектированию собственного исследования, направленная на получение новых знаний из разных сфер деятельности и систематизацию данных знаний, а также на получение экспе-

риментального материала и конкретных продуктов, связанных с решением актуальных, зачастую междисциплинарных проблем.

По своей природе проектно-исследовательская деятельность при обучении иностранному языку позволяет обучающимся использовать язык как средство познания и выражения собственных мыслей, а также как средство восприятия и понимания мыслей других людей. Это наиболее эффективный способ отвлечь внимание студентов от формы высказывания к содержанию и вовлечь в познание окружающей среды с помощью иностранного языка [7]. При обучении иностранному языку проектно-исследовательская деятельность необходима для осознания обучающимся того, что иностранный язык является не только целью, но и средством для дальнейшего образования.

В ходе анализа понятий проектно-исследовательской деятельности в изучении иностранного языка мы пришли к единой трактовке понятия проектно-исследовательской деятельности на иностранном языке. Так, *проектно-исследовательская деятельность на иностранном языке* – это самостоятельная, творческая деятельность обучающегося СПО, которая представляет собой интеграцию образовательной и воспитательной задач обучения, позволяет использовать иностранный язык в качестве средства познания и самовыражения в уникальной ситуации языковой среды, которая является близкой к ситуации реального общения на иностранном языке и предоставляет обучающемуся возможность проявить свои творческие и коммуникативные способности в использовании иностранного языка за пределами учебных занятий.

Важно отметить, что проектно-исследовательская деятельность позволяет создавать на занятиях по иностранному языку исследовательскую творческую атмосферу, где каждый обучающийся должен быть вовлечен в активный творческий познавательный процесс на основе методики сотрудничества. Именно проектно-исследовательская деятельность в наибольшей степени нацелена на развитие личности обучающегося СПО и дает

возможность комбинировать все режимы работы: индивидуальный, парный, групповой, коллективный. В данном случае обучающиеся воспринимают иностранный язык как средство формирования и формулирования мысли, как средство межкультурного взаимодействия; знакомятся со страноведческой тематикой, на практике познают особенности функционирования языка в новой для них культуре, формируя основы межкультурной коммуникативной компетенции [14]. Так, при формировании межкультурной коммуникативной компетенции «важны требования к результатам освоения предметной области, которые должны отражать: знания: о рамках культуры, характеристиках культуры, о типах взаимоотношений между культурами; умения: инициировать и начинать межкультурный диалог, интерпретировать культурные факты / события, выявлять культурные сходства и различия между представителями разных культурных групп (наблюдения), находить и определять ситуации межкультурных конфликтов, разрешать культурные конфликты, критически оценивать контактирующие культуры с позиции их собственных систем ценностей; отношения: открытость, толерантность, эмпатия к представителям других культур»¹. Очевидно, что основы межкультурной коммуникативной компетен-

ции могут быть реализованы в процессе выполнения проектно-исследовательской деятельности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, проектно-исследовательская деятельность, которая основана на межкультурном аспекте обучения, помогает обучающимся СПО обогатить знания как в области мировой, так и родной культуры, расширить кругозор, пополнить межкультурные знания. Проектно-исследовательская деятельность создает условия для формирования межкультурной коммуникативной компетенции, учит толерантности к другим культурам, оформлению мыслей на иностранном языке, участию в подлинном диалоге культур. Проектно-исследовательская деятельность позволяет обучающимся развивать свои познавательные и творческие способности, создавать полную картину изучаемого учебного материала, а использование новых информационных технологий дает преподавателю возможность оптимизировать учебный процесс. Именно интеграция процесса формирования межкультурной коммуникативной компетенции с процессом формирования проектно-исследовательской деятельности, включенной в образовательный процесс, позволяет лучше развивать обучающемуся собственный потенциал, способствует росту компетенции обучающегося в решении проблем в иноязычном общении.

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (с изм. и доп.): Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413. Доступ из СПС «Гарант».

Список источников

1. Щедровицкий Г.П. Педагогика и логика. М.: КАСТАЛЬ, 1993. 290 с.
2. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1996. 416 с.
3. Балабанов П.И. Методологические проблемы проектировочной деятельности. Новосибирск, 1990. 200 с.
4. Чуракова О.В. Метод проектов в образовательном процессе. Самара: Профи, 2010. 142 с.
5. Каргополов И.С. Проектная деятельность в школе // Молодой ученый. 2019. № 46 (284). С. 277-279.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. 368 с.
7. Кочетурова Н.А. Телекоммуникационные проекты в обучении иностранному языку. Новосибирск: НГТУ, 2010. 61 с.
8. Уткина Т.В., Бегашева И.С. Проектная и исследовательская деятельность, сравнительный анализ. Челябинск: ЧИППКРО, 2018. 60 с.

9. Леонтович А.В. Проектирование исследовательской деятельности учащихся: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 20 с.
10. Мецерева Е.В. Обучение приемам экспериментально-исследовательской деятельности как средство развития творческой активности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1998. 16 с.
11. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности. М.: Высш. шк., 1981. 240 с.
12. Далингер В.А. Учебно-исследовательская деятельность учащихся в процессе изучения дробей и действий над ними. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2007. 191 с.
13. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как возможный путь вхождения подростка в пространство культуры // Развитие исследовательской деятельности учащихся: методические рекомендации / под общ. ред. А.С. Обухова. М.: Народное образование, 2001. С. 48-63.
14. Беляков Е.М. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 62-68.

References

1. Shchedrovitskiy G.P. *Pedagogika i logika* [Pedagogy and Logic]. Moscow, KASTAL Publ., 1993, 290 p. (In Russian).
2. Kagan M.S. *Filosofiya kul'tury* [Philosophy of Culture]. St. Petersburg, Petropolis Publ., 1996, 416 p. (In Russian).
3. Balabanov P.I. *Metodologicheskiye problemy proyektirovochnoy deyatel'nosti* [Methodological Problems of Projecting Activity]. Novosibirsk, 1990, 200 p. (In Russian).
4. Churakova O.V. *Metod projektov v obrazovatel'nom protsesse* [The Method of Projects in the Educational Process]. Samara, Profi Publ., 2010, 142 p. (In Russian).
5. Kargopolov I.S. *Proyektnaya deyatel'nost' v shkole* [Project activities at school]. *Molodoy uchenyy* [Young Scientist], 2019, no. 46 (284), pp. 277-279. (In Russian).
6. Polat E.S., Bukharkina M.Y. *Sovremennyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [Modern Pedagogical and Information Technologies in the Education System]. Moscow, Akademiya Publ., 2010, 368 p. (In Russian).
7. Kocheturova N.A. *Telekommunikatsionnyye projekty v obuchenii inostrannomu yazyku* [Telecommunication Projects in Foreign Language Teaching]. Novosibirsk, Novosibirsk State Technical University Publ., 2010, 61 p. (In Russian).
8. Utkina T.V., Begasheva I.S. *Proyektnaya i issledovatel'skaya deyatel'nost', sravnitel'nyy analiz* [Project and Research Activities, Comparative Analysis]. Chelyabinsk, Chelyabinsk Institute of Retraining and Advanced Training of Education Workers, 2018, 60 p. (In Russian).
9. Leontovich A.V. *Proyektirovaniye issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [Projection Students' Research Activities. Cand. psychol. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2003, 20 p. (In Russian).
10. Meshcherova E.V. *Obucheniye priyemam eksperimental'no-issledovatel'skoy deyatel'nosti kak sredstvo razvitiya tvorcheskoy aktivnosti starsheklassnikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Methods of Experimental Research Activity as a Means of Developing the Creative Activity of High School Students. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Chelyabinsk, 1998, 16 p. (In Russian).
11. Andreyev V.I. *Evristicheskoye programmirovaniye uchebno-issledovatel'skoy deyatel'nosti* [Heuristic Programming of Educational and Research Activities]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1981, 240 p. (In Russian).
12. Dalinger V.A. *Uchebno-issledovatel'skaya deyatel'nost' uchashchikhsya v protsesse izucheniya drobey i deystviy nad nimi* [Educational and Research Activities of Students in the Process of Studying Fractions and Actions on Them]. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2007, 191 p. (In Russian).
13. Obukhov A.S. *Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak vozmozhnyy put' vkhozhdeniya podrostka v prostranstvo kul'tury* [Research activity as a possible way for a teenager to enter the cultural space]. *Razvitiye issledovatel'skoy deyatel'nosti uchashchikhsya: metodicheskiye rekomendatsii* [Development of Students' Research Activities]. Moscow, Publishing House "National Education", 2001, pp. 48-63. (In Russian).

14. Belyakov E.M. *Proyektnaya deyatel'nost' v obrazovanii* [Project activity in education]. *Problemy sovremenno obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2014, no. 3, pp. 62-68. (In Russian).

Информация об авторах

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

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](https://orcid.org/0000-0001-8874-1695), lesha.bear@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 05.04.2022
Одобрена после рецензирования 28.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the authors

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

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](https://orcid.org/0000-0001-8874-1695), lesha.bear@yandex.ru

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

The article was submitted 05.04.2022
Approved after reviewing 28.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 378+372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-969-977

Формирование умений ведения продуктивной межкультурной коммуникации студентов

Татьяна Геннадиевна БОРТНИКОВА*, Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА

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

*Адрес для переписки: tatyana_bort@mail.ru

Аннотация. Исследована проблема формирования умений ведения межкультурной коммуникации студентов. Определены факторы, негативно влияющие на процесс межкультурной коммуникации, и выведены алгоритмы построения продуктивной межкультурной коммуникации студентов. Обоснована важность формирования у студентов умений межкультурного взаимодействия путем освоения культурологического анализа ситуации общения и разработки стратегий ведения диалога культур. Рассмотрены термины «помехи» и «барьеры» межкультурной коммуникации и сделано заключение, что они близки по смыслу, но их различие находится, скорее, в сфере теоретической, чем практической, и как на практике каждый из сбоев в коммуникации может быть рассмотрен с точек зрения различных областей знания. Обращено особое внимание на значение когнитивного и аффективного компонентов для хода межкультурной коммуникации. Подчеркнуто, что важным условием обучения продуктивной межкультурной коммуникации как диалогу культур является разработка и применение различных методов и форм работы. Предлагаемые методы работы выстроены поэтапно, при этом важным фактором является практическая проработка полученных знаний благодаря активным и наглядным методам обучения, которые положительно влияют на развитие личностных характеристик студентов, необходимых для успешного построения поликультурного диалога. Данный подход к решению заявленной проблемы позволит студентам осознавать ценность собственной и других культур, благодаря проникновению в культурные отличия и овладению практическими умениями проектирования и ведения межкультурного диалога. Дифференцированы методы формирования коммуникативных умений для успешного ведения межкультурной коммуникации согласно задачам, решаемым в процессе обучения по трем направлениям: 1) дидактическом и эмпирическом; 2) культурологическом, содержащем общекультурное или культурно-специфичное знание; 3) целеполагания (постановка целей коммуникации и способов ее достижения). Предложены перспективные направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, тренинг, диалог культур, моделирование, когнитивная подготовка, кейс-стади

Для цитирования: Бортникова Т.Г., Долженкова М.И. Формирование умений ведения продуктивной межкультурной коммуникации студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 969-977. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-969-977>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-969-977

Students skills development for conducting a productive intercultural communication

Tatyana G. BORTNIKOVA*, Marina I. DOLZHENKOVA

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

*Corresponding author: tatyana_bort@mail.ru



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



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

Abstract. The problem of formation of students' intercultural communication skills is investigated. The factors that negatively affect the process of intercultural communication are determined, and algorithms for building productive intercultural communication of students are derived. The importance of the formation of students' skills of intercultural interaction through the development of cultural analysis of the communication situation and the development of strategies for conducting a dialogue of cultures is substantiated. The terms “hindrances” and “barriers” of intercultural communication are considered and it is concluded that they are close in meaning, but their difference is rather in the theoretical than practical sphere, and how in practice each of the communication failures can be considered from the point of view of different fields of knowledge. Special attention is paid to the importance of cognitive and affective components for the course of intercultural communication. It is emphasized that an important condition for teaching productive intercultural communication as a dialogue of cultures is the development and application of various methods and forms of work. The proposed methods of work are built in stages, while an important factor is the practical elaboration of the acquired knowledge, thanks to active and visual teaching methods that positively affect the development of students' personal characteristics necessary for the successful construction of a multicultural dialogue. This approach to solving the stated problem will allow students to realize the value of their own and other cultures, thanks to the penetration into cultural differences and mastering the practical skills of designing and conducting intercultural dialogue. The methods of formation of communicative skills for the successful conduct of intercultural communication are differentiated according to the tasks solved in the learning process in three directions: 1) didactic and empirical; 2) culturological, containing general cultural or culturally specific knowledge; 3) goal-setting (setting communication goals and ways to achieve it). Promising directions for further research are proposed.

Keywords: intercultural communication, training, dialogue of cultures, modeling, cognitive training, case studies

For citation: Bortnikova T.G., Dolzhenkova M.I. Formirovaniye umeniy vedeniya produktivnoy mezhkul'turnoy kommunikatsii studentov [Students skills development for conducting a productive intercultural communication]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 969-977. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-969-977> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В современных педагогических исследованиях появляется стремление перейти от

прагматических моделей лингвистики к моделям культурологического анализа ситуации общения. Речь идет об уходе от ситуационных речевых образцов к расширению спектра пе-

редачи мысли с учетом социокультурного статуса собеседника для достижения поставленных коммуникативных целей.

Межкультурная коммуникация имеет место как в повседневной жизни, так и в рамках профессиональной деятельности. Постоянные международные контакты, способствующие знакомству с особенностями разных культур, дают возможность узнавать новое об истории, быте, поведении, обычаях и традициях других народов.

Таким образом, важно определить параметры, которые присутствуют в коммуникативном процессе и влияют на успех или неудачу в ведении межкультурного диалога. И речь идет не только о поведенческих и речевых стереотипах по отношению к той или иной ситуации, но и скрытых смыслах, содержащихся в культуре любого народа и которые невозможно игнорировать при ведении межкультурного диалога.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Было бы упрощением относить проблему ошибочной интерпретации речеповеденческих действий в рамках межкультурного общения только к использованию неправильных речевых стандартов. Для того чтобы студенты осознали причины, ведущие к коммуникативным сбоям, важно;

- 1) выявить факторы, негативно влияющие на процесс межкультурной коммуникации;
- 2) определить алгоритмы формирования умений ведения продуктивной межкультурной коммуникации студентов.

Конечно, существует не одна причина неудач межкультурного общения. Нам хотелось бы остановиться на анализе понятий «помехи» и «барьеры» межкультурной коммуникации. Необходимо разграничить эти термины. Так, О.А. Леонтович пишет об отсутствии четкой границы между этими понятиями. Она рассматривает помехи как разрыв коммуникационной цепочки на этапе кодирования или декодирования, а также к искажению информации [1, с. 249]. Существует мнение, что коммуникативные помехи могут возникать: 1) со стороны источника/отправителя; 2) со

стороны получателя; 3) со стороны окружения [2, р. 26-27]. Но такие помехи могут иметь место и в рамках коммуникации представителей одной лингвокультурной общности и не являются характеристикой межкультурного коммуникативного акта.

Существует мнение, что коммуникативные помехи могут иметь физиологический, языковой, поведенческий, психологический и культурологический характер [1, с. 248]. Все они, хотя и ухудшают качество коммуникации, но не всегда приводят к сбою коммуникации как таковой. Следовательно, граница между понятиями «помехи» и «барьеры» находится в теоретической плоскости, тогда как на практике мы имеем дело со сбоями коммуникации, при этом анализ каждого из сбоев можно рассмотреть с точки зрения различных областей знания.

Мы будем использовать термин «коммуникативный барьер», который, выступая как разрыв в процессе коммуникации, может базироваться и на фрагментарности культурологических и лингвистических представлений о жизнедеятельности иноязычного общества, и на плохом знании норм и традиций, а также невербального языка. В то же время следует учитывать психологические барьеры, появление которых вызывает замешательство и тревожность из-за непривычных для индивида форм межкультурной коммуникации. Именно поэтому в ходе разработки и проведения тренингов межкультурной коммуникации на иностранном языке следует обращать внимание на вовлечение эмоций, ощущений, чувств и реакций студентов.

В этой связи особое внимание, на наш взгляд, следует уделять преодолению коммуникативных барьеров путем ознакомления студентов с позициями, затрудняющими межкультурную коммуникацию. К ним, согласно А.П. Садохину, относятся: 1) допущение мнения, что все люди одинаковы; 2) иллюзорное представление об языковом соответствии значений слов и фраз в разных языках; 3) неверное истолкование невербальной коммуникации; 4) влияние принятых в обществе стереотипов о взгляде на другую культуру; 5) оценка

явлений незнакомой культуры с позиции своей; 6) напряжение из-за непонимания реакции партнера по межкультурной коммуникации [3].

Исследуя профессиональную деятельность, В.М. Шепель выделяет барьеры, затрудняющие процесс коммуникации:

- среда коммуникации дискомфортна;
- степень включенности (невнимательность, интерес к другим проблемам, отсутствие понимания рассматриваемой информации);
- неприятие позиции представителя чужой культуры;
- отрицательные стереотипы;
- слабое знание языка коммуникации;
- профессиональное неприятие коммуникантов;
- неприятие имиджа коммуниканта [4, с. 118-119].

И хотя в классификациях коммуникативных сбоев отсутствует единое мнение, важность культурологических знаний и позитивного психологического настроя отмечается всеми исследователями. Следовательно, междисциплинарный характер межкультурной коммуникации требует от нас внимательного анализа с позиций разных научных отраслей, каждая из которых использует собственные специфические подходы.

ИССЛЕДОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ

В ходе межкультурного взаимодействия мы часто сталкиваемся с проблемами, вызванными разным восприятием феноменов и явлений. Спонтанная реакция на одну и ту же ситуацию общения, проявившуюся в вербальной или невербальной форме, может вызвать отрицательные эмоции или даже привести к конфликту.

И как показывает практика, степень принятия или непринятия представителей зависит от их теоретической подготовки к межкультурной коммуникации напрямую. Поведенческая структура межкультурной коммуникации состоит из когнитивного и аффективного компонентов. Когнитивный компонент создает собственную специфическую картину мира и представление об иных куль-

турах. Первая связана с наличием у индивида знаний, отношений и умений, а также способности «индивида осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для участников общения значения происходящего и на его основе достигать позитивного для всех результата общения» [5, с. 193]. Но когнитивный компонент неразрывно связан с аффективным, который выступает как эмоциональное проявление отношения миру и другим культурам. Именно этот компонент и является «зоной риска» в спонтанных проявлениях столкновения разных речеповеденческих моделей. А значит, в формы работы со студентами для освоения ими стратегий межкультурного взаимодействия входит, прежде всего, работа в практической области. Мы придерживаемся позиции, что ее основой, согласно Г. Триандису, стоящей перед практическим освоением навыков межкультурной коммуникации, является знакомство с культурными различиями на уровне межличностных отношений. Иными словами, идет проигрывание ситуаций, развертывание которых в двух культурах отличается, благодаря такому проигрыванию появляется возможность переноса полученных знаний на новые ситуации [6].

Как известно, существует пять основных методов обучения межкультурной коммуникации на иностранном языке: когнитивная подготовка, межкультурная компетенция, ориентирование, моделирование, тренинг, кейс-стади. Под *когнитивной подготовкой* подразумевается ознакомление студентов с историей, топонимикой, религией и культурой страны изучаемого языка в процессе его освоения. Под *ориентированием* понимается быстрое освоение норм и ценностей иноязычной культуры. *Моделирование* также дает знания о культуре изучаемого языка, но через исследование моделей (ситуаций, которые могут возникать в ходе межкультурной коммуникации). *Тренинг* основывается на практической составляющей межкультурной коммуникации. Тренинг подразумевает под собой определенную структуру упражнений, которые направлены на формирование от-

дельных навыков и отдельных умений, которые необходимы при реальной межкультурной коммуникации. Таким образом, с помощью определенного набора упражнений студенты могут овладеть стратегиями успешной межкультурной коммуникации. Наиболее эффективными методами формирования навыков межкультурной коммуникации являются кейс-стади, решения которых основываются на базовых знаниях, а также при наличии эмпирических и эвристических навы-

ков, полученных студентами в ходе учебного процесса.

Итак, этапы и формы работы по освоению студентами коммуникативных умений межкультурного дискурса можно представить в виде табл. 1.

Каждый из предложенных методов работы по обучению межкультурной коммуникации из представленных выше, имеет общую цель, но уникален в зависимости от конкретной лингвокультуры.

Таблица 1

Этапы и формы работы по освоению студентами коммуникативных умений межкультурного дискурса

Table 1

Stages and forms of work on the development of students' communicative skills of intercultural discourse

№ п/п	Теоретический этап		Практический этап		
	Когнитивная подготовка на основе базовых знаний языка и культурного фона изучаемого языка	Ориентирование по типам культур (в аспектах культурологии и коммуникативистики)	Моделирование коммуникативных ситуаций	Тренинг возможных ситуаций коммуникации	Кейс-стади для решения сложных коммуникативных ситуаций
1	Знание языка, лингвострановедческого материала, топонимики, фольклора и так далее осуществляется либо тематически (сведения о стране систематизируются по определенным темам), либо филологически (путем извлечения информации из языковых структур)	Знакомство с поведенческими стереотипами разных лингвокультур (отношение ко времени, пространству; тип культуры и т. п.)	Разработка моделей общения (согласно поставленной задаче) с учетом типа культуры	Адаптация к поведенческим стереотипам лингвокультурного сообщества	Решение кейсов по коммуникативным ситуациям межкультурного взаимодействия с целью использования коммуникативных моделей представителями разных культур и стратегий их взаимодействия
2	Понимание и осмысление ценностей и их иерархии данной лингвокультуры как основы ее жизнедеятельности	Обсуждение причин речевых поведенческих особенностей в рамках межкультурного взаимодействия (исторических, религиозных, традиционных и т. д.)	Обсуждение поведенческих стратегий разных лингвокультур в конкретной ситуации	Развитие толерантности	Разработка стратегий выхода из ситуаций непонимания или конфликта
3	Знание истории, религии, состояния экономики и политической структуры государства	Интерпретация культурных событий. Описание поведенческих стратегий в рамках разных культур в определенной ситуации	Дискуссии о частных проявлениях этнокультурной специфики	Ролевые игры	Деловые игры

Когнитивная подготовка включает такие составные части, как высокий уровень владения языком, изрядное количество накопленных фоновых знаний, комплиментарное отношение к миру, желание общаться, владение коммуникативными моделями и стратегиями, общекультурной информацией о среде партнера по коммуникации.

Ориентирование является инструментом дидактическим, связанным с получением знаний о культуре изучаемого языка. Оно позволяет ознакомиться с ценностями, базовыми нормами, традициями и поведенческими стереотипами иной лингвокультуры. Обучение может происходить путем ознакомления студентов с материалами, содержащими рекомендации о правилах принятого поведения и советов по этикету. Ориентирование помогает получению более широкого взгляда на возможные варианты оценки и поведения в разных культурах, а также обеспечивается акцент на вариантах решения конкретных проблем и различиях в речеповеденческих стратегиях в разных культурах.

Моделирование, как метод обучения прогнозирования развития ситуации межкультурного взаимодействия, базируется на принципе «диалога культур», который включает такие положения, как:

- неповторимость и самобытность каждой культуры, связанной с присущей только ей иерархией ценностей;
- право каждой культуры на сохранение своей неповторимости и уникальности;
- взаимообогащение взаимодействующих культур, результатом которого появляется новая «культурная целостность», которая сама становится достоянием человечества;
- преодоление культурных различий в диалоге представителей разных культур как путь к духовному росту.

Данные принципы – есть база для анализа и обдумывания вариантов выстраивания продуктивного диалога, сочетающего гибкий конструктив в сочетании с сохранением собственной культурной традиции.

Исследователи предлагают разные определения термина «*межкультурный тре-*

нинг». Существует подход, согласно которому межкультурный тренинг – это комплекс средств для формирования межкультурной компетенции [7, S. 150]. Э. Боссе рассматривает тренинг как практическую деятельность на основе научно обоснованных концепций межкультурной коммуникации [8, S. 422]. Согласно С. Ратье, межкультурные тренинги в вузе являются альтернативой обычным учебным занятиям [9, S. 215]. Мы согласны с данным мнением, однако, стоит отметить, что данный метод не заменяет, а дополняет другие методы, являясь практической отработкой знаний и умений для успешного осуществления межкультурной коммуникации. Такие важные черты, как: комплексность (учебная цель тренинга может включать ряд конкретных аспектов речеповеденческой деятельности); практическая направленность (у студентов имеется возможность для проявления самостоятельности и активности); систематичность (согласованность тренинговых упражнений с темой обучения); связь с реальной жизнью (отработка знаний и умений в конкретных ситуациях).

Кейс-стади, являясь деятельностью, направленной на активизацию деятельности студентов, заключается в наличии проблемы и поиска ее решения [10, р. 5]. Данный метод широко используется в преподавании высшей школы. Нам хотелось бы остановиться только на аспекте важности соединения кейсов и жизненных ситуаций (как повседневного, так и профессионального общения). Многие исследователи придерживаются мнения, что ситуации общения должны быть максимально приближены к реальной жизни [11, с. 158]. В случае обучения студентов ведению успешного межкультурного взаимодействия, необходимо учитывать следующее. Студент должен четко понимать ситуацию, осознать поставленную задачу, проанализировать ее и найти решение, высказать свою позицию в стратегически правильной речеповеденческой форме. Метод кейс-стади при обучении межкультурной коммуникации выступает как специфическая деятельность, в основе которой находится анализ конкрет-

ных жизненных ситуаций. Кейсы можно подразделить на иллюстративные (решение принимается согласно определенному алгоритму), учебные (ситуации необходимо разрешить в контексте определенных условий и времени) и прикладные (для самостоятельного поиска нужного решения) [12, с. 131; 13].

Мы считаем необходимым дополнить данную градацию на кейсы «живые» и «мертвые». Последние содержат все необходимое для решения информации. К ним можно отнести иллюстративные и учебные. Анализ «живых» кейсов дает возможность студентам, найдя нужное решение заявленной проблемы, проявить свои коммуникативные умения в ходе межкультурной коммуникации.

ВЫВОДЫ

Дифференциация методов формирования коммуникативных умений для успешного ведения межкультурной коммуникации осуществляется по задачам, решаемым в процессе обучения. Здесь имеются три направления: 1) дидактические и эмпирические; 2) культурологические, содержащие общекультурное или культурно-специфичное знание; 3) целеполагания (постановка целей коммуникации и способов ее достижения). Все они находят свое отражение в когнитивной, эмоциональной и поведенческом характере межкультурного взаимодействия. Межкультурная коммуникация может считаться

успешной, если она выполняет свою главную цель – налаживание и поддержание взаимопонимания между представителями разных культур. Обязательным атрибутом, свойственным межкультурному взаимодействию, является стремление к взаимопониманию и ведению продуктивного диалога.

Для решения конкретных задач по формированию коммуникативных умений ведения межкультурного взаимодействия студентов неязыковых образовательных направлений необходимо:

- определить культурный статус и социальную страту коммуниканта для выбора коммуникативных стратегий;
- подобрать языковые средства репрезентации своей позиции согласно ситуации и социокультурного статуса коммуниканта;
- использовать речеповеденческую стратегию межкультурного взаимодействия с учетом понятного для коммуниканта коммуникативного стиля общения.

Данный подход к решению заявленной проблемы позволит студентам осознавать ценность собственной и других культур благодаря проникновению в культурные отличия и овладению практическими умениями проектирования и ведения межкультурного диалога.

Перспективными направлениями в этой связи могут стать исследования в области диалога культур, так как именно диалог культур обогащает обе коммуницирующие культуры новым ценностным содержанием.

Список источников

1. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. М.: Гнозис, 2007. 368 с.
2. Weaver R.L. Understanding Interpersonal Communication. 7th ed. New York: Harper Collins College Publishers, 1996. 529 p.
3. Садохин А.П. Межкультурные барьеры и пути их преодоления в процессе коммуникации // Обсерватория культуры. 2008. № 2. С. 26-32.
4. Шепель В.М. Настольная книга бизнесмена и менеджера: Управленческая гуманитарология. М.: Финансы и статистика, 1992. 237 с.
5. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. 291 с.
6. Triandis H. Intercultural Education and Training // Understanding the USA: A Cross-Cultural Perspective / ed. by P. Funke. Tübingen: Narr. Verlag, 1989. P. 305-322.
7. Thomas A. Interkulturelles Handlungstraining als Personalentwicklungsmaßnahme // Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie. 1990. Vol. 34 (3). S. 149-154.

8. Bosse E. Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und – Evaluation. München: Iudicium, 2011. 467 S.
9. Rathje S. Training/Lerntraining // Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld. 2010. S. 215-240. <https://doi.org/10.14361/9783839411506>
10. George A.L., Bennett A. Case studies and theory development in the social sciences. Cambridge: MIT Press, 2004. 352 c.
11. Филонова В.В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода: дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 160 с.
12. Сидельник Э.А. Особенности использования метода case-study в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Известия ЮФУ. Технические науки. 2011. Т. 123. № 10. С. 129-136.

References

1. Leontovich O.A. *Vvedeniye v mezhkul'turnuyu kommunikatsiyu* [Introduction to Intercultural Communication]. Moscow, Gnosis Publ., 2007, 368 p. (In Russian).
2. Weaver R.L. *Understanding Interpersonal Communication*. New York, Harper Collins College Publishers, 1996, 529 p.
3. Sadokhin A.P. Mezhkul'turnyye bar'yery i puti ikh preodoleniya v protsesse kommunikatsii [Intercultural obstacles and the ways of overcoming them in the process of communication]. *Observatoriya kul'tury – Observatory of Culture*, 2008, no. 2, pp. 26-32. (In Russian).
4. Shepel' V.M. *Nastol'naya kniga biznesmena i menedzhera: Upravlencheskaya gumanitarnologiya* [A Businessman and Manager's Handbook: Managerial Humanitarology.]. Moscow, Finance and statistics Publ., 1992, 237 pp. (In Russian).
5. Yelizarova G.V. *Kul'tura i obucheniye inostrannym yazykam* [Culture and Foreign Language Teaching]. St. Petersburg, SOYUZ Publ., 2001, 291 p. (In Russian).
6. Triandis H. Intercultural Education and Training. *Understanding the USA: A Cross-Cultural Perspective*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, 1989, pp. 305-322. (In Russian).
7. Thomas A. Interkulturelles Handlungstraining als Personalentwicklungsmaßnahme. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 1990, vol. 34 (3), S. 149-154. (In German).
8. Bosse E. *Qualifizierung für interkulturelle Kommunikation: Trainingskonzeption und – Evaluation*. München, Iudicium Publ., 2011, 467 S. (In German).
9. Rathje S. Training/Lerntraining. *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*. Bielefeld, 2010, S. 215-240. <https://doi.org/10.14361/9783839411506>. (In German).
10. George A.L., Bennett A. *Case Studies and Theory Development in the Social Sciences*. Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press, 2005, 352 p.
11. Filonova V.V. *Metodika razvitiya mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove keys-metoda: dis. ... kand. ped. nauk* [Methodology of the Development of Students' Intercultural Skills Based on the Case Method. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2013, 160 p. (In Russian).
12. Sidel'nik E.A. Osobennosti ispol'zovaniya metoda case study v obuchenii inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [Case study method in foreign language teaching in non-linguistic universities]. *Izvestiya YUFU. Tekhnicheskiye nauki – Izvestiya SFEDU. Engineering Sciences*, 2011, no. 10, pp. 129-136. (In Russian).

Информация об авторах

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

Information about the authors

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

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

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

Статья поступила в редакцию 18.03.2022
Одобрена после рецензирования 10.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

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

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

The article was submitted 18.03.2022
Approved after reviewing 10.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 811.111
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-978-987

Инструменты коучинга в обучении общему английскому языку

Ольга Карловна ИЛЬИНА

ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76
Ol-l-Sh@yandex.ru

Аннотация. Важнейшей особенностью образования в информационном обществе, по законам которого сегодня живет человечество, является обучение в течение всей жизни, в связи с чем умение учиться становится одной из ключевых компетенций. Сегодня особую значимость приобретают умения получать знания самостоятельно, без помощи преподавателя, что порождает необходимость формирования у обучающихся познавательного интереса и навыков самообразования. Этому содействует коучинговый подход к обучению, который является новым шагом в методике преподавания иностранных языков и предполагает партнерство преподавателя и студента в процессе образования, осознание обучающимся личной потребности в освоении знаний и необходимости брать ответственность за результат на себя. Целью исследования явилось описание инструментов коучингового подхода к обучению общему английскому языку. Исследование показало, что созданию отношений доверия и партнерства в учебном процессе способствуют: удовлетворение потребности студента в осмысленности обучения, понимание и признание ценностей обучающегося, активное слушание, развивающая обратная связь, а также эффективные вопросы. Применение данных технологий призвано в дальнейшем обеспечить студентам выход в самообразование. Исследование содержит вывод о том, что использование инструментов коучингового подхода в преподавании общего английского языка способствует максимальному раскрытию внутренних ресурсов и возможностей студентов.

Ключевые слова: коучинговый подход, коучинговые инструменты, самообразование, активное слушание, эффективные вопросы, развивающая обратная связь

Благодарности: Написание статьи вдохновил курс повышения квалификации для преподавателей иностранного языка, прочитанный старшим преподавателем кафедры иностранных языков ИОМ РАНХиГС Калугиной Е.В. «Коучинговые технологии в преподавании английского языка в высшей школе» (06.06.2022 – 08.08.2022).

Для цитирования: Ильина О.К. Инструменты коучинга в обучении общему английскому языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 978-987. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-978-987>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-978-987

Coaching instruments in teaching general English

Olga K. ILIINA

Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry
of Foreign Affairs of the Russian Federation
76 Vernadskogo Ave., Moscow 119454, Russian Federation
Ol-I-Sh@yandex.ru



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



© Ильина О.К., 2022

Abstract. The most important feature of education in the information society, according to the laws of which humanity lives today, is lifelong learning, and therefore the ability to learn becomes one of the key competencies. Today, the ability to acquire knowledge on one's own, without the help of a teacher, is of particular importance, which creates the need to form students' cognitive interest and self-education skills. This is facilitated by the coaching approach to learning, which is a new step in the methodology of teaching foreign languages, and involves a partnership between the teacher and the student in the educational process, the student's awareness of the personal need for mastering knowledge and the need to take responsibility for the result. The purpose of the research is to describe the tools of the coaching approach to teaching general English. The research showed that the creation of a relationship of trust and partnership in the educational process is facilitated by: meeting the student's need for meaningful learning, understanding and recognition of the student's values, active listening, developing feedback, and effective questions. The use of these technologies is intended to provide students with access to self-education in the future. The study concludes that the use of coaching approach tools in teaching general English contributes to the maximum disclosure of learners' internal resources and capabilities.

Keywords: coaching approach, coaching tools, self-education, active listening, effective questions, developing feedback

Acknowledgements: the article was inspired by the foreign language teacher training course "Coaching technologies in teaching English in higher school", delivered by Elena Kalugina, the senior lecturer of Foreign Languages Department of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (06.06.2022 – 08.08.2022).

For citation: Iliina O.K. Instrumenty kouchinga v obuchenii obshchemu angliyskomu yazyku [Coaching instruments in teaching general English]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 978-987. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-978-987> (In Russian).

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, в экономическом развитии информационного общества, по законам которого мы живем сегодня, ключевую позицию занимают знания, которые приобрели важность основного капитала. В связи с этим возрастает спрос на работников, уровень

компетенций которых позволяет им понимать окружающий мир и происходящие в нем изменения в целом, способных к, возможно, неоднократной смене профессии, готовых приобретать новые навыки и повышать свой интеллектуальный потенциал,

уровень культуры, открытых к инновационным действиям на рынке труда¹.

Перечисленные факторы в полной мере относятся к современной сфере образования [1]. Еще в 80-е гг. прошлого столетия японский социолог и футуролог Ёнедзи Масуда предсказывал, что в будущем обществе развитие новых информационных технологий будет способствовать появлению открытой образовательной среды в противовес существующей закрытой; самообучение станет ведущей формой образования; учебный процесс будет индивидуализирован; изменится роль преподавателя, который станет наставником и помощником в решении конкретных проблем; в центре учебного процесса и усвоения общественно ценных знаний окажется творческая деятельность; образование будет продолжаться в течение всей жизни [2].

В связи с этим сегодня чрезвычайно важна вовлеченность самих учащихся в процесс учебной работы, мотивация в изучении предмета, а также нацеленность на результат. Поэтому существенное значение имеют формы и методы организации учебной деятельности, которые в числе прочих факторов влияют на формирование познавательного интереса учащихся [3]. Все более актуальным является использование учебных технологий, которые формируют умения самостоятельно добывать знания, собирать необходимую информацию, выдвигать гипотезы, делать выводы и умозаключения [4].

По мнению российских и зарубежных ученых, этому всемерно способствует раскрывающий потенциал учащихся коучинговый подход к образованию [5–7]. Языковой коучинг – направление относительно новое, не очень хорошо изученное и пока не имеющее четко систематизированной базы. Найти учебник по этому направлению непросто, и, хотя материалы по теме в сети Интернет возникают постоянно в виде статей или выступлений ораторов и даже курсов повышения квалификации, все это пока выглядит фраг-

ментарно и трактуется каждым автором немного на свой лад². В связи с этим важно разобраться в том, что представляет собой коучинг в преподавании иностранных языков, и какие инструменты этого метода достойны применения в обучении английскому языку.

ОБЪЕКТЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Объектом данного исследования выступает образовательный процесс в рамках общего английского языка уровня C1 (пятый, «продвинутый», уровень знания языка в Общеввропейской системе компетенций владения иностранным языком), осуществляемый по учебнику High Note 5 [8]. Обучающиеся представляют собой взрослую аудиторию, состоящую главным образом из студентов гуманитарных направлений как старших, так и младших курсов. Предметом изучения стал метод языкового коучинга, используемый в обучении английскому языку студентов продвинутого уровня знаний, а также инструменты реализации этого подхода к образованию, применение которых существенно меняет роль преподавателя, превращая его из проводника готовых знаний в наставника, чья цель – научить студента учиться, брать на себя ответственность за свои успехи и неудачи, а также самостоятельно управлять процессом своего образования. К числу рассматриваемых технологий языкового коучинга относятся инструменты, направленные на создание отношений доверия и партнерства между преподавателем и студентом, такие как: удовлетворение потребности студента в осмысленности обучения; понимание и признание его ценностей; заключение ясных «социальных соглашений» с обучающимся; развивающая обратная связь; активное слушание; а также эффективные вопросы [9; 10]. В качестве основных методов исследования использовались наблюдение, анализ, синтез и сравнение.

¹ Информационное общество, его особенности и основные черты. 2015–2022. URL: <https://lektsii.org/8-394.html> (дата обращения: 24.02.2022).

² Языковой коучинг – что это, для кого и зачем? 2020. URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d7b3a2a95a9f3dea0a6042/iazykovoi-kouching-cto-eto-dlia-kogo-i-zachem-chast-1-5f26c84664d1140d5bcc9fc6> (дата обращения: 24.02.2022).

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Слово «коуч» в значении «тренер», как известно, пришло из спорта и, выйдя за пределы этой сферы, давно стало привычным для нас. Бизнес-коуч, лайф-коуч – это то, что мы слышим день ото дня³.

Американский бизнес-тренер Т.У. Голви рассматривает коучинг как способ раскрытия максимальных возможностей человека для эффективной работы. Коучинг не учит, а помогает учиться, он не дает готовых решений, а, исходя из особенностей клиента, принимая во внимание его потребности, помогает ему увидеть цель, найти правильные решения и прийти к нужному результату [11]. Философия коучинга основана на убеждении, что любой человек может гораздо больше, чем кажется. Просто его способности скрыты, заблокированы внутренними проблемами, скажем, страхом потерпеть неудачу. Убери страх – и результативность деятельности, деловые способности человека сразу повысятся [9]. Коучингом принято называть процесс, построенный на принципах партнерства, который стимулирует мышление и творчество клиентов, вдохновляя их на максимальное раскрытие своего личного и профессионального потенциала. При этом каждый клиент рассматривается как творческая, ресурсная и целостная личность, чей профессиональный и жизненный опыт достоин уважения. Опираясь на этот фундамент, коучи берут на себя ответственность обнаруживать, прояснять и придерживаясь тех целей, которых желает достичь клиент; стимулировать его самостоятельные открытия; выявлять разработанные им решения и стратегии; считать клиента ответственным и надежным⁴.

³ Акопова Н. Что такое языковой коучинг? 2019. URL: <https://www.teachaholic.pro/teaching-not-teaching-cto-takoe-yazykovoj-kouching/> (дата обращения: 24.02.2022).

⁴ Этический кодекс ICF (Международная федерация коучинга). 2015. URL: <https://slacademy.ru/codeofethics#:~:text=Этический%20кодекс%20ICF%20описывает%20ключевые,коуча%2C%20супервизора%2C%20ментора%20и%20т> (дата обращения: 24.02.2022).

Если обратиться к Рекомендациям парламента и Совета Европы о ключевых компетенциях обучения на протяжении всей жизни, то одной из восьми важнейших среди них является освоение навыков обучения или умение учиться [12, с. 50]. Это способность стремиться и настойчиво продолжать учиться, организовывать собственное обучение, в том числе эффективно управляя временем и информацией как индивидуально, так и в группах [10]. Данная компетенция включает осознание собственных потребностей, выявление доступных возможностей и способности преодоления препятствий на пути к успешному обучению. Освоение образовательных навыков побуждает студентов дополнять предыдущее обучение и жизненный опыт, чтобы использовать и применять знания и навыки во всем многообразии контекстов: дома, на работе, в образовании и обучении [13]. А это, по сути, коучинговый подход в преподавании, ориентированный на сотрудничество преподавателя и обучающегося, стимулирующий мышление и творчество студента, вдохновляющий его на максимальное раскрытие своего потенциала и обеспечивающий эффективное достижение значимых целей.

Разновидностью коучинга, который применяется в области преподавания иностранных языков, является языковой коучинг (в другой терминологии «лингвокоучинг» и «лэнгвидж-коучинг»). Если сам по себе коучинг – это способ развития, при котором специалист, называющийся коучем, поддерживает и тренирует ученика или клиента в достижении конкретной личной или профессиональной цели, то языковой коучинг – это способ достижения цели в изучении иностранного языка при поддержке преподавателя-коуча [7, с. 41]. Этот метод больше всего подходит для обучения взрослых людей, которые уже сформированы в личностном плане, способны сами ставить перед собой задачи, а также осознавать необходимость и сроки их выполнения. Они хорошо понимают важность формулирования цели и готовы упорно работать, ожидая получить видимый, измеримый результат в определенный срок. Навык планировать свое обучение, решать

поставленные задачи, научиться отслеживать и изменять свои внутренние установки, выгодно использовать личностный потенциал и эмоциональный багаж, и к тому же получать от этой работы удовлетворение полезно многим, в частности, тем, кто готовится сдавать экзамены по иностранному языку, учиться или путешествовать за рубежом, и всем, кто заинтересован в том, чтобы эффективно и здраво подойти к совершенствованию собственного уровня коммуникаций⁵.

Одним из ключевых моментов коучингового подхода к обучению является доверие и партнерство [9, с. 38], понимаемое как создание обстановки поддержки, обеспечивающей взаимное доверие и уважение между преподавателем и студентами, в атмосфере которой преподаватель, оставаясь в зоне профессиональных интересов, обладает определенным уровнем авторитета. Обучающийся рассматривается как самостоятельный человек, обладающий личным опытом и определенными сложившимися убеждениями.

При организации директивного обучения, или обучения по инструкции, преподаватель дает студенту задание, выполнение которого должно привести его к освоению материала и достижению поставленной цели. При этом ответственность за образовательный процесс лежит целиком и полностью на преподавателе, который осуществляет контроль над работой студента. В отличие от авторитарной методики языковой коучинг предполагает осознание студентом собственной потребности в обучении, выявление доступных возможностей, а также необходимости брать на себя ответственность и преодолевать препятствия на пути к успеху [14]. Если поступающая новая информация не соответствует взглядам обучающегося, то велика вероятность, что она будет отвергнута его сознанием. Поэтому необходимо удовлетворить потребность студента в осмысленности обучения, что требует от преподавателя

до начала работы над новой темой постановки вопросов: «Зачем нужно ее изучать?» и «Что будет, если ее не изучать?» [9, с. 57]. Таким образом, через осознанность создается внутренняя мотивация студента.

Например, учебный материал по общему английскому языку включает тему Identity (Идентичность). Перед тем, как приступить к работе, целесообразно задать студентам вопросы: *Why is it important to deal with the topic Identity (В чем важность изучения темы «идентичность»)?* и *What might happen if we don't know much about Identity (Что будет, если нам мало известно по теме «идентичность»)?* Такое начало сразу пробудит у студентов интерес к учебному материалу. Можно услышать разные варианты ответов: кто-то вспомнит четыре типа нервной системы людей, кто-то – культурную принадлежность, кто-то – гражданство. При этом все студенты отметят важность данной темы, поскольку отсутствие знаний об идентичности осложнит общение с людьми, не похожими на него самого. Ответив на предложенные вопросы, обучающиеся смогут осознать, что через применение знаний, полученных по теме Identity (Идентичность), они получат результат, за который самостоятельно будут нести ответственность.

Выстраивание профессиональных доверительных отношений требует понимания и признания ценностей другого, а также установления определенных границ взаимоотношений. Создание доверия невозможно без нахождения точек соприкосновения, понимания и принятия на уровне ценностей и убеждений. Важно исходить из положения о том, что нет правильных и неправильных ценностей, но есть уважение к ценностям других [9, с. 46]. Например, работа над темой Immigration (Иммиграция) в российской действительности требует сегодня деликатности со стороны преподавателя английского языка, поскольку среди студентов часто встречаются те, кто вынужден был переселиться в Россию из бывших республик Советского Союза не по доброй воле и постоянно сталкивается с недружелюбным отношением к

⁵ Языковой коучинг – что это, для кого и зачем? 2020. URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d7b3a2a95aa9f3dea0a6042/iazykovoi-kouching-chto-eto-dlia-kogo-i-zachem-chast-1-5f26c84664d1140d5bcc9fc6> (дата обращения: 24.02.2022).

себе. В этом случае следует избегать личных вопросов, а процессы иммиграции обсуждать на безопасной почве, то есть на примере стран, далеких от России. Поступая так, преподаватель проявит понимание и уважение к ценностям студента, а тема иммиграции не станет для учащегося барьером в изучении английского языка.

Иногда во время выполнения командных видов работы кто-то из участников предпочитает отмалчиваться. Например, студентам предлагается задание *Discuss the following questions in small groups: 1. Is it an oversimplification to say that your personality is due to solely hereditary factors or solely nurture? 2. In what ways do you think that your disposition can affect your destiny? Give examples. 3. Give at least one example of ways in which your parents or caregivers have attempted to mould your personality. Have they been successful? Say why* (Обсудите следующие вопросы в небольших группах: 1. Не будет ли чрезмерным упрощением сказать, что ваша личность обусловлена исключительно наследственными факторами или исключительно воспитанием? 2. Каким образом, по вашему мнению, ваш характер может повлиять на вашу судьбу? Приведите примеры. 3. Приведите хотя бы один пример того, как ваши родители или воспитатели пытались сформировать вашу личность. Получилось ли у них это? Почему?) [8, p. 7]. Создается впечатление, что студенту, хранящему молчание, не нравится то, как его учат, однако, чаще всего в таких случаях имеет место несовпадение по ценностям. Предлагая групповое задание, преподаватель исходит из того, что, работая в группе, студенты обогащают друг друга своими уникальными знаниями или умениями, а у безучастного студента другие ценности. Он предпочитает индивидуальные виды речевой деятельности и эмоционально устает от командной работы. В этом случае преподавателю, действующему в рамках доверия и партнерства, следует напомнить студенту о существующих учебных правилах, не давая оценку его поведению, и таким образом возложить на него ответственность за их соблюдение.

Для установления доверия и партнерства важно заключение ясных «социальных соглашений»⁶ с обучающимися, которое предполагает четкое согласование основных правил, особенно в том, что касается порядка организации работы, соблюдения сроков выполнения заданий, разграничения зон ответственности между преподавателем и студентом. Первый из них отвечает за эффективную организацию процесса передачи знаний, а второй – за результат их усвоения. Ясные «социальные соглашения» включают также четкие критерии оценки.

Если дать студентам следующее письменное домашнее задание: *Write a blog post about your childhood memory* (Напишите блог-пост о своих детских воспоминаниях), – то ясного «социального соглашения» не получится. В задании необходимо указать, сколько слов требуется написать, а также какие моменты надо отразить в своей работе. Четко сформулированное задание будет выглядеть следующим образом: *You are a blogger and your blog is devoted to your childhood memory. Write a paragraph (150 words) on the given topic. Supplement it with 2–3 hashtags. Remember to entitle the post, state the thesis first, give two examples and conclude strongly* (Вы блогер, и ваш блог посвящен воспоминаниям детства. Напишите один абзац в 150 слов на эту тему. Добавьте 2–3 хэштега. Не забудьте озаглавить свой блог-пост, сформулировать тезис, привести два примера, напишите эффективное заключение). Необходимо также представить студентам критерии оценки до того, как они приступят к работе. В данном случае максимальным баллом будет число 15, которое складывается из оценок за содержание, логику и языковое оформление. За содержание ставится оценка 5, если тезис четко сформулирован, приводятся два примера, и заключение соответствует тезису. За логику выставляется максимальный балл 5, если идеи взаимосвязаны и

⁶ Заключение коучингового соглашения: Как это делают ACC, PCC, и MCC ICF. 2018. URL: <https://coachuniver.ru/zaklyuchenie-kouchingovogo-soglasheniya-kak-eto-delayut-acc-pcc-i-mcc-icf/> (дата обращения: 24.02.2022).

тезис дается в первом предложении; языковое оформление оценивается на отлично – 5, если ошибок нет. За каждое нарушение вычитается один балл. В этом случае можно считать, что «социальное соглашение» со студентами достигнуто.

Одним из инструментов коучингового подхода является развивающая обратная связь, которая содержит позитивное намерение, основывается на фактах, а не на интерпретации, является конкретной, конструктивной и полезной [9, с. 47]. Оценивание результатов работы студентов при языковом коучинге основывается исключительно на положительной стимуляции. Выставляя оценки, преподаватель должен терпеливо объяснить студентам, в чем они ошиблись, только тогда он сможет выстроить с ними отношения доверия и партнерства. Во время устного монологического высказывания студента его не следует перебивать всякий раз, когда он допускает ошибку. Лучше записать ошибки и прокомментировать их после того, как студент закончит выступление. В этом случае обратная связь будет иметь уважительную форму и поможет студенту увидеть себя со стороны, понять, как он движется к своей цели, и принять ответственность за свой результат.

Языковой коучинг предполагает активное слушание [9, с. 50], которое помогает создать пространство общения, в котором студенты готовы доверить преподавателю свои сокровенные чувства. Навык активного слушания подразумевает умение преподавателя полностью сосредоточиться на том, что говорит или чувствует студент. Во многих случаях студент только начал говорить, а у преподавателя уже созрел для него совет или возражение. Далее преподаватель практически не слушает студента, а только ждет паузы, чтобы высказать собственное мнение. Особенно это относится к тем проблемам, в отношении которых существуют полярные точки зрения. Например, обсуждая тему еды, многие студенты выступают приверженцами быстрого питания (фастфуда). Как правило, преподаватели, особенно те из них, кто пред-

ставляет среднее и старшее поколение, категорически с этим не согласны и после первых слов студента затевают с ним спор. Данный пример иллюстрирует так называемый первый, или поверхностный уровень слушания, когда внимание преподавателя сосредоточено на себе самом, а слова обучающегося – только повод продвигать собственное мнение и спорить. Второй уровень называют разговорным, он переключает внимание преподавателя с внутреннего диалога на то, что конкретно говорит студент, на факты, содержание, акценты, которые он расставляет. Преподаватель не позволяет себе проявлять субъективные реакции и внимает тому, что говорит студент. Фундамент для доверия и партнерства формируется безоценочным слушанием. Третий уровень – это собственно активное слушание, требующее от преподавателя проявления эмоционального интеллекта, то есть способности распознать настроение, темперамент и намерения говорящего. Преподаватель следит за изменениями тональности, интонации, ритма, а также эмоциональной силы, сопровождающими речь обучающегося. Он обобщает, перефразирует и повторяет сказанное студентом, чтобы убедиться в правильности понимания его мыслей и целей, и позволяет студенту высказаться до конца, не вынося суждений и не занимая какую-либо позицию. Когда студенты понимают, что их слушают на глубоком уровне, они начинают слушать самих себя, зачастую формулируя новые, невысказанные до этого момента мысли, что, в свою очередь, помогает им понять свои чувства и проанализировать убеждения, которые лежат за ними. Таким образом, активное слушание, поощряющее свободу самовыражения, способствует созданию пространства доверия и партнерства.

К числу технологий коучинга в преподавании иностранного языка относятся эффективные, или сильные, вопросы [9, с. 47], которые, в отличие от вопросов, задаваемых только лишь с целью получения информации, способствуют пониманию студентом себя самого и осознанию своего собственно-

го потенциала. Они сформулированы кратко и четко, неразрывно связаны с навыком активного слушания и основаны на том, что сказал собеседник. За эффективным вопросом обычно следует пауза, которая позволяет студенту поразмыслить над проблемой. Такие вопросы стимулируют мышление и позволяют обучающемуся перейти на более высокий уровень ответственности. Когда у студента появляется собственное решение проблемы, он непременно поймет ценность своих усилий, и у него возникнет желание взять на себя ответственность за доведение начатого до конца.

Большинство эффективных вопросов являются открытыми, то есть теми, которые подразумевают множественные ответы, помогают расширить мировоззрение и глубже заглянуть в будущее. Например, во время работы над темой Identity (Идентичность) следует задать эффективные вопросы, направленные на повышение мотивации, такие как: *Do you know yourself well (Вы хорошо знаете себя)? Do you understand what makes you tick (Осознаете ли вы, что вами движет)? What are the things that define you (Чем определяются ваши поступки)?* [8, р. 4]. В рамках этой же темы появляются эффективные вопросы для постановки цели. Например: *Do you want to be considered a global citizen (Вы хотите, чтобы вас считали гражданином мира)? What should you do for that (Что вам следует для этого сделать)? What can help you in reaching your goal (Что вам поможет в достижении этой цели)?* [8, р. 162]. Данная тема подразумевает также эффективные вопросы о последствиях предпринятых действий или, наоборот, бездействия. Например: *Do you want to change any of your habits (Вы хотите изменить какую-либо из своих привычек)? What impact has this habit had on your life up to now (Какое влияние эта привычка оказывала на вашу жизнь до сих пор)? How will things be differ-*

ent after you give up this habit (Как ваша жизнь изменится, если вы откажетесь от этой привычки)? [8, р. 9].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коучинговый подход в области обучения общему английскому языку, состоящий в стремлении преподавателя максимально раскрыть потенциал обучающихся, является продуктивным методом образования, способствуя развитию внутренних ресурсов и возможностей студентов. Преподаватель-коуч помогает студенту осознать цели и перспективы обучения, саморазвития и самосовершенствования. В процессе обучения студент сам принимает решения, в то время как коуч может советовать, поправлять, корректировать, но только в согласии с обучающимся. Основная ответственность за прогресс и результат обучения ложится на студента. *Преподаватель-коуч выполняет роль советчика, друга, вдохновителя и ментора на пути освоения английского языка.* Исправление ошибок, являющееся неотъемлемой частью учебного процесса, при коучинговом подходе всегда рассматривается в положительном ключе.

Использование коучинговых инструментов в преподавании общего английского языка, таких как: удовлетворение потребности студента в осмысленности обучения, понимание и признание ценностей обучающегося, развивающая обратная связь, активное слушание, а также эффективные вопросы, – меняет отношение обучающихся к процессу получения знаний, формируя более осознанный подход к освоению предмета. Студенты становятся более вовлеченными, готовыми делиться своими взглядами и мыслями, демонстрировать навыки критического мышления и формировать устойчивую тягу к новым знаниям, необходимую для перехода к модели обучения в течение всей жизни.

Список источников

1. Савина А.К. Информационное общество и проблемы образования в мире как историческая реальность // Историко-педагогический журнал. 2015. № 2. С. 167-180.

2. Репетюк В.Ф. Масуда Ё. Информационное общество как постиндустриальное общество // Социокультурные утопии XX века. Вып. 2. М.: ИНИОН, 1983. С. 190-209.
3. Цеханович А.М. Современные подходы в обучении английскому языку // Методический сборник № 31. М.: Самсон, 2017. С. 53-66.
4. Дауни М. Эффективный коучинг. Уроки тренера коучей. М.: Добрая Книга, 2008. 277 с.
5. Голви Т.У. Работа как внутренняя игра. Раскрытие личного потенциала. М.: Альпина Паблишер, 2012. 266 с.
6. Сербиновская Н.В., Сербиновский Б.Ю. Психологические инструменты и организационные проблемы коучинга в реализации стратегии «Образование в течение всей жизни» // Научный журнал КубГАУ. 2012. № 77. С. 1222-1231.
7. Лыткина О.И., Пономарева А.Ю. Принципы языкового коучинга в преподавании иностранных языков // Вестник СВФУ. Серия: Педагогика, философия, психология. 2019. № 4 (16). С. 40-44.
8. Edwards L., Roberts R. High Note 5. L.: Pearson PLC, 2020. 189 p.
9. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, Развитие людей. Высокая эффективность. М.: Междунар. акад. корп. управления бизнеса, 2005. 168 с.
10. Barber D., Foord D. From English Teacher to Learner Coach. L.: The Round, 2014. 209 p.
11. Gallway T.W. The Inner Game of Tennis: The Classic Guide to the Mental Side of Peak Performance. L.: Pan Macmillan, 2014. 170 p.
12. Брольпито А. Цифровые навыки и компетенция, цифровое и онлайн-обучение. Турин: Европейский фонд образования, 2019. 84 с.
13. Betham E. An Introduction to Coaching for Language Learning. North Charleston, 2018. 205 p.
14. Еремина Н.В., Кабанова О.В., Терехова Г.В. Опыт лингвокоммуникативной подготовки студентов неязыковых специальностей // Вестник Оренбургского государственного университета. 2015. № 2. С. 47-53.

References

1. Savina A.K. Informationsionnoye obshchestvo i problemy obrazovaniya v mire kak istoricheskaya real'nost' [Information society and educational problems in the world as a historical reality]. *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal* [Historical and Pedagogical Journal], 2015, no. 2, pp. 167-180. (In Russian).
2. Repetyuk V.F. Masuda Y. Informationsionnoye obshchestvo kak postindustrial'noye obshchestvo [Information society as a post-industrial society]. *Sotsiokul'turnyye utopii XX veka* [Sociocultural Utopias of the 20th Century]. Moscow, Institute for Scientific Information on Social Sciences Publ., 1983, issue 2, pp. 190-209. (In Russian).
3. Tsekhanovich A.M. Sovremennyye podkhody v obuchenii angliyskomu yazyku [Modern approaches in teaching English]. *Metodicheskiy sbornik № 31* [Methodical Collection no. 31]. Moscow, Samson Publ., 2017, pp. 53-66. (In Russian).
4. Dauni M. *Effektivnyy kouching. Uroki trenera kouchey* [Effective Coaching. Lessons from the Coach's Coach]. Moscow, Dobraya Kniga Publ., 2008, 277 p. (In Russian).
5. Gallway T.W. *Rabota kak vnutrennyaya igra. Fokus, obucheniye, udovol'stviye i mobil'nost' na rabochem meste* [The Inner Game of Work: Focus, Learning, Pleasure, and Mobility in the Workplace]. Moscow, Alpina Publ., 2012, 266 p. (In Russian).
6. Serbinovskaya N.V., Serbinovskiy B.Y. Psikhologicheskiye instrumenty i organizatsionnyye problemy kouchinga v realizatsii strategii «Obrazovaniye v techeniye vsey zhizni» [Psychological instruments and organization problems of coaching in realizing strategies "Life long learning"]. *Nauchnyy zhurnal KubGAU – Polythematic Online Scientific Journal of Kuban State Agrarian University*, 2012, no. 77, pp. 1-21. (In Russian).
7. Lytkina O.I., Ponomareva A.Y. Printsipy yazykovogo kouchinga v prepodavanii inostrannykh yazykov [Principles of language coaching in teaching foreign languages]. *Vestnik SVFU. Seriya: Pedagogika, filosiya, psikhologiya – Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogy. Psychology. Philosophy*, 2019, no. 4 (16), pp. 40-44. (In Russian).
8. Edwards L., Roberts R. *High Note 5*. London, Pearson PLC Publ., 2020, 189 p.

9. Uitmor J. *Kouching vysokoy effektivnosti. Novyy stil' menedzhmenta, Razvitiye lyudey, Vysokaya effektivnost' – Coaching for Performance GROWing People, Performance and Purpose*. Moscow, International Academy of Corporate Management and Business Publ., 2005, 168 p. (In Russian).
10. Barber D., Foord D. *From English Teacher to Learner Coach*. London, The Round Publ., 2014, 209 p.
11. Gallway T.W. *The Inner Game of Tennis: The Classic Guide to the Mental Side of Peak Performance*. London, Pan Macmillan Publ., 2014, 170 p.
12. Brolpito A. *Tsifrovyye navyki i kompetentsiya, tsifrovoye i onlayn-obucheniye* [Digital Skills and Competence, Digital and Online Learning]. Turin, European Training Foundation Publ., 2019, 84 p. (In Russian).
13. Betham E. *An Introduction to Coaching for Language Learning*. North Charleston, 2018, 205 p.
14. Eremina N.V., Kabanova O.V., Terekhova G.V. Opyt lingvokommunikativnoy podgotovki studentov neyazykovykh spetsial'nostey [Non linguistic specialties students linguistic and communicative training experience]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*, 2015, no. 2, pp. 47-53. (In Russian).

Информация об авторе

Ильина Ольга Карловна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка № 3, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-2372-2068](https://orcid.org/0000-0003-2372-2068), Ol-1-Sh@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 24.03.2022
Одобрена после рецензирования 16.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Olga K. Ilina, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of English Language Department no. 3, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-2372-2068](https://orcid.org/0000-0003-2372-2068), Ol-1-Sh@yandex.ru

The article was submitted 24.03.2022
Approved after reviewing 16.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-988-998

Методические аспекты развития умения говорения студентов факультета иностранных языков при смешанном формате обучения

Ольга Владимировна КОНОВАЛОВА

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

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью формирования и развития умения говорения у студентов на факультете иностранных языков при смешанной форме обучения и недостаточной разработанностью теоретических и технологических инструментов для эффективной реализации данного процесса. Смешанное обучение рассмотрено как особый вид образовательной деятельности, при котором происходит чередование традиционных и дистанционных образовательных технологий. Считаем, что смешанное обучение обладает значительным потенциалом для организации процесса иноязычного образования в целом и обучения говорению студентов факультета иностранных языков в частности. Освещена специфика и преимущества смешанной формы обучения для иноязычного образования, а также приведены конкретные методы, приемы и задания, которые могут быть успешно имплементированы в процесс обучения говорению при смешанном формате образования. Целью исследования является представление технологических аспектов обучения говорению студентов факультета иностранных языков при смешанном формате обучения и разработка учебно-методического обеспечения, направленного на реализацию данного процесса. Новизна исследования заключается в том, что в нем проанализированы цифровые ресурсы, которые могут быть эффективно использованы в процессе обучения говорению при смешанном образовательном формате, а также представлены примеры специально разработанных упражнений на развитие умения говорения, которые могут применяться в процессе подготовки будущих специалистов иноязычного образования при сочетании традиционной и онлайн-форм обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, онлайн-обучение, дистанционные технологии, цифровые инструменты, интернет-ресурсы, иноязычное образование, студенты факультета иностранных языков, говорение

Для цитирования: Коналова О.В. Методические аспекты развития умения говорения студентов факультета иностранных языков при смешанном формате обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 988-998. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-988-998>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-988-998

Methodical aspects of the development of the ability to speak of students of the Faculty of Foreign Languages in a blended learning format

Olga V. KONOVALOVA

Kursk State University
33 Radishchev St., Kursk 305000, Russian Federation
cherrygarcia@yandex.ru



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



© Коновалова О.В., 2022

Abstract. The relevance of the research is due to the necessity to form and develop the speaking skills of Faculty of Foreign Languages students with a blended form of education and insufficient development of theoretical and technological tools for the effective implementation of this process. Blended learning is considered as a special type of educational activity, in which there is an alternation of traditional and distance learning technologies. We believe that blended learning has a significant potential for organizing the process of foreign language education in general and teaching speaking to students of the Faculty of Foreign Languages in particular. The specifics and advantages of the blended form of education for foreign language education are highlighted, as well as specific methods, techniques and tasks that can be successfully implemented in the process of teaching speaking in a blended format of education are given. The purpose of the study is to present the technological aspects of teaching speaking to students of the Faculty of Foreign Languages in a blended format of training and the development of educational and methodical support aimed at the implementation of this process. The novelty of the study lies in the fact that it analyzes digital resources that can be effectively used in the process of teaching speaking in a blended educational format, and also provides examples of specially designed exercises for the development of speaking skills that can be used in the process of training future specialists in foreign language education with a combination of traditional and online forms of education.

Keywords: blended learning, online education, distance technologies, digital tools, internet resources, ESL education, students of the Faculty of Foreign Languages, speaking

For citation: Konovalova O.V. Metodicheskiye aspekty razvitiya umeniya govoreniya studentov fakul'teta inostrannykh yazykov pri smeshannom formate obucheniya [Methodical aspects of the development of the ability to speak of students of the Faculty of Foreign Languages in a blended learning format]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 988-998. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-988-998> (In Russian).

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДУЕМОЙ ПРОБЛЕМЫ

Цифровизация образования, в течение последних лет кардинально меняющая структуру образовательного процесса в Российской Федерации, а также пандемия, с ко-

торой в 2019 г. столкнулся и продолжает бороться мир, заставили педагогическое сообщество искать новые эффективные методы обучения. Использование LMS (Learning Management Systems), мессенджеров, видеоплатформ, виртуальных досок и других видов цифрового инструментария для образо-

вательного процесса – неотъемлемая часть новой педагогической реальности.

В данных обстоятельствах смешанное обучение (Blended Learning, BL) становится ведущим форматом учебной деятельности, так как обладает невероятным потенциалом для реализации образовательных технологий и методических приемов, которые могут быть успешно и органично имплементированы в учебный процесс практически в любой профессиональной сфере.

В иноязычном образовании возможности использования технологий смешанного обучения при живом интересе исследователей к данной теме все же являются недостаточно изученными. Следует отметить, что специфика обучению аудированию, чтению и письму студентов с применением дистанционных технологий является достаточно понятной, хотя и требующей более детального рассмотрения, однако, методические аспекты обучения такому важному аспекту языка, как говорение на основе смешанного формата, вызывают ряд вопросов и способствуют поиску наиболее оптимальных методов и приемов.

Необходимость обучения говорению на качественном уровне студентов факультета иностранных языков в условиях смешанного обучения, сокращение аудиторной учебной нагрузки, фокус на самостоятельную работу студентов в современных образовательных стандартах, устойчивая цифровизация общества и образования определяют актуальность исследуемой темы.

Целью исследования является представление методических аспектов обучению говорению студентов факультета иностранных языков при смешанном формате обучения.

ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Безусловно, необходимо понимание концепции и термина «смешанное обучение». Проблематикой смешанного обучения активно занимаются отечественные и зарубежные исследователи, однако, следует констатировать отсутствие единого мнения относительно определения термина «смешан-

ное обучение» и понимания его сущности, поскольку варианты сочетаемости его традиционного и цифрового компонентов многочисленны.

Английский глагол “blend” переводится как «смешивать», что непосредственно отражает суть данной системы обучения, где успешно сочетаются лучшие методические приемы традиционного и дистанционного обучения, то есть учебный процесс представлен в виде четко функционирующей системы, состоящей из двух частей, онлайн и офлайн-сегментов, но взаимосвязанных друг с другом и образующих единое целое.

Следует, однако, отметить, что смешанное обучение берет начало в русле дистанционного, и истоки смешанного обучения можно обнаружить в XVIII веке. В 1728 г. преподаватель из Бостона К. Филипп предложил делать еженедельные рассылки учебного материала для студентов, живущих за пределами города, при этом он подчеркивал важность сохранения качества обучения с использованием данного метода [1, с. 13].

Также можно отметить успешный опыт внедрения технологии дистанционного обучения в XIX столетии в Германии, когда авторы метода самообучения иностранным языкам Ш. Туссен и Г. Лангеншейд начали рассылать учебные материалы студентам по почте. Г. Лангеншейда называют одним из пионеров дистанционного образования, так как он был убежден в эффективности писем-уроков без непосредственного контакта с учителем. Таким образом, метод корреспонденции, при котором преподаватели рассылали учебные материалы, получали работы от студентов, проверяли их и возвращали с исправлениями и комментариями, считается старейшей формой дистанционного образования [1]. Позднее технология смешанного обучения приобрела официальный статус вместе с развитием коммуникационных средств и созданием отделения заочного и дистанционного обучения в 1892 г. при Чикагском университете. Впоследствии аналогичные отделения дистанционного образования стали появляться в других универси-

татах в США, Великобритании, Канаде, Новой Зеландии, Австралии (конец XIX – начало XX века).

Д. Берсин в своей работе по смешанному обучению выделяет четыре главных этапа развития данного образовательного формата.

1. 1960–1970-е гг.: обучение на основе мейнфреймов, и первым примером являлась компьютерная система PLATO, которую разработали специалисты Иллинойского университета. Данная система предлагала большое количество образовательных курсов по множеству дисциплин и применялась для обучения не только в образовательных организациях, но даже в коррекционных учреждениях.

2. 1970–1980-е гг.: обучение с помощью телевидения.

В США в крупных компаниях сотрудники в специальных аудиториях офиса проходили образовательные тренинги, просматривая образовательное телевидение и слушая инструктора в передаче. А университеты, например, Стэнфордский и другие, транслировали лекции профессоров для студентов заочного отделения.

3. 1980–1990-е гг.: образовательные курсы и программы на CD.

Появление персональных компьютеров стало настоящим прорывом и сделало данный формат образования очень популярным. Создатели обучающих программ использовали широкие интерактивные возможности, которые привнесла компьютеризация общества, и, вместе с тем, огромное количество обучающих программ и курсов было выпущено на различных электронных носителях по всем предметным областям.

4. 1998 г. – по настоящее время: интеграция онлайн-формата в процесс обучения [2].

Если в начале использования Интернета как цифровой платформы специалисты сталкивались с рядом технических проблем (невысокая скорость, отсутствие платформ для размещения образовательного контента и, соответственно, отсутствие целевой аудитории), то в настоящее время онлайн-пространство позволяет успешно и быстро реализовывать самые смелые образовательные идеи.

Однако, несмотря на попытки внедрения смешанного обучения разными педагогическими и бизнес-организациями, начиная с XIX века, термин «смешанное обучение» появился в методической литературе лишь в 1999 г. в пресс-релизе американского Interactive Learning Center, который принял решение сменить название на EPIC Learning (Electronic Privacy Information Center). В отчете говорилось: «...Наша компания в данный момент предлагает 220 онлайн образовательных курсов, но мы начинаем предоставлять образовательный контент для обучения через Интернет, используя собственную методологию Blended Learning, при которой студенты будут иметь доступ к личному контакту с преподавателем» [3, с. 1].

Следует отметить, что с 2004 г. стали появляться различные интерпретации определения «смешанное обучение». Например, исследователи Д. Гаррисон и Х. Канука считали, что фундаментальными составляющими смешанного обучения являются личное обучение, или обучение лицом к лицу (f2flearning), и компьютерное онлайн-преподавание (online learning) [4]. Аналогичное определение появилось в 2006 г. в «Справочнике смешанного обучения: глобальные перспективы, локальные проекты», согласно которому оно представляет собой «форму обучения, совмещающую традиционное обучение в ходе личного общения и применение компьютерных технологий» [5, с. 42]. Ч. Грэхэм разделяет данное понимание смешанного обучения, но подчеркивает центральную роль компьютерных технологий при смешанном обучении [6, с. 5]. Б. Уэтвуд с соавт. определяет смешанное обучение как «комбинирование «живого» обучения с обучением при помощи интернет-ресурсов, позволяющих осуществлять совместную деятельность участников образовательного процесса, с длительностью от 30 до 79 % учебного времени онлайн» [7]. В то время как некоторые другие исследователи считают, что смешанным обучением можно считать лишь такую форму учебного процесса, при которой как минимум половина учебного процесса реализуется с помощью цифровых

технологий [8]. Но в то же время ряд специалистов придерживаются мнения, что даже частичное использование интернет-технологий и цифрового инструментария в традиционном учебном процессе может определяться как смешанное обучение [9, p. 61].

Е.С. Полат, которая посвятила много работ специфике дистанционного образования, убеждена, что при интеграции очной и дистанционной форм обучения возникает особая, новая система обучения, которую можно назвать смешанной, и в которой составляющие ее компоненты при создании соответствующих условий могут гармонично взаимодействовать [10].

Ю.И. Капустин считает, что смешанное обучение представляет «модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения» [11].

Таким образом, из анализа многочисленных трактовок термина «смешанное обучение» можно сделать вывод, что его самой главной характеристикой является использование компьютерных и интернет-технологий в сочетании с непосредственно личным взаимодействием между преподавателем и обучающимися, при этом степень использования цифровых ресурсов, а также синхронное или асинхронное их применение может варьироваться в зависимости от целей и задач учебного процесса.

Следует отметить, что интернет-технологии применительно к иноязычному образованию – это «совокупность форм, методов, способов, приемов обучения иностранному языку с использованием ресурсов сети «Интернет» и социальных сервисов» [13, с. 11-12]. При этом интернет-ресурсы обладают рядом неоспоримых преимуществ по сравнению с традиционными технологиями, ярче всего выделяются разнообразие материалов, быстрота поиска нужной информации, мультимедийность, интерактивность, гибкость, которую обеспечивают интернет-ресурсы в процессе учебной деятельности.

Большинство исследователей разделяют мнение о том, что смешанное образование является наиболее оптимальным образовательным форматом для реализации всех основных задач, которые ставятся в педагогическом поле в настоящее время. Среди бесспорных преимуществ смешанного формата представляется возможным выделить:

- непрерывный контакт с преподавателем как во время аудиторных занятий, так и возможность получения обратной связи в процессе внеурочной деятельности с использованием цифровых технологий через платформу или мессенджер, выбранные преподавателем (результат – непрерывный контакт с преподавателем и улучшение межличностных отношений во время взаимодействия в двух форматах);

- большое количество приемов и форм работ в сочетании с богатым методическим материалом, который преподаватель может презентовать в самых разнообразных формах, используя возможности Интернета и других цифровых инструментов (результат – насыщенный мотивирующий образовательный процесс, подкрепленный сильной базой наглядности, при этом педагог может решать, какой материал лучше внедрить в традиционный офлайн-формат, а какой материал может быть значительно лучше представлен при онлайн-формате работы, синхронно или асинхронно);

- безграничные источники информации, который преподаватель может отбирать в соответствии с критериями отбора информации в цифровом поле и внедрять в учебный процесс в соответствии с целями и задачами (результат – студенты получают самую актуальную информацию, которая помогает им овладевать всеми видами компетенций в соответствии с образовательными программами);

- широкие возможности для парной и командной работы студентов во время аудиторной и онлайн-деятельности (результат – создание благоприятного психоклимата в учебной группе, формирование ценных навыков сотрудничества);

– гибкость образовательного процесса, при котором студенты могут выбирать темп, время и место ознакомления с учебными материалами без каких-либо жестких ограничений (результат – свобода регулировать учебный процесс – снижает уровень стресса студентов и способствует повышению их мотивации к изучению предмета, а также гибкость смешанного формата способствует меньшему оттоку студентов из университетов в связи с более персонализированными и удобными возможностями образовательного процесса);

– самоконтроль студентов степени выполнения заданий в онлайн-фазе или офлайн-фазе, но в процессе внеаудиторной деятельности (результат – развитие необходимых навыков самостоятельности, самоорганизации и саморегуляции, дисциплины и автономности, которые являются атрибутами успешной зрелой личности, развивающейся в стенах университета);

– овладение навыками работы с цифровыми технологиями (результат – профессионал со сформированной информационной компетентностью, владеющий разнообразными цифровыми инструментами имеет гораздо большие возможности как для саморазвития, так и для более успешной карьерной траектории и реализации на рынке труда);

– более эффективный формат обучения по сравнению с традиционным преподаванием [9; 13].

Многие исследователи сходятся во мнении, что для иностранного языка смешанный формат является идеальной опцией, так как может адаптироваться к различным стилям обучения студентов, предлагает необычайно широкие возможности доступа к аутентичным языковым материалам и полностью удовлетворяет требованиям цифровизации образовательного процесса [14–16].

О преимуществах учебных интернет-материалов также исчерпывающе писали российские исследователи П.В. Сысоев и М.Н. Евстигнеев, подчеркивая, что данные учебные материалы позволяют:

– подбирать подходящий графический материал, отражающий взгляды студентов по обсуждаемым темам;

– организовать дебаты и дискуссии на ряд самых актуальных проблем;

– проводить анализ устного и письменного дискурса носителей языка, представляющих разные социальные и диалектные группы;

– эффективно организовывать проектную деятельность учащихся, что позволит сформировать социокультурную компетенцию и навыки командной работы;

– создавать благоприятные условия для студентов с высокой языковой компетенцией [17, с. 370].

Таким образом, студенты, изучающие иностранный язык на основе смешанного формата обучения, улучшают как свои лингвистические навыки (аудирование, говорение, чтение и письмо), используя самые актуальные аутентичные учебные интернет-материалы, так и нелингвистические навыки, включающие развитие критического мышления, овладение цифровыми учебными инструментами и навыками самоорганизации и автономности в учебной деятельности.

МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Приведем примеры методических приемов и ресурсов обучения говорению студентов факультета иностранных языков при смешанном формате обучения.

Во время опытного обучения говорению при смешанном формате образования на факультете иностранных языков Курского государственного университета в 2020–2022 гг. при участии 100 студентов 1 и 2 курсов факультета иностранных языков нами были определены наиболее оптимальные интернет-ресурсы для формирования и развития умения говорения, а также другие необходимые методические инструменты и технологии, являющиеся эффективными при смешанном формате обучения для работы над говорением.

На сайтах englishcentral.com¹, engvid.com² есть несколько тысяч видео, которые могут быть успешно применены при обучении говорению при смешанном формате. Следует отметить, что форма работы с видео может быть как индивидуальной, так и групповой, выполненной самостоятельно как во внеучебное время, так и во время занятия. Формат работы с тем или иным видео выбирается педагогом в зависимости от целей и задач учебного процесса.

Пример 1. Watch a video "Happy Childhood Memories" at home (<https://www.youtube.com/watch?v=pLGwjUs5o1o>) and be ready to answer the questions related to the video during the next class. You are also to tell the groupmates about your most cherished childhood memory/memories.

Пример 2. Watch a video "Talking about Pets and Animals at home" (<https://www.engvid.com/real-english-talking-about-pets-and-animals/>) and be ready to shoot a similar video telling us about your pet (3–5 min). We are going to watch your videos during the next class, be ready to answer you groupmates' questions.

Пример 3. Watch a short video at home to get inspired for team work on the topic "Seasons" (<https://www.youtube.com/watch?v=cWIWDBembzI>). You are going to be divided into four teams. Each team is supposed to prove that its season (spring, summer, autumn, winter) is the best of all. You may choose to work in the two ways. You may prepare a presentation with pictures illustrating your speech about the season or you may create and voice a video. Keep in mind that all the members of your group are to speak.

Пример 4. Let us watch a video now that is called "The Power and Importance of... READING!" (<https://www.youtube.com/watch?v=rW2r5uStgG0>). After watching it give me the most meaningful reason for why people should read. Also, if you would like to discuss some of the speaker's ideas, put them down and you are welcome to suggest them for a group discussion.

На сайте ESL Gold³ педагог может воспользоваться банком заданий по говорению, разделенных на две группы. Первая группа включает ознакомительные обучающие видео с советами по организации структуры высказывания и по использованию лексики, являющейся необходимой для монологических и диалогических высказываний. Вторая группа заданий – непосредственно разнообразные упражнения по говорению, которые могут быть использованы для направленного обучения говорению в офлайн- и онлайн-форматах. Следует отметить, что на основе данных заданий может быть составлен как непосредственно план всего занятия, так и готовые задания, которые можно включать во время warm-up этапа урока или же во время перерыва для смены деятельности.

Пример 1. Watch a video at home on how to ask for and give advice and write down all the necessary phrases that you find useful in the video (<https://eslgold.com/speaking-4/asking-giving-advice/>). You are also to come up with a list of problems you have in life currently and your groupmates will give you advice on how to solve your issues. Asking for advice and giving advice you are to use the phrases from the video.

Пример 2. In the section "Something to talk about" choose a topic on which you would really like to speak, for example, you may want to speak about a person who has influenced your life or a special talent you have (<https://eslgold.com/speaking4/something-talk-about/>). When you decide on your topic, find the suitable pictures that can perfectly illustrate your speech (if you need any) or shoot a small video (1–2 min) to support your class presentation.

На сайте ESL Discussions⁴ содержится более 700 тем и 14000 вопросов для обсуждения. Тема может быть выбрана преподавателем (или по инициативе студентов) заранее как домашнее задание. При такой организации работы студенты просматривают вопросы, делают заметки и принимают участие в

¹ EnglishCentral. URL: <https://ru.englishcentral.com/browse/videos/> (accessed: 18.02.2022).

² engVid Free English Video Lessons. URL: <https://www.engvid.com/> (accessed: 18.02.2022).

³ ESL Gold. URL: <https://eslgold.com/> (accessed: 18.02.2022).

⁴ ESL Discussions. URL: <https://esldiscussions.com/> (accessed: 18.02.2022).

организованной дискуссии на следующем занятии. Однако сайт может быть использован и непосредственно для формирования навыков неподготовленной монологической и диалогической речи во время занятия. Также следует отметить, что в каждой теме две карточки с вопросами, что позволяет легко организовать парную или групповую работу студентов.

Аналогично сайт The Internet TESL Journal⁵ предлагает сотни насыщенных тем для обсуждения. В каждой теме от 20 до 200 вопросов. Примечательно, что, как и на ранее упомянутом сайте, темы сгруппированы по алфавиту, но предлагается и поиск темы по ключевым словам, что делает навигацию по сайтам очень простой и удобной. Темы позволяют не только организовывать интересные дискуссии, но и тренировать определенные грамматические конструкции (например, темы *Have you ever...? What would you...? What if...? Would you ever...? Do you wish...?* представлены сотнями очень интересных вопросов).

В настоящее время также существуют уникальные возможности для получения виртуального образования, например, британский виртуальный университет открытого и дистанционного обучения Open University, основанный в 1969 г. и являющийся самым большим университетом Великобритании по числу студентов, предлагает сотни бесплатных курсов, разделенных по предметным областям, уровням, от одного до 15 часов. Студенты факультета иностранных языков могут зарегистрироваться на сайте Открытого университета и записаться на один или несколько виртуальных курсов, которые соответствуют их языковому уровню и сфере интересов. Также преподаватель может выбрать небольшой курс (например, *Language sat Work, Level 1–2*), дать студентам определенное время для самостоятельного прохождения данного курса и впоследствии организовать дискуссионное занятие по контенту

данного курса⁶. Таким образом, студенты не только имеют доступ к самым современным аутентичным источникам, тренируют язык, развивают навыки чтения и говорения, но и работают над формированием критического мышления и навыками самоорганизации, так как работа над виртуальными курсами требует самодисциплины и систематичности работы над материалами.

Также еще один пример смешанного формата для обучения говорению возможен на примере проектного метода, реализация которого предполагает использование всех видов современного цифрового инструментария и цифровых образовательных возможностей, включая использование видеоплатформ для встреч команд, мессенджеров для общения внутри команды и получения обратной связи от преподавателя, виртуальных досок для организации материалов и программ для создания и представления проекта. Проектная деятельность является одним из самых эффективных методических приемов для повышения мотивации студентов, способствует развитию навыков командной работы, автономности, самоорганизации и очень успешно в кратчайшие сроки формирует умение пользоваться богатым цифровым инструментарием.

Пример проекта. You will be divided into 4 teams (4 students in each team) and you are to present a project on the topic "The Famous Person" (from the past or the present). In your project you should mention the biography, personality, professional life, contribution of the person to the society, the reason why you chose this particular person for your team work. You are to come up with a team presentation supported by pictures, videos and quotes you find necessary (15 minutes). You can be as creative as you want, but keep in mind that your meetings for a discussion of this project and all the necessary proceedings are to be held online. You have a week to prepare this project and in a

⁵ The Internet TESL Journal. URL: <http://iteslj.org/> (accessed: 18.02.2022).

⁶ Open Learn. URL: <https://www.open.edu/openlearn/science-maths-technology/computing-ict/the-mes-and-theories-working-virtual-project-teams/content-section-2.2> (accessed: 18.02.2022).

week you are to present a project in class and all the members of each team are to speak.

Преподаватель также может предложить студентам разнообразные творческие задания, объединяющие два формата работы – традиционный и виртуальный.

Пример 1. Make up a poster with the most necessary characteristics for a successful person, post it in our group in VK along with your audio recording. In your audio recording you are to make comments on your chosen characteristics. All of you are to make a list of the traits that your group find crucial for a successful personality. The list will be discussed during the next class.

Пример 2. You are going to use the virtual board (Twiddla, Miro, Padlet, etc.) and put down there 5 things you want to buy in the nearest future. At our next class we will have a look at your dream purchases and you will have to explain why you need these particular items.

Пример 3. You are to work in 4 teams. Each team will go to some shop (clothes shop, food shop, bookstore, household goods) and you will have to make up a video of you shopping there, choosing things and speaking English. You have a week to edit your video and we will watch them together sharing your impressions.

Пример 4. You are to post the image of your three favorite foods/snacks/dishes in our group in VK and you are to advertise your favorite things to the group. Then we will vote who is going to be the best advertiser (online voting).

Онлайн-платформы для проведения видеоконференций (Zoom, Skype, Microsoft-Teams, GoogleMeet, TrueConf, Join.me, Яндекс.Телемост и мн. др.) являются не только ценными инструментами для организации учебного процесса, но могут выступать в качестве самостоятельного методического приема для обучения говорению. На протяжении дистанционного обучения во время пандемии нами были апробированы различные задания на развитие умения говорения, которые было легко выполнить именно через сервисы для видеоконференций.

Пример 1. Tomorrow choose a picture for your Zoom avatar (your pet, the cover of your favorite book, the picture from your childhood,

your favourite dish/singer/actor, country, etc.) and make a comment on your image.

Пример 2. You will be divided into 4 teams and go to 4 Zoom rooms. You are to discuss the pros and cons of online education/gap year/oral exams/written exams. You are to speak only English and I will be visiting you in your virtual rooms. In 10 minutes you are to present the advantages and disadvantages of the topic you are going to discuss.

Пример 3. You will be divided into pairs and go to separate Zoom rooms for making up dialogues with the idioms we have been studying. Use as many idioms as you can. In 10 minutes you will be back for presentation of your dialogues (up to 5 minutes).

ВЫВОДЫ

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что дистанционные технологии в иноязычном образовании в целом и в обучении говорению в частности не только не препятствуют успешному формированию необходимых умений, навыков и компетенций, но обладают всеми необходимыми ресурсами для построения продуктивного, интересного, творческого процесса обучения. Смешанный формат образования наделяет педагога иноязычного образования особыми уникальными возможностями выбора самых свежих, интересных цифровых материалов, которые он может гибко внедрять в учебный процесс. Смешанный формат предлагает комбинации лучших инструментов традиционного и онлайн-образования. Таким образом, грамотное сочетание двух образовательных форм обучения будет способствовать формированию не только умения говорения, но и самостоятельности, автономности и цифровой компетентности студентов факультета иностранных языков, что сделает их в будущем уверенными, конкурентоспособными специалистами на рынке труда.

Смешанный формат при обучении говорению – это не ограничение возможностей преподавания и снижение качества, а наоборот, расширение потенциала образователь-

ной среды, рост мотивации к изучению иностранного языка через использование богатого цифрового инструментария и успешное

формирование умения монологической и диалогической речи через разнообразные и персонализированные формы работы.

Список источников

1. Holmberg B. The evolution, principles and practices of distance education. Oldenburg, 2005. 171 p.
2. Bersin J. "How Did We Get Here? The History of Blended Learning". The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned. San Francisco: John Wiley & Sons, 2004. 319 p.
3. Friesen N. Defining Blended Learning: Report. 2012. 10 p. URL: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (accessed: 18.02.2022).
4. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. № 2. P. 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
5. Bonk C.J., Graham C.R. The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs. San Francisco: Jossey-Bass; Pfeiffer, 2006. 624 p.
6. Graham C.R. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. 2006. 33 p.
7. Watwood B., Nugent G., Deihl W. Building from Content to Community: Rethinking the Transition to Online Teaching and Learning. Virginia: Virginia Commonwealth University: Center for teaching excellence, 2009. 22 p. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4357.1043>
8. Bernard R.M., Borokhovski E., Schmid R.F., Tamim R.M., Abrami P.C. The metaanalysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied // Journal of Computing in Higher Education. 2014. Vol. 26. № 1. P. 87-122.
9. Siemens G., Gašević D., Dawson S. Preparing for the Digital University: a review of the history and current state of distance, blended, and online learning. Athabasca: Athabasca University, 2015. 235 p. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3515.8483>
10. Полат Е.С. и др. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 416 с.
11. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 40 с.
12. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий. Москва: Глосса-Пресс; Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 177 с.
13. Twigg C.A. Improving learning and reducing costs: Lessons learned from round I of the PEW grant program incurse redesign. Troy: Centre for Academic Transformation, Rensselaer Polytechnic Institute, 2003. P. 306-331.
14. Cai H. E-learning and English Teaching // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2012. Vol. 2. P. 841-846. <https://doi.org/10.1016/j.ieri.2012.06.180>
15. Kim S.H. Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling // Language Learning & Technology. 2014. Vol. 18. Issue 2. P. 20-35.
16. Menggo S., Suastra I.M., Budiarsa M., Pandmadewi N.N. Needs Analysis of Academic-English speaking material in promoting 21 century skills // International Journal of Instruction. 2019. Vol. 12. Issue 2. P. 739-754. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12247a>
17. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Использование новых учебных интернет-технологий в обучении иностранному языку (на материале культуроведения США) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2008. Вып. 2 (58). С. 363-371.

References

1. Holmberg B. *The Evolution, Principles and Practices of Distance Education*. Oldenburg, 2005, 171 p.
2. Bersin J. "How Did We Get Here? The History of Blended Learning". *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco, John Wiley and Sons Publ., 2004, 319 p.
3. Friesen N. *Defining Blended Learning: Report*. 2012, 10 p. Available at: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (accessed 18.02.2022).

4. Garrison D.R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2004, vol. 7, issue 2, pp. 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
5. Bonk C.J., Graham C.R. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, Jossey-Bass, Pfeiffer Publ., 2006, 624 p.
6. Graham C.R. *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions*, San Francisco, 2006, 33 p.
7. Watwood B., Nugent G., Deihl W. *Building from Content to Community: Rethinking the Transition to On-line Teaching and Learning*. Richmond, Virginia Commonwealth University: Center for teaching excellence Publ., 2009. 22 p. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4357.1043>
8. Bernard R.M., Borokhovski E., Schmid R.F., Tamim R.M., Abrami P.C. The metaanalysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied, *Journal of Computing in Higher Education*, 2014, vol. 26, no. 1, pp. 87-122.
9. Siemens G., Gasevic D., Dawson S. *Preparing for the Digital University: a Review of the History and Current State of Distance, Blended, and Online Learning*. Athabasca, Athabasca University Press, 2015, 235 p. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3515.8483>
10. Polat E.S. et al. *Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya* [Theory and Practice of Distance Learning]. Moscow, Publishing Center "Academy", 2004, 416 p. (In Russian).
11. Kapustin Y.I. *Pedagogicheskiye i organizatsionnyye usloviya effektivnogo sochetaniya ochnogo obucheniya i primeneniya tekhnologiy distantsionnogo obrazovaniya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Pedagogical and Organizational Conditions for an Effective Combination of Full-time Education and the Use of Distance Education Technologies. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2007, 40 p. (In Russian).
12. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku s ispol'zovaniyem novykh informatsionno-kommunikatsionnykh internet-tekhnologiy* [Methods of Teaching a Foreign Language Using New Information and Communication Internet Technologies]. Moscow, Glossa-Press Publ., Rostov-on-Don, Phoenix Publishing House, 2010, 177 p. (In Russian).
13. Twigg C.A. *Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round 1 of the PEW Grant Program in Course Redesign*. Troy, Centre for Academic Transformation, Rensselaer Polytechnic Institute Publ., 2003, pp. 306-331.
14. Cai H. E-learning and English Teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 2, pp. 841-846. <https://doi.org/10.1016/j.ieri.2012.06.180>
15. Kim S.H. Developing autonomous learning for oral proficiency using digital storytelling. *Language, Learning and Technology*, 2014, vol. 18, issue 2, pp. 20-35.
16. Menggo S., Suastra I.M., Budiarsa M., Pandmadewi N.N. Needs Analysis of Academic-English speaking material in promoting 21st century skills. *International Journal of Instruction*, 2019, vol. 12, issue 2, pp. 739-754. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12247a>
17. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. Ispol'zovaniye novykh uchebnykh internet-tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku (na materiale kul'turovedeniya SShA) [Use of new educational internet-technologies in foreign language teaching (On the material of cultural studies of the USA)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2008, issue 2 (58), pp. 363-371. (In Russian).

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 25.03.2022
Одобрена после рецензирования 17.05.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

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

The article was submitted 25.03.2022
Approved after reviewing 17.05.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 378+372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-999-1008

Психологические и педагогические условия организации процесса 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. Метод взаимной оценки выступает одним из методов проблемного обучения иностранному языку. Он заключается во взаимном изучении студентами письменных работ друг друга с целью их комментирования и оценки для последующей доработки. Реализация этого метода в условиях смешанного обучения, когда часть этапов проектной деятельности осуществляется студентами в аудитории, а часть – индивидуально или коллективно вне-аудиторно на платформе одного из интернет-сервисов, представляется достаточно перспективной с позиции лингводидактики. Вместе с тем успешная реализация этого метода на практике требует учета ряда психологических и педагогических условий. К их числу относятся следующие: 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 одноклассников; г) наличие поэтапной технологии обучения, в которой будет определена четкая последовательность этапов обучения и прописаны функции студента – автора письменной работы, студентов-одноклассников – рецензентов и преподавателя; д) мониторинг проектной работы студентов преподавателем с постоянной обратной связью. Каждое из условий подробно описано и обосновано.

Ключевые слова: метод взаимной оценки, метод рецензирования, письменная речь, обучение письму, информационные и коммуникационные технологии, смешанное обучение

Для цитирования: Кретов Д.В. Психологические и педагогические условия организации процесса обучения студентов языковых специальностей иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 999-1008. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-999-1008>

Psychological and pedagogical conditions for organizing the process of teaching students of linguistic specialties a foreign written speech statement 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](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© Кретов Д.В., 2022

Abstract. The method of mutual assessment is one of the methods of problem teaching of a foreign language. It consists in the mutual study of each other's written works by students with the aim of commenting and evaluating them for further refinement. The implementation of this method in conditions of blended learning, when some of the stages of project activities are carried out by students in the classroom, and some – individually or collectively outside the classroom on the platform of one of the Internet services, seems quite promising from the standpoint of linguodidactics. At the same time, the successful implementation of this method in practice requires taking into account a number of psychological and pedagogical conditions. Among them, we include the following: a) the motivation of students to participate in the mutual assessment of written works based on the implementation of a blended learning form through information and communication technologies; b) the use of cooperative learning technology; c) teaching students the format of writing reviews on the written work of classmates; d) the presence of a phased learning technology, which will define a clear sequence of learning stages and spell out the functions of a student – the author of a written work, classmates – reviewers and a teacher; e) monitoring of project work of students by a teacher with constant feedback. We describe in detail and justify each of the conditions.

Keywords: mutual assessment method, peer review method, written speech, teaching writing, information and communication technologies, blended learning

For citation: Kretov D.V. Psikhologicheskiye i pedagogicheskiye usloviya organizatsii protsessa obucheniya studentov yazykovykh spetsial'nostey inoyazychnomu pis'mennomu rechevomu vyskazyvaniyu na osnove metoda vzaimnoy otsenki [Psychological and pedagogical conditions for organizing the process of teaching students of linguistic specialties a foreign written speech statement based on the method of mutual assessment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 999-1008. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-999-1008> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе ученые в области методики обучения иностранным языкам уделяют значительное внимание разработке инновационных методик обучения иностранному языку на основе нетрадиционных и но-

вых методов обучения и технологий обучения. Одним из таких методов является метод взаимной оценки. Его сущность заключается в том, что студенты развивают умения письменной речи посредством взаимной оценки письменных работ друг друга. Метод реализуется на основе смешанной формы обуче-

ния, при которой часть этапов методики проходят в аудитории, а часть – внеаудиторно. Студенты самостоятельно индивидуально или в минигруппах на платформе одного из интернет-сервисов изучают и рецензируют письменные работы друг друга. Вместе с тем для достижения эффективности предлагаемой методики необходимо учитывать ряд психологических и педагогических условий. Рассмотрим подробнее каждое из них.

МОТИВАЦИЯ

Мотивация студентов участвовать во взаимном оценивании письменных работ на основе реализации смешанного формата обучения посредством ИКТ выступает первым психологическим условием. Многие ученые, занимающиеся вопросами внедрения инновационных методик обучения ИЯ (с использованием новых методов, средств или технологий обучения) выделяли мотивацию обучающихся в качестве одного из основных психологических условий [1–4]. В нашем исследовании под *мотивацией* понимается *желание или потребность выполнять определенные действия для получения заранее запланированных или ожидаемых результатов*.

Потребность в изучении ИЯ может находить отражение в зависимости от этапа обучения, социального института, индивидуальных личностных и профессиональных интересов и способностей конкретного человека. Именно поэтому рассмотрению вопросов формирования и поддержания мотивации изучать ИЯ на соответствующих этапах обучения уделяется значительное внимание. Большинство авторов методик обучения иностранному языку посвящают отдельный раздел именно поддержанию мотивации учащихся изучать иностранный язык в школе [5–8]. В начальной школе на начальном этапе изучения иностранного языка у большинства учеников можно констатировать наличие мотивации к обучению. Им свойственно желание коммуницировать со сверстниками из-за границы. Причем, если раньше контакты с представителями страны изучаемого языка ограничивались в большей мере перепиской,

то на современном этапе информатизации общества достаточно легко технологически организовать виртуальные контакты посредством телекоммуникационных технологий. Безусловно, современные информационные и коммуникационные технологии внесли существенную лепту в организацию образовательных телекоммуникационных проектов между учащимися средних общеобразовательных школ из разных стран, включая и Россию. В своих исследованиях В.Г. Апальков и А.А. Максаев представляют инновационный опыт российских школ по организации и проведению международных образовательных иноязычных телекоммуникационных проектов для формирования межкультурной и социокультурной компетенций учащихся [9; 10]. Обучающиеся двух и более стран (культур) получают задания на изучение определенных тем по страноведению с целью сравнения, сопоставления, проведения аналогий, нахождения различий и сходств в культурах разных народов. Коммуникация с иностранными партнерами и выполнение самого проекта (продукта проектной деятельности в виде интернет-страницы, курсовой работы, презентации и т. п.) происходит на изучаемом языке. Такие возможности международного опыта в сфере образования играют существенную роль при поддержке мотивации изучать иностранный язык.

Однако также приходится констатировать, что мотивация изучать иностранный язык может как повышаться, так и ослабевать. Поэтому представляется чрезвычайно важным при обучении иностранному языку в общеобразовательной школе и вузе формировать и поддерживать мотивацию обучающихся.

В качестве предмета обучения иностранный язык обладает своими отличительными особенностями, которые отличают его от других гуманитарных дисциплин. К таким особенностям относятся: последовательность в преподавании грамматического материала, формирование фонетических навыков речи, отбор содержания, средств и методов обучения в зависимости от цели и этапа обучения. В этой связи отечественные ученые выделяют два вида мотивации в обучении ино-

странному языку. К ним относятся «коммуникативная мотивация» и «лингвопознавательная мотивация» [11].

Коммуникативная мотивация – это желание и потребность учеников и студентов использовать язык как средство общения. Иноязычное общение с представителями других лингвокультурных сообществ имеет место а) во время посещения иностранных государств, где изучаемый язык (например, английский) будет выступать общим иностранным языком и единственным языком общения; б) при контакте с представителями иностранных государств в своей стране, когда изучаемый иностранный язык будет также единственным общим языком взаимодействия; в) при взаимодействии с представителями иных стран и культур посредством сервисов сети Интернет (мессенджеры, социальные сети, средства синхронной коммуникации и т. п.) в личных или профессиональных целях. Однако, несмотря на интерес и потребность обучающихся в общении, коммуникативную мотивацию нужно постоянно поддерживать. Снижение мотивации у учащихся и студентов зависит от некоторых факторов, наиболее распространенными из которых являются: ложное ожидание быстрого результата при изучении иностранного языка, нехватка времени на качественное выполнение домашних заданий, разные способности обучающихся изучать иностранный язык, отсутствие у учащихся и студентов понимания в необходимости выполнения конкретных тренировочных упражнений и заданий и т. п. Ученые предлагали различные пути решения сложившейся проблемы снижения мотивации к изучению иностранного языка. В частности, в середине XX века советский психолог и лингвист Б.В. Беляев писал об осознанном овладении обучающимися языком [12]. Понимание того, чем и как обучающиеся овладевают, позволит им лучше сформировать языковые навыки и развить речевые умения.

На решение вопросов, связанных с постоянной поддержкой мотивации в обучении языку направлены основные положения или

принципы коммуникативного метода обучения, предложенные Е.И. Пассовым [5]. Одним из основных принципов коммуникативного метода выступает принцип функциональности. Исследователь утверждал, что даже в учебных ситуациях язык должен реализовывать свою главную функцию – выступать инструментом коммуникации. В этой связи обучение ИЯ как средству коммуникации должно осуществляться через общение учащихся и студентов на этом языке. Е.И. Пассов предложил систему упражнений, направленных на развитие иноязычных речевых умений обучающихся. Система включает речевые и условно-речевые упражнения. Подобная типология упражнений и заданий по степени коммуникативности была предложена С.Ф. Шатиловым [7]. В несколько иных терминах ученый описывал подлинно-коммуникативные, условно-коммуникативные и некоммуникативные упражнения и задания. Тем самым, ученые разделяли общий подход к определению типологии заданий по степени коммуникативности. По мнению ученых, создание коммуникативных ситуаций посредством заданий создает дополнительные возможности для поддержания интереса обучающихся для иноязычного общения.

Вторым принципом коммуникативного метода обучения выступает принцип ситуативности. Как известно, любое общение происходит в рамках определенной ситуации – контекста, который определяет содержание и процесс общения. Знание контекста коммуникации будет во многом способствовать эффективности общения и более быстрому достижению его целей. Принцип ситуативности также предполагает изучение социокультурного компонента содержания обучения. Изучение иностранной культуры страны, культур разных социальных групп многокультурных сообществ стран родного и иностранного языков может также служить мотивирующим фактором изучения языка.

Третьим принципом коммуникативного метода обучения выступает принцип новизны. Е.И. Пассов справедливо, на наш взгляд, утверждает, что использование элементов

новизны на каждом занятии будет держать внимание учащихся, разнообразит их языковую и речевую практику, поддержит интерес к изучению языка и культуры. Принцип новизны в педагогическом процессе реализуется двояко. С одной стороны, речь идет о новизне предметного содержания обучения. На каждом занятии обучающиеся должны получить возможность изучить новый в содержательном плане материал. Это может быть или совершенно новая тема, или же новый аспект более общей темы, изучаемой на нескольких занятиях. С другой стороны, новизна на уроке может заключаться в вариативности средств и технологий обучения, когда при изучении одного учебного материала обучающиеся используют разные упражнения и задания или разные средства обучения (от традиционных учебников до интернет-ресурсов).

На современном этапе информатизации образования использование технических средств и информационных и коммуникационных технологий способно поддерживать коммуникативную мотивацию обучающихся. В методической литературе последних лет содержится достаточно публикаций, освещающих обучение языку посредством ИКТ (блоков, вики, подкастов, языковых корпусов текстов, учебных интернет-ресурсов) [13–15]. Учитывая широкое распространение ИКТ и их роли в повседневной жизни, их внедрение в процесс обучения иностранному языку играет значительную роль в поддержании мотивации обучающихся.

Лингвопознавательная мотивация выступает вторым типом мотивации к обучению иностранному языку. Связана она с ролью (иностранного) языка как инструмента познавательной деятельности обучающихся. Формирование и поддержание лингвопознавательной мотивации связано, во-первых, с возможностью учащихся и студентов лучше узнать, разобраться и понять языковые (грамматические, лексические, фонетические) явления, определенные закономерности их функционирования при общении в речи. Иностраный язык также выступает инструментом приобщения к общечеловече-

ским ценностям, познания окружающей действительности, знакомства с культурным наследием стран изучаемого языка с целью лучшего понимания истории и культуры, современных социокультурных явлений.

Предлагаемая нами методика обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию, основанная на взаимной оценке, будет включать совместную работу студентов. Поэтому в рамках нашего исследования большое внимание будет уделяться коммуникативной мотивации студентов через а) использование ими языка как средства общения при комментировании и взаимной оценке работ, б) варьирование видов письменных работ и их содержания в процессе обучения на основе метода взаимной оценки; в) взаимодействие студентов между собой на основе одного из социальных сервисов, позволяющего изучать и размещать рецензии/комментарии на письменные работы.

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ

Вторым педагогическим условием обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки выступает использование технологии обучения в сотрудничестве. Учет данного условия при разработке методики объясняется тем, что студенты будут обучаться совместно в минигруппах. И хотя авторство каждой письменной работы будет индивидуальным, другие члены минигруппы после изучения письменной работы должны написать рецензию/отзыв на нее с тем, чтобы автор смог улучшить содержание или структуру оригинальной работы. В этой связи от того, как будет организована эта совместная работа обучающихся в минигруппах над написанием работ, их рецензированием и доработкой, будет зависеть эффективность предлагаемой методики обучения.

Следует заметить, что многие ученые в своих работах освещали разные аспекты лингводидактического потенциала совместной работы обучающихся в процессе изучения иностранного языка. Вместе с тем широкое

применение педагогическая технология обучения в сотрудничестве получила в конце XX – начале XXI века под влиянием работ Е.С. Полат и представителей ее научной школы в Российской академии образования [16]. Эта технология легла в основу метода проектов. Ее основными характеристиками выступают следующие:

а) ключевой целью реализации обучения в сотрудничестве выступает не взаимодействие обучающихся как самоцель, а организация коллективной учебно-познавательной работы, посредством которой обучающиеся получают знания, формируют навыки и компетенции;

б) преподаватель заранее разбивает студентов на минигруппы, в которых они будут совместно работать над одним проектом;

в) одна минигруппа получает одно общее на всех задание, использует один набор средств, материалов и инструментов;

г) в качестве итогового результата участия в коллективной проектной деятельности должен выступать один продукт;

д) студенты получают одну общую оценку за коллективную работу, независимо от вклада и качества этого вклада в общую работу каждого из членов группы.

Педагогическая технология обучения в сотрудничестве легла в основу разработки ряда методик [1–4; 9; 10; 17; 18]. Анализ этих и других работ показывает, что авторы методик брали именно данную технологию для организации иноязычного взаимодействия студентов во внеаудиторное время при выполнении проектной работы на основе ИКТ сервисов. Вместе с тем, как справедливо отмечают в своем исследовании П.В. Сысоев и Н.И. Хмаренко, анализ многочисленного опыта ученых позволил констатировать наличие некоторых проблемных зон реализации данной педагогической технологии [19]. К ним можно отнести следующие: а) трудности в организации рабочего пространства для коллективной работы; б) негативное отношение учащихся/студентов к разделению на учебные минигруппы преподавателем; в) нежелание некоторых студентов выпол-

нять задания в рамках проектной деятельности; г) возникновение конфликтных ситуаций при работе студентов в минигруппах; д) трудности студентов в адекватной оценке своего участия в коллективном проекте. В рамках данного исследования при планировании и реализации проектной деятельности преподаватель будет обращать особое внимание на эти проблемные зоны.

ОБУЧЕНИЕ ФОРМАТУ НАПИСАНИЯ ОТЗЫВОВ НА ПИСЬМЕННЫЕ РАБОТЫ

Третьим педагогическим условием обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки выступает обучение студентов формату написания отзывов на письменные работы одноклассников. Некоторые ученые в своих работах, посвященных обучению письму посредством веб-форума или блогов, косвенно касались проблемы обучения формату составления отзыва или рецензии на письменную работу. В частности, в педагогическом эксперименте по внедрению метода рецензирования в обучении студентов-международников дипломатической письменной коммуникации К.А. Мерзляков (2016) сделал выводы о том, что при составлении текста отзыва или рецензии разные студенты уделяют разное внимание содержанию, структуре и грамматической и орфографической корректности высказывания. Кто-то из студентов пишет распространенные отзывы, в полной или не полной мере отражающие содержание работы. Кто-то обращает большее внимание на содержание, кто-то на структуру, а кто-то на грамматическое и лексическое оформление высказывания, пропуская содержание и структуру. Подобный разброс в вариантах написания отзывов можно объяснить отсутствием четких требований к их написанию. В этой связи представляется необходимым сначала научить студентов структуре и содержанию отзыва на письменную работу, акцентировав те моменты, которые должны быть оценены, а уже затем пере-

ходить непосредственно к обучению на основе метода взаимной оценки.

НАЛИЧИЕ ПОЭТАПНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

Четвертым педагогическим условием обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки выступает наличие поэтапной технологии обучения, в которой будет определена четкая последовательность этапов обучения и прописаны функции студента – автора письменной работы, студентов-одногоруппников – рецензентов и преподавателя. За последние 20 лет в России было подготовлено несколько десятков диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, в которых предлагались методики обучения языку посредством интернет-технологий (блогов, вики, подкастов, языковых корпусов) [1–4; 9; 10; 15]. Все они предлагали алгоритмы или технологии обучения, включающие несколько последовательных этапов или более мелких по дидактическому наполнению шагов. Как правило, все методики включали три–четыре крупных этапа с множеством детальных шагов. На вводном или целевом этапе учащиеся или студенты знакомились с целями и задачами проектной работы, разбивались на мини группы, знакомились с критериями оценки проекта и своего участия в проектной работе. На технологическом этапе обучающиеся знакомились с платформой реализации интернет-проекта, определяли последовательность действий. На процессуальном этапе обучающиеся работали над самим проектом. В зависимости от содержания обучения, цели обучения и метода/технологии обучения данный этап включал разные шаги. На заключительном этапе обучающиеся представляли результаты проектной работы, осуществляли самооценку и рефлекссию. Преподаватель оценивал итоговый продукт и участие учащихся или студентов в работе. Ученые утверждают, что наличие поэтапной методики обучения способствует эффективности процесса обучения, в котором каждый из участников (студенты и

преподаватели) знают, что и когда они выполняют. И, наоборот, отсутствие поэтапной методики обучения будет способствовать хаосу в педагогическом процессе. Действия обучающихся не будут синхронизированы, и цели обучения не смогут быть достигнуты. В этой связи наличие поэтапной технологии с четким описанием функций студентов и преподавателя выступает одним из педагогических условий в рамках данного исследования.

МОНИТОРИНГ ПРОЕКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ

Пятым педагогическим условием обучения студентов иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки посредством ИКТ выступает мониторинг проектной работы студентов преподавателем с постоянной обратной связью. Следует специально отметить, что роль и функции преподавателя в период выполнения каждого из этапов проектной деятельности в той или иной степени затрагивались при выявлении и обосновании многих психолого-педагогических условий. Учитывая особенность заявленного метода обучения, а также проблемные зоны обучения в сотрудничестве, представляется необходимым вынести роль и функции преподавателя в отдельное педагогическое условие. Обучение иноязычному письменному речевому высказыванию студентов на основе метода взаимной оценки будет осуществляться в формате смешанного обучения, при котором большая часть совместной деятельности студентов будет осуществляться вне аудитории, индивидуально или в мини группах на выбранной интернет-платформе. Обретение студентами абсолютной свободы при реализации проектов может не привести к ожидаемым результатам обучения, например, в тех случаях, когда студенты в мини группах не будут выполнять индивидуальные задания и будут «прятаться» друг за друга, если возникнет недопонимание в процессе участия в проектной работе, если возникнут конфликты между студентами и т. п. В этих и других случаях основная ответственность за разрешение

возникших ситуаций ложится на преподавателя. В этой связи постоянный мониторинг проектной работы студентов в процессе их участия в проектной деятельности на всех этапах обучения представляется важным и необходимым. Кроме того, обратная связь преподавателя со студентами, с одной стороны, сможет помочь верно направить обучающихся, оперативно разрешит возникающие вопросы, а с другой – напугает студентам о наличии неформального контроля за их учебной деятельностью в рамках проекта.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования были описаны и обоснованы пять психологических и педагогических условий успешной реализации методики организации процесса обучения студентов языковых специальностей

иноязычному письменному речевому высказыванию на основе метода взаимной оценки. К ним относятся: 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 одноклассников; г) наличие поэтапной технологии обучения, в которой будет определена четкая последовательность этапов обучения и прописаны функции студента – автора письменной работы, студентов-одноклассников – 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.

Список источников

1. Ильина Е.А. Методика развития умений письменной речи учащихся на основе интернет-технологий (английский язык, средняя школа): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 27 с.
2. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологий (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
3. Мерзляков К.А. Методика обучения международной письменной коммуникации студентов направления подготовки «Международные отношения» на основе метода рецензирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2016. 23 с.
4. Харламенко И.В. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. Вып. 11 (163). С. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81)
5. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985. 208 с.
6. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы М.: Просвещение, 1988. 255 с.
7. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. М.: Просвещение, 1986. 223 с.
8. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
9. Апальков В.Г. Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008. 21 с.
10. Максаев А.А. Развитие социокультурных и речевых умений учащихся на основе международных образовательных языковых проектов // Иностранные языки в школе. 2015. № 2. С. 47-56.
11. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
12. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965.
13. Титова С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практики. М.: МГУ, 2009. 240 с.
14. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. М.: Либроком, 2022.

15. Дронов И.С. Методика обучения письменному академическому дискурсу магистрантов посредством блага учебной группы (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2020. 25 с.
16. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4-11.
17. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
18. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
19. Сысоев П.В., Хмаренко Н.И. Проблемные зоны педагогической технологии обучения в сотрудничестве в ходе организации проектной деятельности обучающихся // Иностранные языки в школе. 2021. № 12. С. 57-61.

References

1. Ilina E.A. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi uchashchikhsya na osnove internet-tekhnologii (angliyskiy yazyk, srednyaya shkola): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Developing Students' Writing Skills based on Internet Technologies (English Language, Secondary School). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2014, 27 p. (In Russian).
2. Markova Y.Y. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov na osnove viki-tekhnologii (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Development of Students' Writing Skills based on Wiki Technology (English Language, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, The Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2011. (In Russian).
3. Merzlyakov K.A. *Metodika obucheniya mezhdunarodnoy pis'mennoy kommunikatsii studentov napravleniya podgotovki «Mezhdunarodnyye otnosheniya» na osnove metoda retsenzirovaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Teaching International Written Communication for Students of the "International Relations" Programme based on the Peer Review Method. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2016, 23 p. (In Russian).
4. Kharlamenko I.V. Ispol'zovanie viki-tekhnologii dlya organizatsii sovmestnoy raboty po sostavleniyu viki-glossariya terminov spetsial'nosti silami studentov neyazykovogo vuza [Using wiki-technologies as a tool for creating collaborative glossary of special terms by science students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 11 (163), pp. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81). (In Russian).
5. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1985, 208 p. (In Russian).
6. 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, 255 p. (In Russian).
7. Shatilov S.F. *Metodika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole* [Methods of Teaching German in Secondary School]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1986, 223 p. (In Russian).
8. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam* [Methods of Teaching Foreign Languages]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2002, 239 p. (In Russian).
9. Apalkov V.G. *Metodika formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii sredstvami elektronno-pochtovoy gruppy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Development of Intercultural Competence by Means of an Electronic Mail Group. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2008, 21 p. (In Russian).
10. Maksayev A.A. Razvitiye sotsiokul'turnykh i rechevykh umeniy uchashchikhsya na osnove mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh yazykovykh proyektov [Development of sociocultural and speech skills of students on the basis of international educational language projects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2015, no. 2, pp. 47-56. (In Russian).
11. Rogova G.V., Rabinovich F.M., Sakharova T.E. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Methods of Teaching Foreign Languages in Secondary School]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991, 287 p. (In Russian).
12. Belyayev B.V. *Ocherki po psikhologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the Psychology of Teaching Foreign Languages]. Moscow, 1965. (In Russian).

13. Titova S.V. *Informatsionno-kommunikatsionnyye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: teoriya i praktiki* [Information and Communication Technologies in Humanities Education: Theory and Practice]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 2009, 240 p. (In Russian).
14. Sysoyev P.V. *Informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v lingvisticheskom obrazovanii* [Information and Communication Technologies in Linguistic Education]. Moscow, Librokom Publ., 2022. (In Russian).
15. Dronov I.S. *Metodika obucheniya pis'mennomu akademicheskomu diskursu magistrantov posredstvom bloga uchebnoy gruppy (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for Teaching Written Academic Discourse of Master's Degree Students through the Study Group Blog (English Language, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2020, 25 p. (In Russian).
16. Polat E.S. Obucheniye v sotrudnichestve [Cooperative learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 1, pp. 4-11. (In Russian).
17. Sysoyev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog technology in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
18. Sysoyev P.V. Viki-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Wiki-technology in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152. (In Russian).
19. Sysoyev P.V., Khmarenko N.I. Problemnyye zony pedagogicheskoy tekhnologii obucheniya v sotrudnichestve v khode organizatsii proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya [Problem areas of pedagogical technology of cooperative learning in the course of organizing students' project activities]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 12, pp. 57-61. (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 31.03.2022
Одобрена после рецензирования 23.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

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

The article was submitted 31.03.2022
Approved after reviewing 23.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 378.147+811.111+004
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1009-1019

Обеспечение информационной безопасности студентов в процессе использования проектной методики в обучении иностранному языку в университете

**Илона Алексеевна ЕВСТИГНЕЕВА, Максим Николаевич ЕВСТИГНЕЕВ,
Виталий Владимирович КЛОЧИХИН***

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

*Адрес для переписки: cta124@yandex.ru

Аннотация. В современных условиях глобализации происходит всеобщая информатизация во всех сферах жизнедеятельности общества. Информатизация процесса обучения стала доминирующим направлением в модернизации отечественной системы высшего образования. Внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс приводит к возникновению совершенно новых видов информационных угроз и рисков, игнорирование которых ведет к дестабилизации процесса обучения и нарушению психического и физического здоровья обучающихся. В этой связи обеспечение информационной безопасности является одним из основных условий эффективного образовательного процесса. Обеспечение информационной безопасности основывается на определении реальных и потенциальных угроз в информационном пространстве. Дана классификация основных видов информационных угроз. Выявленные угрозы, в совокупности с положениями нормативных документов Российской Федерации, предусматривают формирование компетенции преподавателя в области обеспечения информационной безопасности. Выявлены содержательные аспекты компетенции, которые отражают особенности актуальных на каждом этапе обучения информационных угроз и рисков. На основе содержательных аспектов компетенции сформулированы рекомендации для преподавателей и обучающихся по обеспечению информационной безопасности в рамках процесса обучения иностранному языку.

Ключевые слова: информационная безопасность, информатизация образования, сетевое обучение, компетенция преподавателя, угрозы информационной безопасности

Для цитирования: Евстигнеева И.А., Евстигнеев М.Н., Клочихин В.В. Обеспечение информационной безопасности студентов в процессе использования проектной методики в обучении иностранному языку в университете // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1009-1019. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1009-1019>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1009-1019

Ensuring students' information security in the process of using the project method in foreign language teaching at the university

Ilona A. EVSTIGNEEVA, Maksim N. EVSTIGNEEV, Vitaliy V. KLOCHIKHIN*

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
*Corresponding author: cta124@yandex.ru



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



© Евстигнеева И.А., Евстигнеев М.Н., Клочихин В.В., 2022

Abstract. In contemporary conditions of globalization, there is a general informatization in all spheres of society. Informatization of the learning process has become the dominant direction in the modernization of the national system of higher education. The introduction of new information and communication technologies in the educational process leads to the emergence of completely new types of information threats and risks, ignoring which leads to destabilization of the learning process and students' mental and physical health disorders. In this regard, ensuring information security is one of the main conditions for an effective educational process. Ensuring information security is based on the identification of real and potential threats in the information space. The classification of the main types of information threats is given. The identified threats, in conjunction with the provisions of the regulatory documents of the Russian Federation, provide for the development of a teacher's competence in the field of information security. The content aspects of competence are revealed, which reflect the features of information threats and risks that are relevant at each stage of teaching. Based on the content aspects of competence, recommendations are formulated for teachers and students on ensuring information security as part of the process of foreign language teaching.

Keywords: information security, informatization of education, online learning, teacher competence, information security threats

For citation: Evstigneeva I.A., Evstigneev M.N., Klochikhin V.V. Obespecheniye informatsionnoy bezopasnosti studentov v protsesse ispol'zovaniya proyektnoy metodiki v obuchenii inostrannomu yazyku v universitete [Ensuring students' information security in the process of using the project method in foreign language teaching at the university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1009-1019. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1009-1019> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Наряду с транснациональной идеей глобализации современного общества единое информационное пространство для всех жителей земного шара становится реальностью. В таких условиях особая роль в обеспечении жизнедеятельности отводится знаниям и информации, а стабильность функционирования

общества зависит от качества технологических и информационных решений. Вместе с тем этот процесс имеет двойственный характер: с одной стороны, развитие современного общества невозможно без глобальной информатизации, а с другой стороны, возрастает уровень информационного воздействия на социум.

Стремительное развитие цифровых интернет-технологий не могло не отразиться в

государственной политике в области образования. Так, в принятом Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ¹, в образовательных учреждениях должны быть созданы условия для функционирования информационной образовательной среды. Цифровизация образовательного процесса стала одним из доминирующих направлений совершенствования российской системы образования, направленного на разработку новых методических систем, технологий, методов и средств обучения в современном информационном обществе. В совокупности с внедрением компетентного подхода в отечественном образовании, направленного на практическое применение полученных знаний, умений и навыков, заставили методистов по новому воспринять роль обучающихся в образовательном процессе, в рамках которого обучающиеся выступают в качестве активного участника поиска и отбора информации для последующего ее практического применения. Таким образом, информатизация образования затрагивает весь процесс обучения, от цифровизации образовательных учреждений и разработки специального программного обеспечения до приобретения студентами новых компетенций в информационной сфере. Под информатизацией образования в широком понимании этого термина понимается «целенаправленно организованный процесс обеспечения сферы образования методологией, технологией и практикой создания и оптимального использования научно-педагогических, учебно-методических разработок, ориентированных на реализацию возможностей средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), применяемых в комфортных и здоровьесберегающих условиях» [1, с. 106].

В контексте лингвистического образования информатизация образования осуществляется в основном в похожих с другими направлениями подготовки условиях. Однако

обучение иностранному языку имеет свою специфику, особенности которой должны отражаться в основных положениях информатизации лингвистического образования. В этой связи под информатизацией лингвистического образования понимается «комплекс мер по обеспечению всего процесса обучения и овладения иностранным языком и культурой страны изучаемого языка методологией, технологиями разработки новых учебных и учебно-методических материалов, методиками использования новых информационных и коммуникационных технологий в обучении, подготовкой и переподготовкой педагогических кадров, способных широко использовать потенциал информационных технологий на практике в здоровьесберегающих условиях» [2, с. 4].

Информатизация общества в целом и внедрение новых информационно-коммуникационных технологий во все сферы жизнедеятельности общества в частном приводят к возникновению совершенно новых видов угроз и рисков здоровой жизнедеятельности личности, связанных с фальсификацией информации, искажением реальности, разрушением личностных ценностей и образа жизни, манипулированием сознанием, развязыванием информационных войн. В подобных условиях современная личность теряет свою идентичность, размываются ценностные ориентиры. В этой связи приобретают актуальность вопросы обеспечения информационной безопасности личности субъекта образовательного процесса.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ

Ключевым понятием в данном исследовании является «информационная безопасность». Стоит отметить, что термин «информационная безопасность» видоизменялся по мере появления и развития информационных технологий. Если в середине XX века информационная безопасность отождествлялась с безопасным хранением и передачей секретной государственной информации, то уже в конце XX века наравне с бурным развитием информационно-коммуникационных

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

технологий понятие «информационная безопасность» претерпело серьезные изменения для более точного описания данной проблемы в условиях информатизации общества. В настоящее время сам концепт информационной безопасности многогранен и в научной литературе рассматривается с разных точек зрения – технологической, политической, социальной и педагогической.

В основу технологического подхода к определению понятия «информационная безопасность», прежде всего, заложены положения об обеспечении безопасности функционирования информационных систем, лицензировании и сертификации интернет-ресурсов, использовании криптографических механизмов для передачи информации и т. п. По определению В.Н. Ясенева, информационная безопасность подразумевает «защиту информации от внесения в нее изменений неуполномоченными лицами; сохранность ценных данных; надежность работы компьютера; сохранение тайны переписки в электронной связи» [3, с. 146]. Схожее по содержанию определение встречается в работе А.Н. Асаул – «совокупность средств, методов и мероприятий, обеспечивающих защиту информации от разглашения, утечки и несанкционированного доступа» [4, с. 74]. Приведенные определения отражают сущность информационной безопасности, с точки зрения технологического подхода – это защита информационной инфраструктуры. Однако данный подход к определению понятия «информационная безопасность» является ограниченным, поскольку не учитывает наличие не менее важных субъектов информационных отношений, таких как личность, общество, государство.

В нормативных документах Российской Федерации под информационной безопасностью подразумевается «состояние защищенности личности, общества и государства от внутренних и внешних информационных угроз, при котором обеспечивается реализация конституционных прав и свобод человека и гражданина»². Информационная безопас-

ность является одним из компонентов национальной безопасности Российской Федерации, что предполагает защиту национальных интересов в информационной сфере. Одним из таких интересов, согласно Доктрине информационной безопасности Российской Федерации, являются «интересы личности в информационной сфере, заключающиеся в реализации конституционных прав человека и гражданина на доступ к информации, на использование информации в интересах осуществления не запрещенной законом деятельности, физического, духовного и интеллектуального развития, а также в защите информации, обеспечивающей личную безопасность»³. Таким образом, реализация прав и свобод личности в информационной сфере признается одной из составляющих информационной безопасности России.

Многие ученые в своих исследованиях отмечали, что информационная безопасность является не только техническим явлением, но также обладает социальными характеристиками [5; 6]. Данное понятие невозможно рассматривать только в рамках использования технических средств и технологий по защите информации. Информационная безопасность является комплексным понятием, и ее обеспечение тесно связано с социальными явлениями. В своем исследовании С.А. Матяш отмечает, что именно на общество ложится роль в обеспечении информационной безопасности личности и государства «от воздействия на них особого вида угроз, выступающих в форме организованных либо стихийно возникающих информационных потоков, осуществляемых в интересах регрессивных, реакционных или экстремистски настроенных политических и социальных сил, и направленных на осознанную деформацию общественного и индивидуального сознания» [6, с. 72]. Похожей точки зрения придерживается Л.И. Шершнев, указывая на то, что вопросы обеспечения информаци-

² Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации: Указ Президента

РФ от 05.12.2016 № 646. С. 1. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201612060002.pdf> (дата обращения: 16.03.2022).

³ Там же. С. 4.

ной безопасности – это способность государства, общества и социальной группы «обеспечить с определенной вероятностью достаточные и защищенные информационные ресурсы и информационные потоки для поддержания жизнедеятельности, устойчивого функционирования и развития, противостоять информационным опасностям и угрозам, негативным информационным воздействиям на индивидуальное и общественное сознание и психику людей» [7, с. 50]. В приведенном определении также указывается на невозможность обеспечения абсолютной информационной безопасности, так как всегда, в условиях взаимодействия в информационной среде, будут существовать остаточные риски.

Другая группа ученых, наоборот, указывает на ведущую роль личности в обеспечении информационной безопасности и связывает с умениями самостоятельного выявления и идентифицирования угроз информационного воздействия и умениями преодоления негативных последствий информационного воздействия [8]. В данном случае обеспечение информационной безопасности зависит от умений и навыков обучающегося распознать и нивелировать информационную опасность.

С педагогической точки зрения И.В. Роберт рассматривает информационную безопасность личности субъекта образовательного процесса как совокупность условий, при которых внешняя информационная среда, и в том числе информационно-коммуникационные технологии не оказывают негативного влияния на физическое и психическое здоровье обучающихся [9]. В свою очередь, П.В. Сысов рассматривает обеспечение информационной безопасности как вид деятельности, при этом акцентируя внимание на том, что данная деятельность должна затрагивать всех участников образовательного процесса: обучающихся, преподавателей и родителей. Целью обеспечения информационной безопасности выступает «предотвращение утечки личной информации и несанкционированного, преднамеренного или непреднамеренного воздействия на личность обучающегося со стороны третьих лиц, ведущего к моральному или материальному ущербу» [10, с. 17].

Анализ приведенных определений термина «информационная безопасность» показывает, что защита личности от негативного информационного воздействия является одной из первостепенных задач государства, социума и самой личности, решение которой заключается в создании оптимальных условий для деятельности в информационной среде. В образовательном процессе результативное обеспечение информационной безопасности ведет как к повышению эффективности самого процесса обучения, так и сохранения физического и психического здоровья обучающихся. Обеспечение информационной безопасности является не единовременной мерой, а продолжающимися постоянными действиями всех участников образовательного процесса.

УГРОЗЫ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Для обеспечения результативной комплексной информационной безопасности, в первую очередь, следует отметить негативные факторы, представляющие угрозу образовательному процессу. Фактором риска является наличие следующих компонентов в образовательной среде: а) несанкционированного доступа к персональным данным и их разглашение; б) противозаконного контента, направленного на разрушение ценностных ориентиров и замедление нравственного развития обучающихся; в) цифровых элементов, преднамеренно созданных с целью нарушения психофизиологического состояния обучающихся; г) манипулятивного контента, направленного на ограничение возможностей и дезориентацию обучающихся в цифровом пространстве.

Обеспечение информационной безопасности обучающихся, прежде всего, основывается на выявлении и сдерживании реальных и потенциальных рисков и угроз в сфере информационного пространства. Наравне с интенсивным развитием цифровых технологий уровень и спектр рисков и угроз в информационной образовательной среде многократно возрос. В сфере обеспечения ин-

формационной безопасности одним из центральных понятий является понятие угрозы. В соответствии с Доктриной информационной безопасности Российской Федерации угрозой является «совокупность действий и факторов, создающих опасность нанесения ущерба национальным интересам в информационной сфере»⁴, то есть угрозой информационной безопасности являются факторы, сдерживающие реализацию прав и свобод личности в информационной сфере. Угрозы информационной безопасности могут быть классифицированы по следующим признакам:

а) по аспектам информационной безопасности:

- *угрозы конфиденциальности информации* возникают в том случае, если информация становится доступной лицам, не располагающим правомерными полномочиями к представляемой информации (персональные данные, интеллектуальная собственность, телефонные разговоры и т. п.);

- *угрозы доступности информации* возникают в тех случаях, когда действия направлены на запрет или на затруднение доступа к информационным ресурсам;

- *угрозы целостности информации* возникают в случаях несанкционированного изменения данных в информационных системах;

б) по расположению источника угроз:

- *внутренние* (причина информационной угрозы располагается внутри системы);

- *внешние* (причина информационной угрозы располагается вне системы);

в) по характеру воздействия на информационные ресурсы:

- *активные* (устройство и содержание информационной системы не претерпевают изменений);

- *пассивные* (устройство и содержание информационной системы претерпевают изменения);

г) по уровню угроз:

- *низкий* (незначительные негативные последствия);

- *средний* (негативные последствия);

- *высокий* (существенные негативные последствия);

- *критический* (причинение значительного вреда здоровью, потеря жизни);

д) по природе возникновения:

- *естественные* (угрозы вызваны непреднамеренным воздействием на информационную систему физических явлений или природных процессов);

- *искусственные* (угрозы вызваны умышленной деятельностью человека).

Вид образовательной деятельности обучающихся в рамках сетевого обучения является обуславливающим фактором определения типа информационных угроз, воздействию которых обучающийся наиболее подвержен, и следовательно, определяются пути защиты. Следует отметить, что связи между участниками информационного образовательного процесса также находятся под угрозой негативного информационного воздействия. Поскольку в рамках информационного образовательного процесса происходит взаимодействие всех его участников, то информационное воздействие можно рассматривать как угрозу всему процессу обучения, достижения его целей и задач. В этой связи выделяются четыре основных этапа оценки информационных рисков: 1) «инвентаризация информационных ресурсов, включенных в сферу оценки; 2) идентификация угроз, связанных этими ресурсами; 3) распределение по степени вероятности и потенциальным последствиям реализации угроз для субъектов сетевого обучения и их связей; 4) определение средств контроля для снижения уровня предполагаемых угроз или полной их ликвидации» [11, с. 47]. Специфика обеспечения информационной безопасности заключается в том, что наравне с изучением организационных, правовых и технологических аспектов информационной защиты следует также воспитывать в обучающихся нравственное и ответственное поведение при взаимодействии с информационными ресурсами.

⁴ Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации: Указ Президента РФ от 05.12.2016 № 646. С. 1. URL: <http://static.kremlin.ru/media/acts/files/0001201612060002.pdf> (дата обращения: 16.03.2022).

сами, при неправильном использовании которых обучающиеся могут причинить материальный и физический вред не только себе, но и другим участникам сетевого образовательного процесса. Противодействием негативным проявлениям информационной среды должно стать формирование ответственной формы сетевого поведения обучающихся.

КОМПЕТЕНЦИЯ В ОБЛАСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Анализ угроз и рисков взаимодействия обучающихся в информационном пространстве, а также положения Доктрины информационной безопасности Российской Федерации предусматривают формирование и развитие компетенции педагогических кадров в сфере обеспечения информационной безопасности при применении средств информационно-коммуникационных технологий. Содержание компетенции в области обеспечения информационной безопасности должно определяться в связи с актуальным составом информационных угроз.

Владение основами обеспечения информационной безопасности является одним из основных компонентов ИКТ компетенции преподавателя [12]. Подготовка преподавателей в сфере обеспечения информационной безопасности рассматривается как научное направление и практическая деятельность, направленные на разработку методики, средств и содержания подготовки педагогических кадров любой специальности, работающих в условиях современной информационной среды, владеющих содержательными аспектами информационной безопасности, а также практическими навыками предотвращения негативного воздействия информации в рамках сетевого обучения.

В основу формирования и развития информационной безопасности личности субъектов образовательного процесса должны быть положены следующие принципы защиты обучающихся: а) защита от внешней агрессивной информации; б) защита от неэтичной информации или информации, нару-

шающей морально-нравственные ценности обучающихся; в) защита обучающихся от педагогических материалов, реализованных на основе информационно-коммуникационных технологий, не отвечающих педагогико-эргономическим требованиям; г) защита от заимствования авторской интеллектуальной собственности, хранящейся в информационной среде; д) защита физического и психического здоровья обучающихся от негативного воздействия процесса пользования информационно-коммуникационных технологий в рамках сетевого обучения [9].

Содержательные аспекты подготовки преподавателей к обеспечению информационной безопасности должны быть направлены на реализацию эффективного образовательного процесса в рамках сетевого обучения при использовании информационно-коммуникационных технологий и отражать специфику основных проблем в обеспечении информационной безопасности.

На современном этапе развития информационной среды наряду с внедрением технологий метавселенной сознание обучающихся все дальше углубляется в виртуальное пространство. В этой связи выделяются *философские аспекты содержания* компетенции преподавателя в области обеспечения информационной безопасности, направленные, в первую очередь, на развитие представления обучающегося об обманчивой природе виртуального мира, состоящего из вымышленных, искаженных изображений реальности, влекущих к «виртуализации» сознания и отлучения от реальной жизни. А также обращаются к способностям критического мышления обучающихся применительно к информации, добытой из Интернета, интерпретации личности партнера по сетевому общению.

Деятельностный компонент в рамках философских аспектов содержания компетенции в области обеспечения информационной безопасности обучающихся включает:

– выявление и описание признаков «виртуального мира», раскрытие отличительных деталей от реального мира;

- выявление характеристик объектов в виртуальной среде, определение их свойств, связей и процессов их деятельности;

- прекращение общения с сетевым партнером, который умышленно скрывает свою истинную личность.

Глобальное использование новых информационно-коммуникационных технологий в образовательной сфере выдвинуло на передний план проблему нравственных ценностей обучающихся. Как показывает история, внедрение выдающихся технологических достижений, происходящее без соответствующего развития культуры и этики общества, приводит к трагичным последствиям. В этой связи выделяются *этические аспекты содержания* компетенции специалистов в области обеспечения информационной безопасности. В настоящее время в информационной среде существует безграничное количество интернет-сообществ, влиянию которых подвержены обучающиеся. Зачастую контент в таких сетевых сообществах наполнен деструктивной информацией, ориентированной на побуждение к совершению противоправных действий в соответствии с законодательством Российской Федерации, а также информацией, нарушающей моральные ценности обучающихся. Вместе с тем этический аспект компетенции касается вопросов заимствования интеллектуальной собственности, особенно актуальный на этапе проведения научно-исследовательской деятельности обучающихся. Проблемы использования нелегитимной педагогической продукции на основе информационно-коммуникационных технологий, применяемых в процессе сетевого обучения, также входят в состав этического компонента.

Деятельностный компонент в рамках этических аспектов содержания компетенции в области обеспечения информационной безопасности обучающихся включает:

- селекцию агрессивно направленной информации (по ключевым словам, словосочетаниям и т. д.);

- обнаружение противоправной информации, идущей в разрез с законодательством РФ;

- выявление информации, оскорбляющей нравственные ценности обучающихся;

- отбор педагогического контента на базе информационно-коммуникационных технологий, не соответствующего педагогико-эргономическим требованиям;

- выявление информации, в которой содержатся результаты заимствования интеллектуальной собственности.

В условиях сетевого обучения и нахождения в виртуальном пространстве, в рамках *технологического аспекта содержания* компетенции в области информационной безопасности обучающийся должен знать особенности используемых им цифровых средств как объекта и предмета информационной защиты. При этом стоит обратить внимание на роль «человеческого фактора» в обеспечении информационной безопасности, а также иметь представление о существующей угрозе для информационных ресурсов в сферах человеческой деятельности.

Деятельностный компонент в рамках технологического аспекта содержания компетенции в области обеспечения информационной безопасности обучающихся должен включать:

- осуществление сетевого взаимодействия между обучающимся и интерактивными информационно-коммуникационными технологиями;

- визуализацию информации о сетевых образах или цифровых графических интерпретаций;

- интерпретацию сетевых образов в текстовый формат;

- использование программного обеспечения, представляющего сетевые визуальные образы.

В современных условиях обучения иностранному языку с использованием информационно-коммуникационных технологий одной из задач преподавателя становится обеспечение информационной безопасности всего цикла образовательного процесса. Содержание компетенции преподавателя в области обеспечения информационной безопасности должно отражать особенности ак-

туальных на каждом этапе обучения информационных угроз и рисков.

На основе содержательных аспектов компетенции в области обеспечения информационной безопасности следует сформулировать рекомендации для преподавателей и обучающихся по обеспечению информационной безопасности в рамках сетевого обучения.

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

Разъясните обучающимся список разрешенных и доступных веб-сайтов для выполнения заданий в рамках сетевого обучения;

- объясните правила корректного заимствования интеллектуальной собственности других пользователей сети Интернет;

- объясните обучающимся, что **нельзя** скачивать и открывать стороннее программное обеспечение, которое может содержать вирусные программы, открывать письма и вступать в переписку с неизвестными пользователями, разглашать свои личные данные, сведения о родственниках и близких людях (имена, даты рождения, место жительства, паспортные данные и т. п.);

- зарегистрируйтесь на выбранном для сетевого обучения интернет-ресурсе в качестве модератора и осуществляйте полный контроль над взаимодействием обучающихся;

- разъясните обучающимся правила регистрации пользователей на интернет-ресурсе, чтобы логин и пароль не выдавали персональные данные;

- предложите обучающимся выбрать в качестве своего цифрового обозначения никнейм (вымышленное имя пользователя) для скрытия настоящего имени;

- объясните обучающимся, что логин и пароль являются персональными данными и не должны быть разглашены;

- в процессе сетевого обучения используйте интернет-ресурсы, функции которых позволяют ограничить доступ пользователей;

- стимулируйте обучающихся делиться опытом и давать фидбек взаимодействия в рамках сетевого обучения.

РЕКОМЕНДАЦИИ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В РАМКАХ СЕТЕВОГО ОБУЧЕНИЯ

Не используйте свои персональные данные (имя, фамилия, адрес) в процессе сетевого обучения;

- никому не разглашайте свой логин и пароль от учетных записей в сети Интернет;

- для взаимодействия в сетевом пространстве используйте никнейм (вымышленное имя);

- не вступайте в коммуникацию с неизвестными пользователями, если вам написали первому, уведомите преподавателя;

- не выдавайте неизвестным пользователям информацию личного характера, не отправляйте им свои фотографии и видеозаписи;

- не загружайте стороннее программное обеспечение (скорее всего, в нем содержатся вирусные программы), не открывайте письма от неизвестных пользователей;

- если у вас возникли сомнения или вопросы, обратитесь к преподавателю.

Информационная безопасность является ключевым элементом, защищающим участников образовательного процесса от негативного влияния информационной среды. Она не должна быть только ограничена техническим и организационным контролем сетевых ресурсов и программного обеспечения, а также ее следует рассматривать в качестве научного направления и практической деятельности по защите субъектов информационной образовательной среды. Вопросы обеспечения информационной безопасности обучающихся должны выделяться и учитываться на каждом этапе процесса обучения с использованием средств информационно-коммуникационных технологий. Поэтому формирование компетенции в области обеспечения информационной безопасности долж-

но являться одной из основных составляющих подготовки современного преподавателя.

Проблема информационной безопасности в перспективе ближайших десятилетий не только не потеряет своей актуальности, но

и приобретет еще большую значимость, поскольку развитие и внедрение новых информационно-коммуникационных технологий в сферу лингвистического образования будет только возрастать.

Список источников

1. Роберт И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 106-114.
2. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные направления и перспективы // Иностранные языки в школе. 2012. № 2. С. 2-9.
3. Ясенов В.Н. Информационная безопасность в экономических системах. Н. Новгород: ННГУ, 2006. 253 с.
4. Асаул А.Н. Организация предпринимательской деятельности. СПб.: АНО ИПЭВ, 2009. 257 с.
5. Бочаров М.И. Сетевые сообщества и информационная безопасность в непрерывном образовании средней общеобразовательной и профессиональной школы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2009. № 4. С. 20-27.
6. Матяш С.А. Информационная безопасность личности в современных условиях // Энергия: экономика, техника, экология. 2013. № 8. С. 71-77.
7. Шершнев Л.И. Информационная безопасность России // Безопасность. 1993. № 11-12. С. 49-53.
8. Малых Т.А. Педагогические условия развития информационной безопасности младшего школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 2008. 22 с.
9. Роберт И.В. Подготовка педагогических кадров в области информационной безопасности личности в условиях цифровой трансформации образования // Информационная безопасность личности субъектов образовательного процесса в цифровой информационно-образовательной среде: сб. науч. тр. М., 2021. С. 151-170.
10. Сысоев П.В. Информационная безопасность учащихся при работе в образовательной интернет-среде: современный ответ на вызовы времени // Иностранные языки в школе. 2011. № 10. С. 20-24.
11. Козлов О.А., Гузикова Л.А. Информационная безопасность как условие деятельности образовательных организаций // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 22. С. 43-50. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.22.6>
12. Евстигнеев М.Н. Компетентность учителя иностранного языка в области использования информационно-коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2011. № 9. С. 3-9.

References

1. Robert I.V. Osnovnyye napravleniya informatizatsii obrazovaniya v otechestvennoy shkole [The main directions of informatization of education in the national school]. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya – MCU Journal of Informatics and Informatization of Education*, 2005, no. 5, pp. 106-114. (In Russian).
2. Sysoyev P.V. Informatizatsiya yazykovogo obrazovaniya: osnovnyye napravleniya i perspektivy [Informatization of language education: main directions and prospects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2012, no. 2, pp. 2-9. (In Russian).
3. Yasenev V.N. *Informatsionnaya bezopasnost' v ekonomicheskikh sistemakh* [Information Security in Economic Systems]. Nizhny Novgorod, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod Publ., 2006, 253 p. (In Russian).
4. Asaul A.N. *Organizatsiya predprinimatel'skoy deyatel'nosti* [Organization of Entrepreneurial Activity]. St. Petersburg, Institute for Economic Revival Problems Publ., 2009, 257 p. (In Russian).
5. Bocharov M.I. Setevyye soobshchestva i informatsionnaya bezopasnost' v nepreryvnom obrazovanii sredney obshcheobrazovatel'noy i professional'noy shkoly [Network communities and information security in lifelong education of secondary general education and vocational schools]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya – RUDN Journal of Informatization in Education*, 2009, no. 4, pp. 20-27. (In Russian).

6. Matyash S.A. Informatsionnaya bezopasnost' lichnosti v sovremennykh usloviyakh [Information security of the individual in modern conditions]. *Energiya: ekonomika, tekhnika, ekologiya* [Energy: Economics, Technology, Ecology], 2013, no. 8, pp. 71-77. (In Russian).
7. Shershnev L.I. Informatsionnaya bezopasnost' Rossii [Information security of Russia]. *Bezopasnost'* [Security], 1993, no. 11-12, pp. 49-53. (In Russian).
8. Malykh T.A. *Pedagogicheskiye usloviya razvitiya informatsionnoy bezopasnosti mladshogo shkol'nika: avtoref. diss. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Conditions for the Development of Information Security of a Junior School Student. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Irkutsk, 2008, 22 p. (In Russian).
9. Robert I.V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v oblasti informatsionnoy bezopasnosti lichnosti v usloviyakh tsifrovoy transformatsii obrazovaniya [Training of pedagogical staff in the field of information security of the individual in the conditions of digital transformation of education]. *Informatsionnaya bezopasnost' lichnosti sub'yektov obrazovatel'nogo protsessa v tsifrovoy informatsionno-obrazovatel'noy srede* [Information Security of the Individual of the Subjects of the Educational Process in the Digital Information and Educational Environment]. Moscow, 2021, pp. 151-170. (In Russian).
10. Sysoyev P.V. Informatsionnaya bezopasnost' uchashchikhsya pri rabote v obrazovatel'noy internet-srede: sovremennyy otvet na vyzovy vremeni [Information security of students when working in the educational Internet environment: a modern response to the challenges of the time]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2011, no. 10, pp. 20-24. (In Russian).
11. Kozlov O.A., Guzikova L.A. Informatsionnaya bezopasnost' kak usloviye deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsiy [Information security as a condition for the activity of educational organizations]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2017, no. 22, pp. 43-50. (In Russian).
12. Evstigneev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy [Competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2011, no. 9, pp. 3-9. (In Russian).

Информация об авторах

Евстигнеева Илона Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-1198-0695](https://orcid.org/0000-0002-1198-0695), ilona.frolkina@mail.ru

Евстигнеев Максим Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-2664-9134](https://orcid.org/0000-0003-2664-9134), maxim-evstigneev88@mail.ru

Клочихин Виталий Владимирович, ассистент кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4845-6624](https://orcid.org/0000-0003-4845-6624), cta124@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 13.04.2022
Одобрена после рецензирования 06.07.2022
Принята к публикации 09.09.2022

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](https://orcid.org/0000-0002-1198-0695), ilona.frolkina@mail.ru

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](https://orcid.org/0000-0003-2664-9134), maxim-evstigneev88@mail.ru

Vitaliy V. Klochikhin, Assistant of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4845-6624](https://orcid.org/0000-0003-4845-6624), cta124@yandex.ru

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

The article was submitted 13.04.2022
Approved after reviewing 06.07.2022
Accepted for publication 09.09.2022

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ THEORY AND METHODS OF PHYSICAL EDUCATION

Научная статья

УДК 796.07

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1020-1027

Развитие и совершенствование физических качеств у студентов: методические аспекты

Яна Валентиновна ПЛАТОНОВА¹, Юрий Юрьевич КОРАБЛЕВ^{2*}

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

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

²Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области

392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Энгельса, 31

*Адрес для переписки: ykorablev@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема развития и совершенствования физических качеств, повышения уровня физической подготовленности, достижения высокой работоспособности студентов. Актуальность исследования очевидна, так как повышение уровня физической подготовленности студенческой молодежи и укрепление здоровья относятся к приоритетным направлениям государственной политики. Согласно анализу литературных источников, приведены данные о низком уровне физической подготовленности современной студенческой молодежи. Одним из факторов недостаточного уровня развития физических качеств девушек и юношей является дефицит двигательной активности, вызванный, в том числе, сформированной у студентов зависимостью от сети Интернет. Дана оценка исходного уровня развития физической подготовленности студентов первого курса и рассмотрен характер развития отдельных физических качеств занимающихся. Выявлено, что девушки отличаются более низким уровнем физической подготовленности, чем юноши. Высокие значения у девушек отмечены при выполнении теста на гибкость позвоночного столба. Худшие результаты показаны девушками при оценке выносливости, силовых и скоростно-силовых способностей. Студенты-юноши продемонстрировали высокие результаты в тестах, отражающих силу мышц брюшного пресса, силу мышц рук и верхнего плечевого пояса. Низкие показатели тестов отмечены при выполнении юношами бега на выносливость, прыжка в длину с места.

Ключевые слова: студенты, физические качества, физическая подготовленность, двигательная активность

Для цитирования: Платонова Я.В., Кораблев Ю.Ю. Развитие и совершенствование физических качеств у студентов: методические аспекты // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1020-1027. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1020-1027>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1020-1027

Development and improvement of students' physical qualities: methodological aspects

Yana V. PLATONOVA¹, Yuri Y. KORABLEV^{2*}

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Administration of Ministry of Internal Affairs of Russia in Tambov Region

31 Engelsa St., Tambov 392002, Russian Federation

*Corresponding author: ykorablev@mail.ru



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



© Платонова Я.В., Кorableв Ю.Ю., 2022

Abstract. The problem of development and improvement of physical qualities, increasing the level of physical fitness, achieving high working capacity of students is considered. The relevance of the study is obvious, since increasing the level of physical fitness of student youth and improving health are among the priority areas of state policy. According to the analysis of literary sources, data are given on the low level of physical fitness of modern student youth. One of the factors of the insufficient level of development of the physical qualities of girls and boys is the lack of motor activity, caused, among other things, by students' dependence on the Internet. An assessment of the initial level of development of physical fitness of first-year students is given and the nature of the development of individual physical qualities of those involved is considered. It was revealed that girls have a lower level of physical fitness than boys. High values in girls were noted when performing a test for the flexibility of the spinal column. The worst results were shown by girls when assessing endurance, strength and speed-strength abilities. Male students demonstrated high results in tests that reflect the strength of the abdominal muscles, the strength of the muscles of the arms and upper shoulder girdle. Low test scores were noted when young men performed endurance running, standing long jump.

Keywords: students, physical qualities, physical fitness, physical activity

For citation: Platonova Y.V., Korablev Y.Y., Razvitiye i sovershenstvovaniye fizicheskikh kachestv u studentov: metodicheskiye aspekty [Development and improvement of students' physical qualities: methodological aspects]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1020-1027. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1020-1027> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Исследование различных аспектов физической подготовленности студентов раскрывается в работах В.Н. Яковлевой [1], К.А. Полковой [2], С.С. Кубиевой, Т.А. Богатарева, Е.Т. Жетимекова [3], Я.В. Платоновой, М.В. Князева [4], Н.Ю. Патаркацишвили, Д.А. Завьялова [5], Е.Л. Сорокиной, А.В. Созинова [6] и мн. др.

Результаты проведенных измерений свидетельствуют о низкой физической подготовленности студентов. Особенно это касается студентов, поступивших на первый курс обучения. Среди показателей с невысокими значениями выделяют быстроту, общую выносливость, силовую и скоростно-силовую подготовленность [3–7]. При этом, несмотря на недостаточный уровень физической подготовленности, результаты опроса студенческо-

го контингента показывают, что 43,94 % студентов оценивают свой уровень физической подготовленности как «средний», 29,57 % – «выше среднего», 11,45 % – как «высокий». Юноши чаще, чем девушки, отмечают уровни «выше среднего» и «высокий» [2].

Исследователи сходятся во мнении, что снижение физической подготовленности студентов происходит из-за низкой двигательной активности и возникшей вследствие этого негативной перестройки в деятельности функциональных систем организма (дыхательной и сердечно-сосудистой) [1; 3; 4; 6]. К актуальным причинам дефицита двигательной активности студентов специалисты относят широкое увлечение студенческой молодежью информационными технологиями, неконтролируемое пребывание молодежи в социальных сетях, формирование интернет-зависимости [8–10]. Г.А. Никулова отмечает, что среднее время пребывания студентов в Сети постоянно увеличивается, достигая 30–40 часов в неделю. Около 39 % выходов в Интернет производится с мобильных устройств [10].

В своих исследованиях ученые констатируют, что увеличение прироста физических качеств у студентов наблюдается в основном на первом и втором курсах обучения, после чего прослеживается спад показателей физической подготовленности [3; 4; 7; 11; 12].

Данные проблемы способствуют появлению интереса у специалистов в области физической культуры и спорта к поиску эффективных путей оздоровления студенческой молодежи, увеличения объемов двигательной активности, повышению уровня физической работоспособности, в том числе в процессе последующей трудовой деятельности, развитию и совершенствованию физических качеств.

При рассмотрении различных способов повышения физической подготовленности студентов в научной литературе встречаются следующие организационные и методические аспекты:

- повышение интереса к занятиям физической культурой среди студентов и развитие быстроты двигательной реакции занимающихся возможно в результате включения в содержание занятий активных видов двигательной деятельности: спортивных и подвижных игр, соревновательных и состязательных игровых элементов [7; 13];

- для обеспечения высокой разносторонней нагрузки на организм необходимо включение метода круговой тренировки отстающих физических качеств студентов, в том числе использование на каждом занятии различного вида подтягиваний и отжиманий для развития мышц рук и корпуса [12];

- позитивное воздействие на величину показателей сердечно-сосудистой системы и двигательных функций будет достигнуто за счет реализации в учебном процессе индивидуально-ориентированного подхода, основанного на учете индивидуальных физических способностей студентов, показателей заболеваемости и параметров физического развития, совокупности интересов и потребностей [11];

- повышению уровня физической подготовленности студентов будет способствовать деление группы на занимающихся общей физической подготовкой и специальной тренировкой, направленной на достижение высоких результатов при сдаче норм комплекса ГТО [12];

- эффективному осуществлению физической подготовки студентов способствует внедрение модульно-рейтингового мониторинга и поэтапно-последовательный подбор средств и направленности физических нагрузок [14];

- повышение работоспособности организма, достижение высокого уровня физической подготовленности студентов наблюдается с развитием выносливости, достигаемого методами длительной равномерной и переменной работы и методами повторно-интервальной работы [6].

Цель исследования: оценить исходный уровень физической подготовленности студентов высшего учебного заведения.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось со студентами-первокурсниками на базе ТГУ им. Г.Р. Державина в начале 2021/2022 учебного года. Проведению тестирования предшествовали подготовка организма занимающихся и предварительная тренировка к предстоящим контрольным испытаниям, ознакомление их со способами выполнения упражнений и зачетными требованиями. Всего в исследовании приняли участие 17 девушек и 15 юношей.

В качестве видов испытаний использовались тесты:

- 1 – прыжок в длину с места, см;
- 2 – поднимание туловища из положения лежа на спине, максимальное количество раз за 60 секунд;
- 3 – сгибание и разгибание рук в упоре лежа с колен – для девушек, максимальное количество раз;
- 4 – сгибание и разгибание рук в висе на перекладине – для юношей, максимальное количество раз;
- 5 – бег 500 м – для девушек, мин/с;
- 6 – бег 1000 м – для юношей, мин/с;
- 7 – наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье, см.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Оценка исходного уровня физической подготовленности студентов является необходимой при планировании учебной работы по предмету «Физическая культура и спорт», при построении занятий физической культурой, при анализе динамики развития основных физических качеств.

Перед тем как приступить к анализу полученных данных следует отметить, что из группы студентов, посещающих занятия физической культурой и спортом, полное освоение имелось у одной студентки. Среди юношей у одного человека имело место хроническое заболевание дыхательных путей – бронхиальная астма.

Для 40 % девушек характерно отсутствие интереса к обязательным занятиям по физической культуре и спорту и дополнительным внеурочным формам двигательной активности. Основной целью посещения занятий у значительной части студенток является получение зачета, у меньшей части – укрепление здоровья, гармоничное физическое развитие, физическое совершенство.

В целом 73 % юношей характеризуются заинтересованностью в занятиях физической культурой и спортом, проводимых в вузе. Студенты-юноши первого курса, по сравнению с девушками, более динамичны и серьезнее относятся к формированию здорового образа жизни. Дополнительно, во внеурочное время, посещают тренажерный зал и выполняют оздоровительную беговую нагрузку на стадионе. Данная группа юношей за семестр показала практически 100 % посещаемость занятий по учебной дисциплине.

Результаты тестирования для оценки исходного уровня физической подготовленности девушек и юношей представлены в табл. 1.

Анализируя выполнение студентами представленных тестов, следует отметить возникшие трудности в прыжках в длину с места. Средние значения, показанные в тесте девушками, совпадают с бронзовым знаком согласно нормам ВФСК ГТО. При этом у шести девушек результаты выполнения теста не превысили 170 см (проходного значения для получения бронзового знака). Минимальный результат у девушек равен 110 см, максимальный – 200 см. У юношей среднegrupповые значения отвечают бронзовому знаку ВФСК ГТО. Результаты менее 210 см, в соответствии со значениями бронзового знака, зафиксированы у двух человек. Самый низкий результат среди юношей показан на отметке в 140 см, самый высокий – 260 см.

Серьезным испытанием для девушек стало преодоление дистанции в 500 м. Худшие результаты были зарегистрированы у тех же студенток, которые не отличились в лучшую сторону в прыжках в длину с места.

Таблица 1

Результаты тестирования исходного уровня физической подготовленности
студентов первого курса

Table 1

The results of testing of the initial level of physical fitness of first-year students

Тестовые задания	Участники тестирования	
	Девушки	Юноши
Прыжок в длину с места, см	170,74 ± 21,7	211,40 ± 32,5
Поднимание туловища из положения лежа на спине за 60 секунд, количество раз	33,4 ± 4,0	50,0 ± 0,79
Бег 500 м / 1000 м, мин/с	2,54 ± 0,41	4,39 ± 0,98
Сгибание и разгибание рук в упоре лежа с колен / сгибание и разгибание рук в висе на перекладине, количество раз	21,5 ± 9,8	10,15 ± 6,8
Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье, см	16,4 ± 4,6	9,0 ± 5,7

Их результат составил 3,15 мин/с. Лучшее время, зафиксированное в беге на данную дистанцию, у девушек составило 2,06 мин/с. Данная тенденция прослеживается и у юношей: худшие результаты в беге на 1000 м демонстрируют студенты с невысокими результатами в тесте «Прыжок в длину с места». Худшим временем стало 7,00 мин/с, лучшим – 3,33 мин/с. Следует отметить, что выносливость в комплексе ГТО для возрастной группы от 18 до 29 лет оценивается бегом на 2000 м у женщин и 3000 м – у мужчин. В нашем случае, уменьшение дистанции связано с отсутствием должной физической формы у занимающихся к пробеганию на время дистанции в 2 и 3 км.

В поднимании туловища из положения лежа на спине за одну минуту у основной массы студенток зафиксированы 33 поднимания туловища, что соответствует бронзовому значению в соответствии с комплексом ГТО. Высокие результаты в поднимании туловища отмечены у 65 % юношей (более 50 раз – золото комплекса ГТО). Диапазон полученных значений в данном тестовом задании составил от 40 до 65 раз.

Существенный разброс значений выявлен у студентов при тестировании динамической силы мышц рук и верхнего плечевого пояса. Минимальное количество раз при сгибании-разгибании рук девушками в упоре лежа с колен без перерыва в среднем темпе равно 9 раз, максимальное – 40 раз. В данном случае нет сравнения полученных значений с

нормами комплекса ГТО, так как девушки выполняли задание в упоре лежа с колен, а не в упоре лежа, что, так же как и в беге, связано с недостаточной физической подготовленностью к данному упражнению.

У юношей при выполнении сгибаний и разгибаний рук в висе на перекладине худшие результаты составили 4 раза, лучшие – 21 раз. Хотя среднegrupповые значения при выполнении теста совпадают с бронзой комплекса ГТО, хочется отметить, что результаты семи юношей из группы соответствуют золотому знаку. При высоких результатах теста у основной массы юношей выполнить задание не смогли 3 человека.

Анализ теста «Наклон вперед из положения стоя с прямыми ногами на гимнастической скамье» показал, что худший результат у девушек равен 3 см, лучший – 20 см. Средние значения, полученные в группе, соответствуют золоту ВФСК ГТО. У юношей минимальное значение в тесте на гибкость позвоночного столба составило 5 см, максимальное – 18 см. В соответствии с нормами комплекса ГТО полученные среднegrupповые значения соответствуют серебряному знаку. У двух юношей полученный результат оказался равен нулевому значению.

ВЫВОДЫ

Студенты-первокурсники положительно относятся к занятиям физической культурой и спортом, но регулярно занимаются физиче-

скими упражнениями только 70 % юношей и 50 % девушек. Высокие значения у девушек отмечены при выполнении теста на гибкость позвоночного столба. Худшие результаты показаны девушками при оценке выносливости, силовых и скоростно-силовых способностей.

Студенты-юноши продемонстрировали высокие результаты в тестах, отражающих силу мышц брюшного пресса, силу мышц рук и верхнего плечевого пояса. Несмотря на достаточно хорошие результаты, показанные при оценке гибкости, выявлено, что в большинстве случаев юноши не уделяют должного внимания развитию гибкости и не выполняют комплексы упражнений, которые направлены на улучшение данного показателя, отдавая предпочтение силовым упражнениям на различные группы мышц.

Стоит отметить, что худшие результаты по всем использованным в тестировании за-

даниям показывают одни и те же девушки и юноши. Самые высокие результаты показали студенты, ранее профессионально занимавшиеся спортом.

В соответствии с полученными значениями, отражающими индивидуальный уровень физического развития, функционального состояния организма и физической подготовленности студентов, была скорректирована рабочая программа и подобраны средства и методы физического совершенствования занимающихся. К концу учебного года 60 % первокурсников отметили, что учебные занятия по дисциплине «Физическая культура и спорт» способствовали повышению функциональных возможностей организма, совершенствованию уровня развития физических качеств, среди которых выносливость и гибкость – у юношей, силовые способности – у девушек.

Список источников

1. Яковлева В.Н. Физическое воспитание и физическая подготовленность студенческой молодежи // Science Time. 2014. № 9. С. 254-261.
2. Полкова К.А. Физическая подготовленность студентов ТИ (Ф) СВФУ в субъективных и объективных показателях // Международный студенческий научный вестник. 2017. № 3. Ст. 28.
3. Кубиева С.С., Ботагариев Т.А., Жетимеков Е.Т. Физическая подготовленность и физическое развитие студентов вузов различного профиля // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. 2018. № 2 (9). С. 26-49.
4. Платонова Я.В., Князев М.В. Теоретические и практические аспекты развития силы и силовой выносливости мышц брюшного пресса у студенток вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 192-202. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-192-202>
5. Патаркацишвили Н.Ю., Завьялов Д.А. Выявление основных средств и методов развития силы у студентов, занимающихся физической подготовкой // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2020. № 9. С. 45-52. <https://doi.org/10.24411/2305-8404-2020-10906>
6. Сорокина Е.Л., Созинов А.В. Подходы к развитию выносливости на занятиях физической культурой в вузе // Наука и социум: материалы 15 Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2020. С. 172-179. https://doi.org/10.38163/978-5-6043859-4-4_2020_172
7. Дейкова Т.Н., Мишина Е.Г. Исследование быстроты реакции двигательного действия студентов // Мир науки. 2018. Т. 6. № 1. Ст. 45.
8. Петрунева Р.М., Васильева В.Д., Топоркова О.В. Студенческая молодежь в эпоху цифрового общества // Преподаватель XXI век. 2019. № 1. С. 77-85.
9. Куприянова А.А. Проблема интернет-зависимости среди студентов // NovaInfo. 2018. Т. 1. № 83. С. 185-189. URL: <https://novainfo.ru/article/14975>
10. Никулова Г.А. Студенты переселились в Интернет: присутствие, предпочтения, влияние // Образовательные технологии и общество. 2016. Т. 19. № 2. С. 645-661.
11. Галкин Ю.П. Физическое состояние как компонент профессиональной готовности студентов вузов физической культуры // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 5 (39). С. 36-40.
12. Амбарцумян Н.А., Костенко Е.Г., Соколов В.Л. Методика повышения уровня физической подготовленности обучающихся гуманитарного колледжа // Мир педагогики и психологии. 2021. № 8 (61). С. 92-97.

13. Капустин А.А. Игровая деятельность как условие повышения активности студентов ссузов на занятиях по предмету «Физическая культура» // Вестник Вятского государственного университета. 2008. № 3-3. С. 127-130.
14. Пушкарская Ю.А., Медведева О.А., Алексанянц Г.Д., Селихова Е.Г. Педагогическая модель дифференцированного развития физических качеств студентов гуманитарных вузов // Физическая культура, спорт – наука и практика. 2018. № 3. С. 16-23.

References

1. Yakovleva V.N. Fizicheskoye vospitaniye i fizicheskaya podgotovlennost' studencheskoy molodezhi [Physical education and physical fitness of students]. *Science Time*, 2014, no. 9, pp. 254-261. (In Russian).
2. Polkova K.A. Fizicheskaya podgotovlennost' studentov TI (F) SVFU v sub'yektivnykh i ob'yektivnykh pokazatelyakh [Physical readiness of NEFU TI (F) students in subjective and objective indicators]. *Mezhdunarodnyy studencheskiy nauchnyy vestnik – International Scientific Student Bulletin*, 2017, no. 3, art. 28. (In Russian).
3. Kubiyeva S.S., Botagariyev T.A., Zhetimekov E.T. Fizicheskaya podgotovlennost' i fizicheskoye razvitiye studentov vuzov razlichnogo profilya [Physical fitness and physical development of university students of various profiles]. *Zdorov'ye cheloveka, teoriya i metodika fizicheskoy kul'tury i sporta – Human Health, Theory and Methods of Physical Education and Sport*, 2018, no. 2 (9), pp. 26-49. (In Russian).
4. Platonova Y.V., Knyazev M.V. Teoreticheskiye i prakticheskiye aspekty razvitiya sily i silovoy vynoslivosti myshts bryushnogo pressa u studentok vuza [Theoretical and practical aspects of the development of strength and strength endurance of the abdominal muscles among university female students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 192-202. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-192-202>. (In Russian).
5. Patarkatsishvili N.Y., Zavyalov D.A. Vyyavleniye osnovnykh sredstv i metodov razvitiya sily u studentov, zanimayushchikhsya fizicheskoy podgotovkoy [Identification of the main means and methods of strength development among students involved in physical training]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kultura. Sport – News of Tula State University. Physical Educational. Sport*, 2020, no. 9, pp. 45-52. <https://doi.org/10.24411/2305-8404-2020-10906>. (In Russian).
6. Sorokina E.L., Sozinov A.V. Podkhody k razvitiyu vynoslivosti na zanyatiyakh fizicheskoy kul'turoy v vuze [Approaches to the development of students' endurance at physical education lessons at the higher education institution]. *Materialy 15 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Nauka i sotsium» [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference “Science and Society”]*, Novosibirsk, 2020, pp. 172-179. https://doi.org/10.38163/978-5-6043859-4-4_2020_172. (In Russian).
7. Deykova T.N., Mishina E.G. Issledovaniye bystroty reaktsii dvigatel'nogo deystviya studentov [A study of the responsiveness of the motor actions of the students]. *Mir nauki – World of Science*, 2018, vol. 6, no. 1, art. 45. (In Russian).
8. Petruneva R.M., Vasilyeva V.D., Toporkova O.V. Studencheskaya molodezh' v epokhu tsifrovogo obshchestva [Student youth in the era of digital society]. *Prepodavatel' XXI vek – Teacher of 21st Century*, 2019, no. 1, pp. 77-85. (In Russian).
9. Kupriyanova A.A. Problema internet-zavisimosti sredi studentov [The problem of internet addiction among students]. *NovaInfo*, 2018, vol. 1, no. 83, pp. 185-189. (In Russian).
10. Nikulova G.A. Studenty pereselilis' v Internet: prisutstviye, predpochteniya, vliyaniye [Students have migrated to the Internet: presence, preferences, influence]. *Obrazovatel'nyye tekhnologii i obshchestvo – Educational Technology and Society*, 2016, vol. 19, no. 2, pp. 645-661. (In Russian).
11. Galkin Y.P. Fizicheskoye sostoyaniye kak komponent professional'noy gotovnosti studentov vuzov fizicheskoy kul'tury [Physical condition as a component of professional preparedness of physical culture institute's students]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta – Scientific Notes of P.F. Lesgaft University*, 2008, no. 5 (39), pp. 36-40. (In Russian).
12. Ambartsumyan N.A., Kostenko E.G., Sokolov V.L. Metodika povysheniya urovnya fizicheskoy podgotovlennosti obuchayushchikhsya gumanitarnogo kolledzha [Methods of increasing the level of physical fitness

- of students of the humanities college] *Mir pedagogiki i psikhologii – The World of Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 8 (61), pp. 92-97. (In Russian).
13. Kapustin A.A. Igrovaya deyatel'nost' kak usloviye povysheniya aktivnosti studentov ssuzov na zanyatiyakh po predmetu «Fizicheskaya kul'tura» [Game activity as a condition of increase of activity of student's average special educational institutions on employment in a subject "Physical training"]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University*, 2008, no. 3-3, pp. 127-130. (In Russian).
 14. Pushkarskaya Y.A., Medvedeva O.A., Aleksanyants G.D., Selikhova E.G. Pedagogicheskaya model' differentsirovannogo razvitiya fizicheskikh kachestv studentov gumantarnykh vuzov [Pedagogical model of differentiated development of physical qualities of humanitarian universities students]. *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika – Physical Culture, Sport – Science and Practice*, 2018, no. 3, pp. 16-23. (In Russian).

Информация об авторах

Платонова Яна Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-4756-102X](https://orcid.org/0000-0002-4756-102X), kalincheva-yana@gmail.com

Кораблев Юрий Юрьевич, кандидат педагогических наук, начальник отдела профессиональной подготовки Управления по работе с личным составом, Управление Министерства внутренних дел России по Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-8292-1783](https://orcid.org/0000-0001-8292-1783), ykorablev@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 12.04.2022
Одобрена после рецензирования 05.07.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the authors

Yana V. Platonova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Training Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-4756-102X](https://orcid.org/0000-0002-4756-102X), kalinchevayana@gmail.com

Yuri Y. Korablev, Candidate of Pedagogy, Head of of Professional Training Department of for Work with Personnel Department, Administration of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the Tambov Region, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-8292-1783](https://orcid.org/0000-0001-8292-1783), ykorablev@mail.ru

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

The article was submitted 12.04.2022
Approved after reviewing 05.07.2022
Accepted for publication 09.09.2022

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ NATIONAL HISTORY

Научная статья

УДК 93/94

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1028-1036

Обращения к Богу в документах правоохранительной системы России (с древнейших времен до 1917 г.)

Николай Николаевич ПЕТРЫКИН

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 документы отечественной правоохранительной системы со времен Киевской Руси до 1917 г. на предмет обращения к Богу – источнику неизменяемых нравственных ценностей с позиции православной религиозной традиции. Изучение данной темы имеет особое значение для понимания российской истории с учетом того фактора, какое место занимало православие в жизни государства и отдельной личности. Отмечено, что истоки правоохранительной сферы России совпадают с зарождением христианства и государственности на Руси. На основе хрестоматии, вышедшей в свет к 300-летию российской полиции, и через изучение документов с X по XIX век исследуется характер таких обращений, проведен их сравнительный анализ. Выделены три периода: первый – от первого договора Руси с греками до введения должности Санкт-Петербургского генерал-полициймейстера; второй – от введения должности Санкт-Петербургского генерал-полициймейстера до учреждения Министерства внутренних дел; третий – от учреждения Министерства внутренних дел до расформирования Корпуса жандармов в 1917 г. В документах каждого из периодов проанализированы формы и контекст обращений к Богу, что позволило выявить тенденцию происходивших в обществе изменений по отношению к высшей для православного вероисповедания ценности – Троице-единому Богу. Сделан вывод о периоде сохранения традиционных для православного вероисповедания понятий о Боге в документах правоохранительной системы России, а также времени начала утраты таких понятий. Выдвинута гипотеза о возможности возрождения высших традиционных религиозных ценностей в России на современном этапе.

Ключевые слова: Бог, документы, правоохранительная система, православная вера, нравственные ценности, национальная идея

Для цитирования: Петрыкин Н.Н. Обращения к Богу в документах правоохранительной системы России (с древнейших времен до 1917 г.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1028-1036. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1028-1036>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1028-1036

Appeals to God in the documents of the law enforcement system of Russia (from ancient times to 1917)

Nikolay N. PETRYKIN

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



© Петрыкин Н.Н., 2022

Abstract. Documents of the domestic law enforcement system from the time of Kievan Rus to 1917 are considered for turning to God – the source of immutable moral values from the standpoint of the Orthodox religious tradition. The study of this topic is of particular importance for understanding Russian history, taking into account the factor that Orthodoxy occupied in the life of the state and the individual. It is noted that the origins of the Russian law enforcement sphere coincide with the emergence of Christianity and statehood in Russia. On the basis of the anthology, published on the occasion of the 300th anniversary of the Russian police, and through the study of documents from the 10th to the 19th centuries, the nature of such appeals is investigated, and their comparative analysis is carried out. Three periods are distinguished: the first – from the first treaty between Russia and the Greeks until the introduction of the post of St. Petersburg General Police Chief; the second – from the introduction of the post of St. Petersburg General Police Chief to the establishment of the Ministry of Internal Affairs; the third is from the establishment of the Ministry of Internal Affairs to the disbandment of the Gendarme Corps in 1917. The documents of each of the periods analyze the forms and context of appeals to God, which made it possible to identify the trend of changes taking place in society in relation to the highest value for the Orthodox faith – the Triune God. The conclusion is made about the period of preservation of the traditional for the Orthodox faith concepts of God in the documents of the law enforcement system of Russia, as well as the time of the beginning of the loss of such concepts. A hypothesis has been put forward about the possibility of reviving the highest traditional religious values in Russia at the present stage.

Keywords: God, documents, law enforcement system, Orthodox faith, moral values, national idea

For citation: Petrykin N.N. Obrashcheniya k Bogu v dokumentakh pravookhranitel'noy sistemy Rossii (s drevneyshikh времен до 1917 г.) [Appeals to God in the documents of the law enforcement system of Russia (from ancient times to 1917)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1028-1036. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1028-1036> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Процессы сохранения, утраты или возрождения базисных ценностей в стране во многом определяются состоянием правоохранительной сферы, теми идеалами, которые закладываются в основу принимаемых зако-

нов на различных этапах исторического развития страны. Часть 2 статьи 67.1 Конституции Российской Федерации провозглашает, что Российская Федерация, объединенная тысячелетней историей, сохраняет память предков, передавших нам идеалы и веру в Бога. В Основном законе Российской Феде-

рации это положение появилось в результате волеизъявления народов России. О значении веры, традиций, «правды, справедливости и просто здравого смысла» в общественной жизни говорил Президент Российской Федерации В.В. Путин на XXII Всемирном русском народном соборе, проходившем под председательством Святейшего Патриарха Московского и всея Руси Кирилла¹. В свою очередь, источником неизменяемых нравственных ценностей, сопровождающих человечество на протяжении всей истории, Патриарх Кирилл называет Бога². Проблему секуляризации права, связанную с отказом от религиозного фундамента правовых систем, выделил председатель Конституционного суда Российской Федерации В.Д. Зорькин, обратив внимание на недопустимость отделения права, как сферы науки, «от его религиозно-культурных корней»³. По выражению В.А. Колокольцева, необходимым условием сохранения суверенитета и успешного развития нашей страны является опора на национальные традиции, культуру, многовековой опыт развития отечественной государственности, что оказывает влияние и на систему МВД [1, с. 3].

Сведения о принципиальных основаниях, имеющих общее значение для правоохранительной сферы, содержатся в хрестоматии, вышедшей в свет в 2018 г. к 300-летию российской полиции. В ней обобщены документы и материалы, отразившие длительный процесс становления и развития Российской полиции в период с X до начала XX века. Том первый содержит документы с X века до учреждения Министерства внутренних дел [1], том второй – от учреждения МВД в 1802 г. до

1917 г. [2]. Названная хрестоматия интересна тем, что включает 375 документов, систематизированных по дате принятия и имеющим непосредственное отношение к правоохранительной сфере. Рассмотрение этих документов на предмет содержащихся в них обращений к Богу, источнику неизменяемых нравственных ценностей. Их изучение с позиции православной религиозной традиции позволяет увидеть процесс сохранения, утраты и возрождения традиционных для России ценностей.

Истоки правоохранительной сферы совпадают с зарождением христианства и государственности в России в X веке. Обращаясь к понятию правоохранительной сферы, следует вспомнить историка русского права, профессора и ректора Императорского Казанского университета Н.П. Загоскина, который «отправной, «математической точкой» для науки истории русского права» считал 911 г. – год от Рождества Христова, когда был заключен договор Руси с греками [1, с. 11]. Такой позиции придерживаются многие исследователи. Так, например, Н.П. Дудин связывает историю возникновения правоохранительной сферы в России с самим становлением государственности [3, с. 289].

Состояние современной правоохранительной сферы определяется заложенными в нее нравственными основаниями. Вопрос изучения этих оснований представляется весьма актуальным. Изучением деятельности российских правоохранительных органов с позиции опоры на национальные традиции, культуру, многовековой опыт развития отечественной государственности занимался в XIX веке профессор и декан юридического факультета Московского университета И.Т. Тарасов (1849–1929). Он проследил путь трансформации властных полномочий государства от восточных теократий, где сущность властных функций государства определялась преимущественно религиозными, моральными обязанностями правителей, до индустриального общества, когда полицейские права и обязанности стали регламентироваться только правом. В своих публикациях И.Т. Тарасов затрагивал онтологические

¹ Путин В.В. Выступление Президента России Владимира Путина на XXII Всемирном русском народном соборе. 2018. 1 нояб. URL: <https://vrns.ru/documents/30/5007> (дата обращения: 18.10.2021).

² Кирилл, Патриарх. Слово Святейшего Патриарха Кирилла на открытии XXII Всемирного русского народного собора. 2018. 1 нояб. URL: <https://vrns.ru/documents/30/5006> (дата обращения: 18.10.2021).

³ Зорькин В.Д. «Тайна беззакония». Об опасности расхождения между нормативностью морали и закона. 2016. 1 нояб. URL: <https://vrns.ru/documents/81/4318> (дата обращения: 18.10.2021).

основы полицейского права, полагал, что наука полицейского права должна представлять собой «нечто постоянное, твердо установившееся, принципиальное», стремился исследовать то, «что есть», то есть принципиальные основания, которые имеют общее значение. В то же время И.Т. Тарасов предостерегал от превращения науки полицейского права в систематические сборники рецептов для практической деятельности администрации [4, с. 4].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для выяснения места национальных традиций и культуры в человеческом обществе обратимся к историку XIX столетия К.С. Аксакову, который само человеческое общество понимал не иначе, как в единстве нравственных начал, верований и убеждений [5, с. 284]. Из сказанного К.С. Аксаковым следует, что вера и убеждения формируют человеческое общество, а человеческое общество рождает национальные традиции и культуру. Этой же позиции придерживается А.М. Осавелюк, который под нравственными началами в социальных отношениях понимает доминирование нравственности над правом без игнорирования последнего, а в их взаимосвязи и взаимодействии связывает напрямую нравственность с религиозными корнями и, более того, ставит ее выше права, выше юридического закона [6, с. 59-60].

В российском государстве, отличавшемся своей многоконфессиональностью, всегда находилось пространство для уважительного отношения к верованиям всех мировых религий, традициям и обычаям малых народов. Вместе с тем на протяжении всей истории становления и развития Отечества особое место в нем всегда занимали традиционные ценности, укорененные в православной вере в Бога. Православие было естественной средой социальных отношений. С целью выяснения вопроса о том, рассматривался ли Бог как высший идеал для общества на этапах его развития в официальных документах, обратимся к материалам названной хрестоматии и полному собранию законов Российской

империи, рассмотрим характер обращений к Нему в этих документах. Для решения поставленной задачи разделим все документы, представленные в хрестоматии, на три периода:

- первый период – от первого договора Руси с греками 2 сентября 911 г. до введения должности Санкт-Петербургского генерал-полицмейстера 25 мая 1718 г.;

- второй период – от 25 мая 1718 г. до учреждения Министерства внутренних дел 8 сентября 1802 г.;

- третий период – от 8 сентября 1802 г. до расформирования Корпуса жандармов и его учреждений 6 апреля 1917 г.

Первый период ознаменован договором Руси с греками, где греки, будучи христианами, упоминали слова о любви между сторонами [1, с. 27], так как уже являлись хранителями Апостольского предания Святой Православной Церкви, им были понятны слова о любви. Русским же такую глубину взаимоотношений между сторонами только предстояло воспринять. Символ веры, таинства Церкви, Священное писание, богослужебные тексты, творения святых отцов и учителей Церкви, иные свидетельства о Богочеловеке Иисусе Христе стали накладывать свой отпечаток на многие сферы общества и государства. На основании «Повести временных лет» Д.С. Лихачев отмечает, что великий князь Киевский Владимир издаваемые им законы соотносил с понятием греха, так как «жил в страхе Божьем» [1, с. 29]. Нормативные акты князь Киевский принимал во имя Пресвятой Троицы Отца и Сына и Святаго Духа (пункт 1 Устава князя Владимира о десятинах, судах и людях церковных) [1, с. 35], а об упоминаемом в документах Боге речь шла как о живой личности, перед которым великому князю предстоять следовало на суде (пункт 8 Устава князя Владимира о десятинах, судах и людях церковных) [1, с. 36]. Как правило, русские князья осознавали себя орудиями в делах Божьих, называли себя рабами Святой Троицы и делателями Божьего домостроительства и своего спасения. О таком восприятии русскими князьями своего места в мире свидетельствует Жалоб-

ванная тарханно-несудимая грамота великого князя тверского Василия Михайловича и удельных тверских князей Тверскому Отрочу монастырю на его вотчины и земли приписных монастырей 1362–1365 гг. [1, с. 38].

Во время правления царя Ивана IV Грозного мы находим христианские смыслы в регламентации взаимоотношений между крестьянами. Так, Земская крестоцеловальная запись 1557–1582 гг. свидетельствует о том, что целование креста обозначало устройство всех дел между крестьянами «вправду», взаимную поддержку друг друга, отсутствие мести друг на друга и всего худого [1, с. 69].

Из источников XVIII века, в частности, наказа сыщику «О поимке воров и разбойников и об исследовании их преступлений» от 30 ноября 1710 г. можно сделать вывод, что законодатель предлагал сыщикам возлагать надежду на успешную реализацию служебных задач на Бога, а именно, в поимке «смертных убойцов», искоренении воровства, разорении станов преступников. Свидетельство тому находим в записи, предписывавшей «всякий промысл чинить, сколько Господь Бог помощи подаст». В этом же документе указывалось и на нравственный ориентир, как на условие для такой помощи: соблюдение «Христовой непорочной Евангельской заповеди Господней» [1, с. 146–147].

Таким образом, первый период характеризуется обращениями к Божеству в документах правоохранительной системы в соответствии с учением Кафолической апостольской Церкви. В документах с X до начала XVIII века мы видим обращения к Богу в лице Пресвятой Троицы Отца и Сына и Духа Святого. Любовь к Богу-личности как нравственному началу всех социальных отношений являлась характерным признаком национальной идеи русских людей в рассмотренный период.

Вторую группу документов открывают «Пункты, данные С.–Петербуржскому генерал-полицимейстеру от 25 мая 1718 г. «О смотре, чтобы строение домов производилось по указу; о содержании улиц в чистоте; допущении торговых шалашей в указан-

ных местах; о съестных припасах; о подозрительных домах; о гулящих людях; о приезжих и отъезжающих; об определении с дворов караульщиков, в каждой слободе или улице старост и при каждом десяти дворах десяткаго и о распространении повинности постоя на людей всякого чина и звания»⁴. Этот документ признан первым, который ознаменовал рождение российской полиции. Последовавшая за этим документом «Инструкция или наказ воеводам» 1719 г. содержала текст присяги, который должен был произнести поступающий на службу. Воеводы, присягая, произносили слова, что истинно Господь душевно и телесно помогает поступающему на службу, а также о том, что ему неизбежно придется «пред Богом и Судом его страшным» ответ держать. В ознаменование истинности произнесенных слов поступающий на службу целовал Евангелие, содержащее Слово Бога и Крест Его, называя Распятого своим Спасителем⁵. О том, что слова эти имели существенный вес, свидетельствует положение пункта 6 «Инструкции полевых и гарнизонных команд офицерам, отправленным для сыску беглых драгун, солдат, матрозов и рекрутов и для искоренения воров и разбойников и пристанодержателей их» от 24 декабря 1719 г. В этом документе речь шла о беспощадном наказании за разбой тех, кто давал пред Богом присягу, однако самовольно нарушил ее⁶.

Особо стоит обратить внимание на главу X «Регламента или Устава главного магистрата. О полицейских делах». Дату его принятия – 16 января 1721 г. можно считать переломной, так как в этом документе впервые, при упоминании Бога, а точнее Его заповедей, им не была отдана приоритетная позиция. Так, при упоминании заповедей Божьих речь шла о воспитании «юных в целомудренной чистоте и честных науках», тогда как «над всеми сими» была призвана стать полиция, она же называлась «душой гражданства

⁴ ПСЗРИ (Полное собрание законов Российской империи). Собр. 1. Т. 5. № 3203.

⁵ Там же. № 3294.

⁶ Там же. № 3477.

и всех добрых порядков и фундаментальным подпором человеческой безопасности и удобства»⁷. Отныне полиция становилась подпором человеческой безопасности и всех добрых дел, Божьим же заповедям отводилась роль воспитания юных.

Формальный подход к упоминанию Бога прослеживается в именном документе, объявленном из Верховного Тайного Совета Сенату от 24 мая 1727 г.⁸ Обращение к Богу здесь суетно и связано не со стремлением обозначить высший смысл или указать на Его личность или свойства, а обусловлено житейскими опасениями перед возможным мором. Дело в том, что в этом документе речь шла о необходимости губернаторов писать в Верховный тайный совет о новых и важных делах, к которым относились: начало войны, мор, прочие неожиданные происшествия, как сейчас бы сказали – имеющих большой общественный резонанс.

Подобный утилитарный подход прослеживается в документе от 25 августа 1740 г. «Именной, данный Полицмейстерской канцелярии. О сломе деревянного строения в каменных домах и очистке труб полицейскими трубочистам в домах обывателей ежемесячно». В этом документе Бог упоминается суетно, выражая опасения авторов перед пожарами.

Характерной чертой упоминаний Бога в полицейских документах XVIII века является то, что Бог упоминается в них в связи с бытовыми потребностями. Кроме того, в документах этого периода встречается не вполне христианское понимание свойств Бога. Так, в пункте 4 «Инструкции сыщиками для искоренения воров и разбойников» от 7 сентября 1744 г. сказано: «Ежели где Бог поможет таких воров каким-нибудь образом получить, то тотчас ими розыскивать, и буде дойдут до пытки, то и пытать и спрашивать, где на разбоях были, и что где разбоем взяли, и какие смертные убивства и мучения чинили, а паче допытываться о том, у кого пристают, кому воровские пожитки продают или отдают, с

кем знают и не ведают ли других каких воровских станиц» [1, с. 237]. Призыв Бога, обладающего бесконечным терпением, прощением, любовью, для помощи в поиске воров понятен и уместен, но невозможно христианского Бога призывать на помощь в том, чтобы «пытать» и «паче допытываться», пусть даже в отношении преступников, которые, тем не менее, не перестают быть людьми.

Однако есть в документах второго периода и другие факты. Так, в пункте 9 Манифеста об уничтожении Тайной розыскной канцелярии от 21 февраля 1762 г. Бог упоминается в качестве личности, пред Которым мерзки преступления Тайной розыскных дел канцелярии⁹. Милость, как одно из качеств Бога, упомянута в первом слоге «Полицейского устава герцогства Лифляндского городам Феллину, Валмару, Лемзалью, Валкам, Вендену и Аренсбургу» от 4 мая 1766 г. Екатериной II. Первая глава Полицейского устава посвящена духовным делам. В главе речь идет о том, что благосостояние всех земель и городов зависит от веры и страха Божьего, господствующего в них, что «каждый житель должен вести жизнь свою по закону его веры богоугодно и смиренно, держаться слова Божия и Святых Его Таинств, удаляться от всех незаконных дел и пороков, и так поступать, как должно и пристойно истинному христианину» [1, с. 277]. Вместе с тем документ этот не лишен упоминания Бога в утилитарном контексте, в пункте 9 третьей главы Бог упомянут в связи с потребностью сохраниться от пожара¹⁰. Есть еще ряд документов, которые совмещают в себе разный подход к упоминанию Бога: всеу и по существу. Так, в «Инструкции сотскому с товарищи» от 19 декабря 1774 г. упоминания Бога связаны как с контекстом удовлетворения утилитарных потребностей – сохранении от язв, падежа скота¹¹, так и с декларированием всемогущества Божьего, о чем свидетельствует пункт 8, где сказано: «Если по власти Божией в селениях и в полях выпадет чрезвычайною величиной

⁷ ПСЗРИ. Собр. 1. Т. 5. № 3708.

⁸ Там же. Т. 7. № 5078.

⁹ Там же. Т. 15. № 11445.

¹⁰ Там же. Т. 17. № 12636.

¹¹ Там же. Т. 19. № 14231.

град или учинится в селениях великой пожар или другое что чрезвычайное и небывалое прежде никогда...» [1, с. 300].

Отдельно стоит отметить Устав благочиния или полицейский от 8 апреля 1782 г.¹² В нем, в пункте 195, запрещалось «всем и каждому возложить хулу на Господа Бога и Спаса нашего Иисуса Христа или на рождшую Его Пречистую Владычицу нашу Богородицу и Приснодеву Марию, или на Честный Крест, или на святых Его угодников» [1, с. 346]. Особенностью этого документа является то, что в нем Бог законодательным запретом защищается от людской хулы. Вне Бога тварь – ничто, пишет историк и богослов Л.П. Карсавин [7, с. 48], однако, как видим, к концу XVII века потребовалось законодательное закрепление запрета на хулу Создателя.

Таким образом, документы второго периода отражают произошедшие в обществе изменения после реформ Петра I, упразднившего патриаршество и стремившегося Церковь поставить на службу государству. В этот период упоминание Бога начинает приобретать формальный характер, как правило, для актуализации житейских проблем и опасений, с ними связанных. Исключением является «Инструкция или наказ воеводам» 1719 г. Устав благочиния или полицейский от 8 апреля 1782 г. несет в себе особенность: упоминание имени «Господа Бога и Спаса нашего Иисуса Христа» связано не с Его божественной личностью и божественными свойствами, а в связи с тем, что законодатель устанавливает запрет хулить Его.

Третий период можно охарактеризовать как время, когда принимались документы, которые, по определению И.Т. Тарасова, более походили на систематические сборники инструкций для повседневной деятельности полиции. В них нет столь глубоких упоминаний о Боге, которые мы видели в предшествующие периоды. Этот период не содержит упоминаний о Боге как о личности, влияющей на жизнь государства, общества, отдельных людей. Вместе с тем в ведомственных документах, должностных инструкциях,

в частности, по жандармскому полицейскому ведомству содержались требования об обязательном православном вероисповедании кадров, соблюдении религиозных обрядов. Чины жандармской железнодорожной полиции должны были быть крещены в православии. Исполнение предписанных религиозных норм являлось обязательным. Участие в православной Литургии регламентировалось статьями 22, 30 книги Свода военных постановлений 1869 г.¹³, циркулярами Отдельного корпуса Жандармов, предписаниями начальников Жандармских полицейских управлений железных дорог и т. д. В служебных помещениях жандармских полицейских подразделений устанавливались иконы и зажигались лампы при них [8, с. 115], что являло внешней гранью причастности жандармского полицейского ведомства к православной религиозной традиции.

ВЫВОДЫ

Таким образом, на основании правоохранительных документов с X до начала XVIII века мы можем говорить о сохранении базисных ценностей в российском обществе, так как в приведенных документах мы находим признаки национальной идеи русских людей, отраженных в многочисленных обращениях к Богу-личности как нравственному началу всех социальных отношений.

В XVIII веке под воздействием Петровских преобразований, приведшим, по выражению Г.В. Флоровского, к «государственной секуляризации» [9, с. 113], упоминания о Боге становятся утилитарно-суетными. Сначала полиция провозглашается душой гражданства и всех добрых порядков, подпором человеческой безопасности при одновременном отведении заповедям Бога роли воспитания юных¹⁴, затем в процессе вытеснения Бога на периферию жизни законодатель приходит к запрету хулить Бога¹⁵, как будто бы

¹³ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 110. Оп. 22. Д. 481. Л. 17.

¹⁴ ПСЗРИ. Собр. 1. Т. 5. № 3708.

¹⁵ Там же. Т. 21. № 15379.

¹² ПСЗРИ. Собр. 1. Т. 21. № 15379.

речь шла о потерпевшем, а не о Создателе человека. Далее, в третьем периоде общий фон не изменился. Эти два последних периода можно охарактеризовать как время утраты базисных ценностей в правоохранительной сфере государства, что привело в конечном итоге к революционным потрясениям и слоому государственности.

Проведенный анализ смысловых упоминаний о Боге в документах правоохранительной системы России позволил выявить тенденцию к умалению значимости Бога-личности для российской правоохранительной системы начиная с начала XVIII века. Несколькими выходя за рамки исследования, можно предположить, что эта тенденция, усугубившись в XX веке, была сломлена 1 июля 2020 г. на Общероссийском голосовании по вопросу одобрения изменений в Конституцию Российской Федерации. Возможно, именно сегодня мы являемся участ-

никами процесса возрождения высших традиционных религиозных ценностей в России, возрождения национальной идеи, способной сплотить российское общество. От наличия национальной идеи, ее содержания во многом будет зависеть вектор развития государства. В Послании Федеральному Собранию Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что «если для подрастающих поколений все это станет естественной нравственной нормой, неотъемлемой частью, оплотом их взрослой жизни, мы действительно сможем решить историческую задачу – гарантировать развитие России как большой и успешной страны»¹⁶.

¹⁶ Путин В.В. Послание Президента Федеральному Собранию. 2020. 1 янв. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582> (дата обращения: 18.10.2021).

Список источников

1. История правоохранительной системы России в документах: с древнейших времен до 1917 года (к 300-летию российской полиции): в 2 т. / под ред. В.Л. Кубышко. Т. 1. (X в. – 1802 г.). М., 2018. 392 с.
2. История правоохранительной системы России в документах: с древнейших времен до 1917 года (к 300-летию российской полиции): в 2 т. / под ред. В.Л. Кубышко. Т. 2. (1802–1917 гг.). М., 2018. 440 с.
3. Дудин Н.П. Становление и развитие правоохранительной системы Российской Федерации // Общество и право. 2016. № 2 (56). С. 289-294.
4. Тарасов И.Т. Очерк науки полицейского права. М.: Печатня О.П. Яковлева, 1897. 702 с.
5. Аксаков К.С. Государство и народ / под ред. О.А. Платонова. М.: Ин-т русской цивилизации, 2009. 608 с.
6. Осавелюк А.М. Бог в Конституции России: новые смыслы и акценты (о некоторых изменениях в Конституции РФ, одобренных в ходе общероссийского голосования 1 июля 2020 г.) // Государство и право. 2020. № 12. С. 57-65. <https://doi.org/10.31857/S102694520012732-6>
7. Карсавин Л.П. Об опасностях и преодолении отвлеченного христианства // Путь. 1927. № 6. С. 32-49.
8. Петрыкин Н.Н. Жандармская железнодорожная полиция: опыт осуществления массовых перевозок на территории Курской губернии (1896–1914) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 187. С. 110-119. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-110-119>
9. Флоровский Г.В. Пути русского богословия / под ред. О.А. Платонова. М.: Ин-т русской цивилизации, 2009. 848 с.

References

1. Kubyshko V.L. (ed.). *Istoriya pravookhranitel'noy sistemy Rossii v dokumentakh: s drevneyshikh vremen do 1917 goda (k 300-letiyu rossiyskoy politzii): v 2 t. T. 1 (X v. – 1802 g.)* [History of the Law Enforcement System of Russia in Documents: from Ancient Times to 1917 (to the 300th Anniversary of the Russian Police): Chrestomathy: in 2 vols. Vol. 1 (10th Century – 1802)]. Moscow, 2018, 392 p. (In Russian).
2. Kubyshko V.L. (ed.). *Istoriya pravookhranitel'noy sistemy Rossii v dokumentakh: s drevneyshikh vremen do 1917 goda (k 300-letiyu rossiyskoy politzii): v 2 t. T. 2. (1802–1917 gg.)* [History of the Law Enforcement

- System of Russia in Documents: from Ancient Times to 1917 (to the 300th Anniversary of the Russian Police): in 2 vols. Vol. 2. (1802–1917)]. Moscow, 2018, 440 p. (In Russian).
3. Dudin N.P. Stanovleniye i razvitiye pravookhranitel'noy sistemy Rossiyskoy Federatsii [Formation and development of the law enforcement system of the Russian Federation]. *Obshchestvo i pravo – Society and Law*, 2016, no. 2 (56), pp. 289-294. (In Russian).
 4. Tarasov I.T. *Ocherk nauki politseyskogo prava* [Outline of the Science of Police Law]. Moscow, O.P. Yakovlev Publ., 1897, 702 p. (In Russian).
 5. Aksakov K.S. *Gosudarstvo i narod* [State and People]. Moscow, Institute of Russian Civilization Publ., 2009, 608 p. (In Russian).
 6. Osavelyuk A.M. Bog v Konstitutsii Rossii: novyye smysly i aktsenty (o nekotorykh izmeneniyakh v Konstitutsii RF, odobrennykh v khode obshcherossiyskogo golosovaniya 1 iyulya 2020 g.) [God in the Russian Constitution: new meanings and accents (On some changes in the Constitution of the Russian Federation approved during the All-Russian vote on July 1, 2020)]. *Gosudarstvo i pravo – State and Law*, 2020, no. 12, pp. 57-65. <https://doi.org/10.31857/S102694520012732-6>. (In Russian).
 7. Karsavin L.P. *Ob opasnostyakh i preodolenii otvlechenogo khristianstva* [On the dangers and overcoming abstract Christianity]. Put' [Path], 1927, no. 6, pp. 32-49. (In Russian).
 8. Petrykin N.N. Zhandarm'skaya zheleznodorozhnaya politsiya: opyt osushchestvleniya massovykh perevozok na territorii Kurskoy gubernii (1896–1914) [Gendarme railway police: experience of mass transportation in the territory of the Kursk Governorate (1896–1914)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 187, pp. 110-119. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-110-119>. (In Russian).
 9. Florovskiy G.V. *Puti russkogo bogosloviya* [Ways of Russian Theology]. Moscow, Institute of Russian Civilization Publ., 2009, 848 p. (In Russian).

Информация об авторе

Петрыкин Николай Николаевич, кандидат исторических наук, 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](https://orcid.org/0000-0003-1441-6974), npetrykin@mvd.ru

Статья поступила в редакцию 23.03.2022
Одобрена после рецензирования 15.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Nikolay N. Petrykin, Candidate of History, 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](https://orcid.org/0000-0003-1441-6974), npetrykin@mvd.ru

The article was submitted 23.03.2022
Approved after reviewing 15.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 930.2
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1037-1047

Реконструкция межевой линии дачи с. Рассказово с деревнями по архивному источнику 1811 г.

Александр Вячеславович САЯПИН^{1*}, Николай Борисович МОИСЕЕВ²

¹ООО «Дрим Технолоджис»

119021, Российская Федерация, г. Москва, Зубовский б-р, 21-23, стр. 1

²ООО «Межрегиональный центр археологических исследований»

392003, Российская Федерация, г. Тамбов, б-р Энтузиастов, 2А

*Адрес для переписки: alexsayapin@yandex.ru

Аннотация. На основе письменного документа начала XIX века осуществлена реконструкция межевой линии дачи с. Рассказово. Целью данного исследования была расшифровка Межевой книги 1811 г., представление ее текста в электронном виде, и реконструкция межевой линии дачи с. Рассказово с деревнями на современной карте на основе данных, полученных при расшифровке. В процессе расшифровки документа применение электронных таблиц Excel позволило сократить необходимость ручного ввода текста с клавиатуры и тем самым многократно ускорить и облегчить процесс обработки документа. Первоначальный опыт нанесения межевой линии на современную карту позволил прийти к выводу, что магнитное склонение при межевании и составлении Межевой книги не учитывалось. В дальнейшем в рамках данного исследования был разработан макрос VBA Excel, позволяющий автоматически строить межевую линию по данным Межевой книги, организованным соответствующим образом в электронной таблице, на фоне карты, вставленной в рабочий лист книги Excel. Вывод об отсутствии поправок на магнитное склонение при межевании и составлении Межевой книги, а также макрос VBA Excel, разработанный в рамках данной работы, могут быть применены при аналогичных исследованиях других подобных документов.

Ключевые слова: Рассказово, межевая книга, межевая линия, карта, Менде, макрос, VBA, Excel

Благодарности: Авторы искренне признательны Д. Полухину и Е. Любимову за предоставленную электронную фотокопию Межевой книги.

Для цитирования: Саяпин А.В., Моисеев Н.Б. Реконструкция межевой линии дачи с. Рассказово с деревнями по архивному источнику 1811 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1037-1047. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1037-1047>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1037-1047

Reconstruction of the boundary line of the dacha of village Rasskazovo with country-sides according to an archival source of 1811

Aleksandr V. SAYAPIN^{1*}, Nikolay B. MOISEYEV²

¹Dream Technologies

21-23/1 Zubovskiy Blvd., Moscow 119021, Russian Federation

²Interregional Center of Archaeological Research

2A Entuziastov Blvd., Tambov 392003, Russian Federation

*Corresponding author: alexsayapin@yandex.ru



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



© Саяпин А.В., Моисеев Н.Б., 2022

Abstract. On the basis of a written document from the early 19th century, the boundary line of the dacha of the village Rasskazovo was reconstructed. The purpose of this research is to decipher the Boundary Book of 1811, present its text in electronic form, and reconstruct the boundary line of the dacha of village Rasskazovo with country-sides on a modern map based on data obtained during decoding. In the process of deciphering the document, the use of Excel spreadsheets made it possible to reduce the need for manual text entry from the keyboard and thereby greatly speed up and facilitate the process of processing the document. The initial experience of drawing a boundary line on a modern map led to the conclusion that the magnetic declination was not taken into account when surveying and compiling the Boundary Book. Later, as part of this study, a VBA Excel macro was developed that allows you to automatically build a boundary line according to the data of the Boundary Book, organized accordingly in an electronic table, against the background of a map inserted into the worksheet of the Excel book. The conclusion about the absence of corrections for magnetic declination during surveying and compiling the Boundary Book, as well as the VBA Excel macro developed in the framework of this work, can be applied in similar studies of other similar documents.

Keywords: Rasskazovo, boundary book, boundary line, map, Mende, macro, VBA, Excel

Acknowledgements: The authors are sincerely grateful to D. Polukhin and E. Lubimov for providing an electronic photocopy of the Boundary Book.

For citation: Sayapin A.V., Moiseyev N.B. Rekonstruktsiya mezhevoy linii dachi s. Rasskazovo s derevnyami po arkhivnomu istochniku 1811 g. [Reconstruction of the boundary line of the dacha of village Rasskazovo with country-sides according to an archival source of 1811]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1037-1047. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1037-1047> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

«Межевая книга дачи села Рассказова с деревнями Тамбовского уезда, владение Архаровых и Гурова 1811 года», хранящаяся в Государственном архиве Тамбовской облас-

ти¹, – один из многих документов, исследование которого вносит вклад в формирование картины становления и исторического развития г. Рассказова и его окрестностей. Рас-

¹ Межевая книга дачи села Рассказова с деревнями Тамбовского уезда, владение Архаровых и Гурова 1811 года // ГАТО. Ф. 29. Оп. 2. Ед. хр. 708. Л. 1-708.

смаатриваемый довольно обширный земельный участок на р. Лесной Тамбов с правыми притоками: Арженка, Пичер, Кензарь получил в 1697 г. крестьянин с. Морша С.А. Водянов (Рассказ). В том же году у устья р. Арженка он основал д. Лесной Тамбов (впоследствии с. Рассказово). Этот участок находился рядом с Кирдянским и Арженским (Шиндинским) бортными ухажьями, которыми в 1690-х гг. владели крестьяне с. Морша братья Степан, Иван и Дорофей Водяновы [1, с. 55; 2, с. 174]. Точные границы того участка установить практически невозможно, поскольку до 1720-х гг. осуществлялось только «писцовое межевание», то есть текстовое описание основных рубежей (река, роща, урочище и т. д.). Такие участки у нас назывались «писцовая земля» [3, с. 60].

Картографические работы по созданию общей (генеральной) карты России и партикулярных карт отдельных губерний страны начались в первой половине XVIII века. Генеральное межевание Тамбовской губернии было осуществлено только в конце XVIII века². Результатом явились планы генерального межевания 1790 г. по уездам. Они были нарисованы от руки и имели множество неточностей. Более точная топографическая съемка Тамбовской губернии была осуществлена в 1851–1854 гг. под руководством А.И. Менде. По результатам этой съемки в 1862 г. составлен топографический межевой атлас губернии.

Главной целью нашего исследования было построение межевой линии по данным книги 1811 г. на современной карте. Построенная линия сравнивалась с межевой линией на карте Менде³ для выявления возможных расхождений.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В ходе работы с Межевой книгой была замечена однотипность описания отрезков

² Исторический очерк деятельности Корпуса военных топографов, 1822–1872. СПб., 1872. С. 23.

³ Карта Менде Тамбовской губернии // ЭтоМесто.ru – старинные и топографические карты с наложением на современные. С. 23. URL: www.etomesto.ru/map-tambov_mende/ (дата обращения: 18.06.2022).

межевой линии и других данных, что позволило значительно ускорить процесс расшифровки документа. Данные вводились в специальным образом организованную таблицу Excel с использованием автозаполнения при вводе повторяющихся стандартных формулировок, а также формул конкатенации при последующем формировании полного текста расшифровки⁴ из формализованных табличных данных. Это позволило многократно сократить необходимость ручного ввода текста с клавиатуры.

На основе данных, полученных при расшифровке Межевой книги, первоначально была предпринята попытка построить межевую линию вручную в конструкторе карт Яндекс⁵.

Поскольку в качестве «починного пункта» в Межевой книге указан межевой столб, поставленный при ранее произведенном межевании соседнего владения, определить точные его координаты невозможно. Оставалось начинать привязку с тех отрезков, в описании которых содержались те или иные природные объекты, в частности, место впадения р. Арженка в р. Лесной Тамбов.

Линии строились «от поставленного <...> на берегу речки Лесного Тамбова и впадающей в оную речку Орженки по течению их Лесного Тамбова и Орженки на правой сторонах расстоянием от устья в 35 саженьях межевого столба»⁶. Линия 1 построена от данной начальной точки по современной карте, линия 2 – от той же точки, перенесенной с карты Менде [2] (рис. 1).

⁴ Межа1811.xlsm // Dropbox. URL: <https://www.dropbox.com/s/aabqkj2edni1jiq/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B01811.docx?dl=0> (дата обращения: 18.06.2022).

⁵ Межа 1811 г. // Конструктор карт Яндекс. URL: <https://yandex.ru/maps/?um=constructor%3A72cf0bd4fb45f099c181b62bf2e6b970cfbb00285e02d7e65a4ea7eeb4c5e027&source=constructorLink> (дата обращения: 18.06.2022).

⁶ Межа1811.xlsm // Dropbox. URL: <https://www.dropbox.com/s/aabqkj2edni1jiq/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B01811.docx?dl=0>. С. 23. (дата обращения: 18.06.2022).



Рис. 1. Межевая линия от межевого столба на устье р. Арженка

Fig. 1. The boundary line from the boundary post at the mouth of the River Arzhenka

Отрезки межевой линии с перпендикулярами вдоль р. Лесной Тамбов с севера на юг от г. Рассказово до с. Верхнеспасское строились по данным Межевой книги и двигались по карте в ту или иную сторону (линия 3), в попытке совместить их с руслом реки нынешним или перенесенным по координатам карты Менде [2] (линии 4, 5). При этом видно, что чем южнее, тем дальше линии удаляются от русла реки (рис. 2).

Попытка придвинуть отрезки к руслу приводят к разрыву линии. Явно наблюдалось некое систематическое смещение угловых данных Межевой книги. На этом основании было сделано предположение, что при межевании не делалась поправка на магнитное склонение.

На той же карте была построена межевая линия 6 по координатам, перенесенным с карты Менде [2] (рис. 3).

Поскольку процесс построения вручную отрезков на Яндекс-картах по данным межевой книги трудоемок, долог и не точен, был разработан макрос на языке программирования VBA, который автоматически строит межевую линию на фоне карты, вставленной в рабочий лист книги Excel⁷. При этом использовалась копия той же карты⁸. Данные для работы макроса из Межевой книги размещаются в другом рабочем листе той же книги Excel. Макрос позволяет вводить произвольные угловые поправки к данным для

⁷ Межа1811.xlsm // Dropbox. URL: <https://www.dropbox.com/s/01s5ty4wnvh9w2j/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B01811.xlsm?dl=0> (дата обращения: 18.06.2022).

⁸ Межа 1811 г. // Конструктор карт Яндекс. URL: <https://yandex.ru/maps/?um=constructor%3A72cf0bd4fb45f099c181b62bf2e6b970cfbb00285e02d7e65a4ea7eeb4c5e027&source=constructorLink> (дата обращения: 18.06.2022).



Рис. 2. Межевая линия по р. Лесной Тамбов к югу от межевого столба на устье р. Арженка

Fig. 2. Boundary line along the Lesnaya Tambov River to the south from the boundary post at the mouth of the Arzhenka River

учета магнитного склонения. Величины поправок определялись с помощью калькулятора магнитного склонения⁹. Для данной местности на 1811 г. магнитное склонение составляло от 5°13' W до 5°23' W. В среднем

⁹ Magnetic Field Calculators // National Oceanic and Atmospheric Administration. URL: <https://www.ngdc.noaa.gov/geomag/calculators/magcalc.shtml> (дата обращения: 18.06.2022).

5°20' W. Введение поправки на магнитное склонение подтвердило предположение о том, что при межевании магнитное склонение не учитывалось. Межевая линия с поправкой на магнитное склонение хорошо прилегает к руслу р. Лесной Тамбов. Построения проводились как со средней поправкой для всей межи, так и с индивидуальными поправками для отдельных участков.

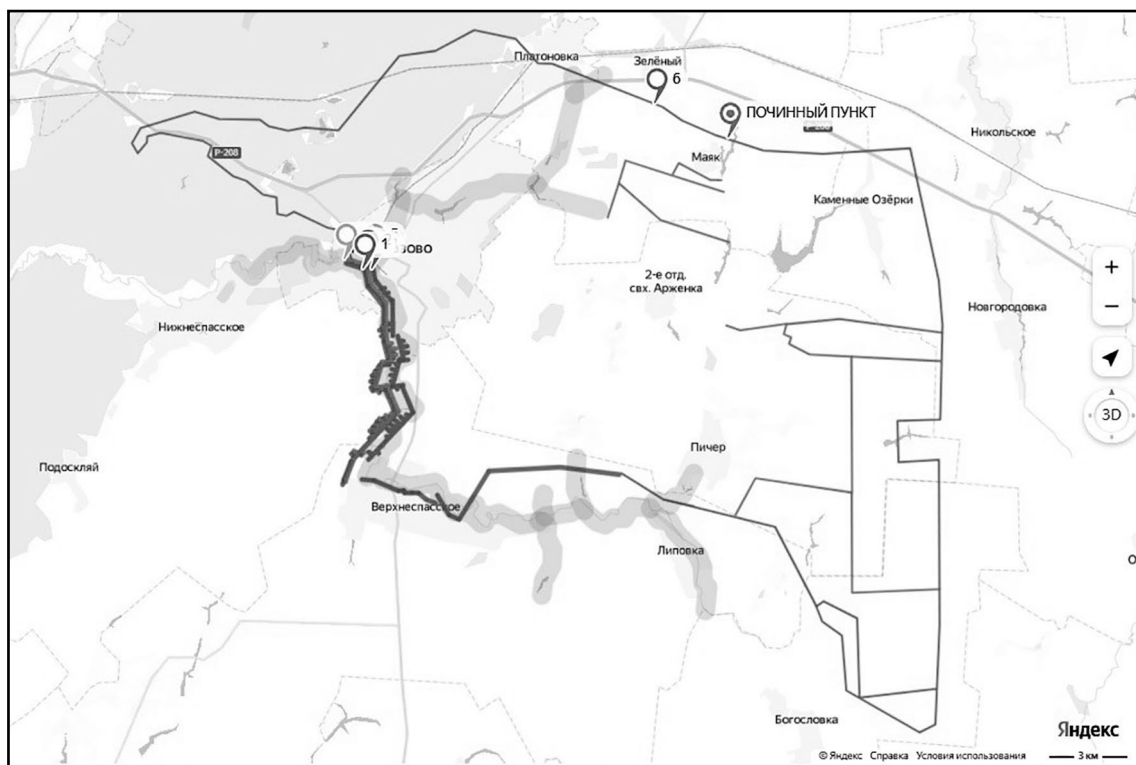


Рис. 3. Межевая линия, построенная в конструкторе карт Яндекса по координатам, перенесенным с карты Менде

Fig. 3. The boundary line, built in the Yandex map builder by the coordinates transferred from the Mende map

Разница в результатах построения была не-существенна.

Первые построения межи с помощью макроса (линии со стрелками на конце и с точками в начале с указанием номера отрезка и его длины в саженях (рис. 4–6) позволили выявить две явные ошибки в Межевой книге:

- угол $179^{\circ}30'$ в книге указан как $79^{\circ}30'$ ¹⁰ для отрезка № 122 (рис. 4);
- румб (направление) отрезка № 92 исправлен с ZW на NW¹¹, иначе межа явно не совпадала в этом месте с линией на карте

¹⁰ Межа1811.xlsm // Dropbox. С. 35. URL: <https://www.dropbox.com/s/aabqkj2edni1jiq/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B01811.docx?dl=0>. (дата обращения: 18.06.2022).

¹¹ Межа1811.xlsm // Dropbox. С. 15. URL: <https://www.dropbox.com/s/aabqkj2edni1jiq/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B01811.docx?dl=0> (дата обращения: 18.06.2022).

Менде и, соответственно, не замыкалась при построении (рис. 5).

Точное следование размерам и углам, указанным в Межевой книге с учетом выявленных ошибок, при построении межевой линии с помощью макроса обнаружило нестыковку начальной точки с конечной на 291,5 м, предположительно, из-за погрешности измерений при межевании, либо из-за необнаруженной до сих пор ошибки в данных. В связи с этим в макросе была предусмотрена возможность вставлять произвольные разрывы межевой линии между любыми ее отрезками с тем, чтобы по возможности приблизить построенную межевую линию к имеющимся ориентирам, произвольно распределяя разрыв линии по ее длине. Также имеется соображение, что длины отрезков, измеренные на реальном рельефе, могут от-

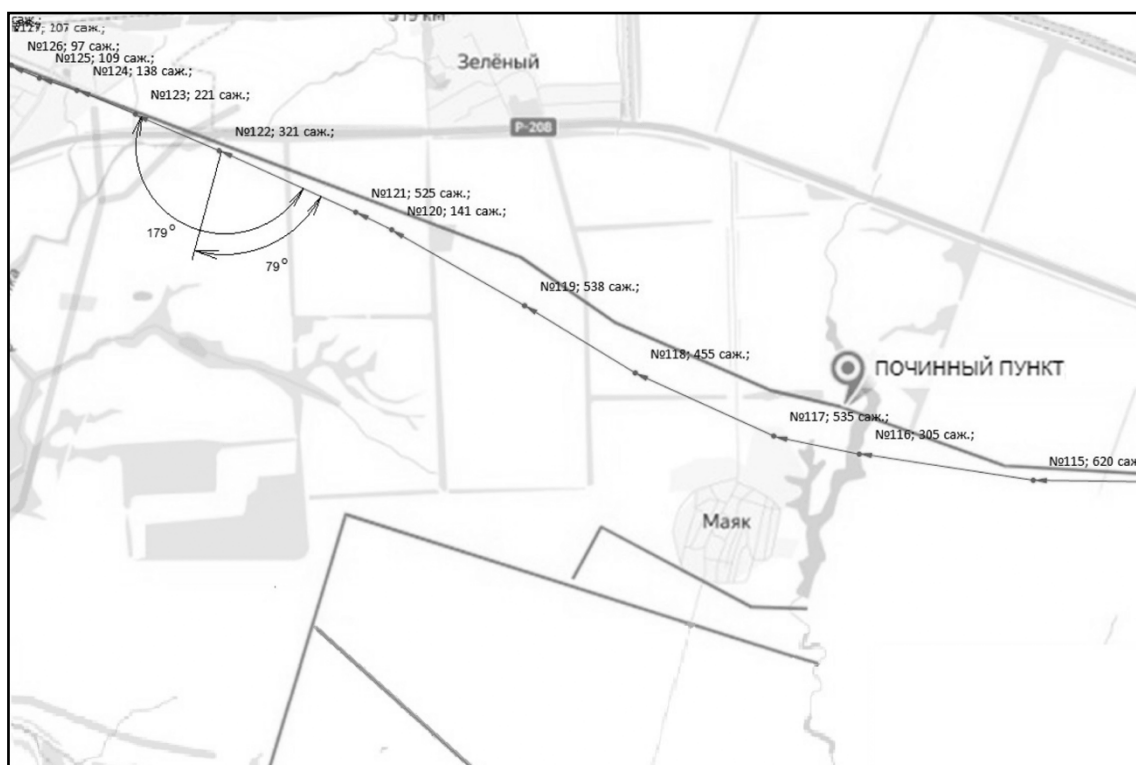


Рис. 4. Межевая линия, построенная с помощью макроса с исправлением ошибочно указанного угла (фрагмент)

Fig. 4. The boundary line, built using a macro with the correction of the wrong angle (fragment)

личаться в большую сторону от длин соответствующих отрезков на плане. Исследование влияния этого фактора на точность построения межевой линии представляет существенный интерес, но остается за рамками данной работы.

Кроме места впадения р. Арженка в р. Лесной Тамбов Межевая книга содержит еще несколько ориентиров для привязки.

1. Межевой столб в 37 саж. (79 м) на правой стороне по течению «речки Шушую»¹². На карте это отрезок № 173 (670 м). На отрезке сделана отметка (поперечный штрих), где должен быть берег речки (рис. 6).

2. Отрезок, идущий «просеком»¹³. На карте это отрезок № 172 (580 м) (рис. 6). Тот ли это «просек», что на современной карте, точно сказать нельзя, но в современный линия вписалась хорошо.

3. Отрезки, где «направе большая дорога» и «подле большой дороги, лежащей из города Тамбова в город Кирсанов»¹⁴. На карте это отрезки № 168 (90 м), № 167 (949 м) и № 166 (634 м) (рис. 6).

4. Отрезок, пересекающий «большую дорогу, лежащую из города Тамбова в город Кирсанов»¹⁵. На карте – отрезок № 159 (704 м) (рис. 6).

¹² Межа1811.xlsm // Dropbox. С. 26. URL: <https://www.dropbox.com/s/aabqkj2edni1jiq/%D0%9C%D0%B5%D0%B6%D0%B01811.docx?dl=0> (дата обращения: 18.06.2022).

¹³ Там же. С. 27.

¹⁴ Там же.

¹⁵ Там же. С. 29.

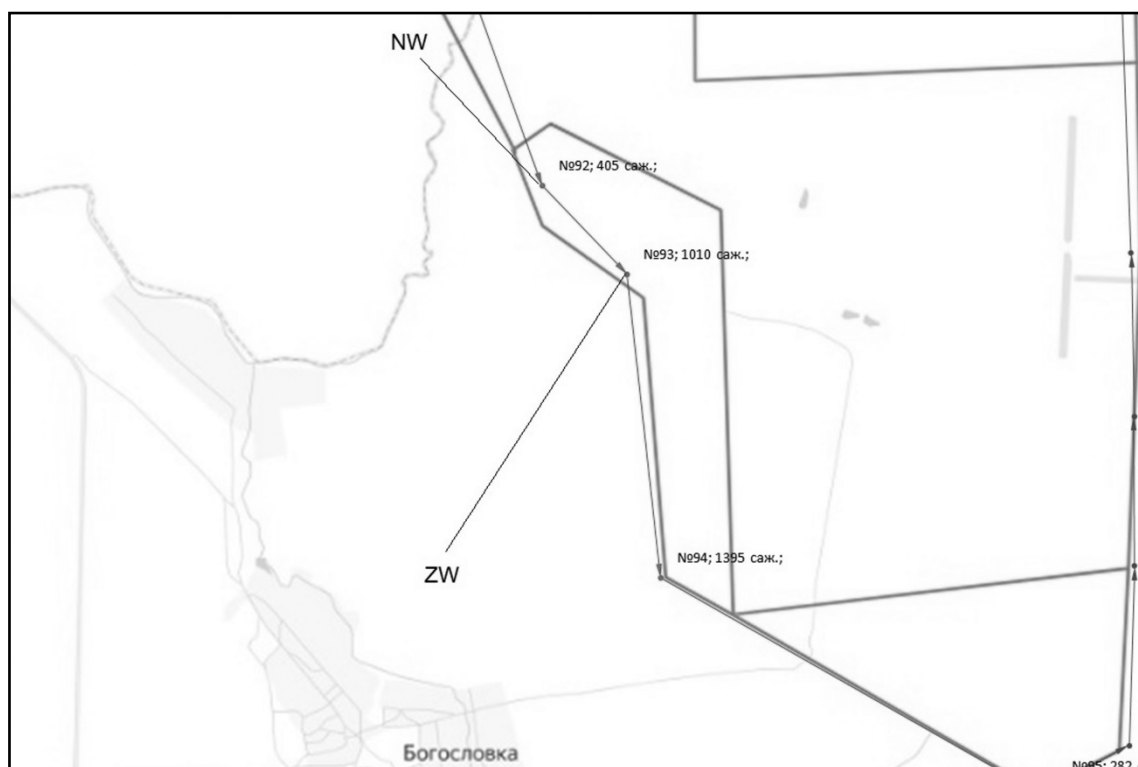


Рис. 5. Межевая линия, построенная с помощью макроса с исправлением ошибочно указанного румба (фрагмент)

Fig. 5. The boundary line, built using a macro with the correction of the erroneously specified rumba (fragment)

Если считать, что современные дорога и речка Шушляй (*Шушай, Сушай*) совпадают с тогдашними большой дорогой и речкой Шушум, то межа в этом месте легла идеально, даже лучше, чем у Менде (рис. 7), там дорога не всегда по одну сторону от межи, и пересекает ее не тот отрезок, что в книге (на карте № 159), а соседний (на карте № 158).

Впрочем, построение не везде получилось идеально. Например, начальный отрезок межевой линии, исходящий из «*починного пункта*», который должен пересекать р. Сухой Пичер (№ 115 на карте), едва доходит до берега и реку не пересекает (рис. 4) в отли-

чие от соответствующего отрезка на картах Менде. С другой стороны, нужно отметить, что при наложении карты Менде на современную Яндекс-карту на вышеупомянутом ресурсе [2] (рис. 8) и при сравнении межевых линий, построенных по координатам карты Менде и по данным межевой книги (рис. 4, 6) можно видеть, что расхождение этих двух карт и, соответственно, двух межевых линий имеет место и носит нелинейный характер. В одних местах они могут совпадать очень точно, в других – значительно расходиться. В частности, в районе «*починного пункта*» смещение составляет около 375 м.

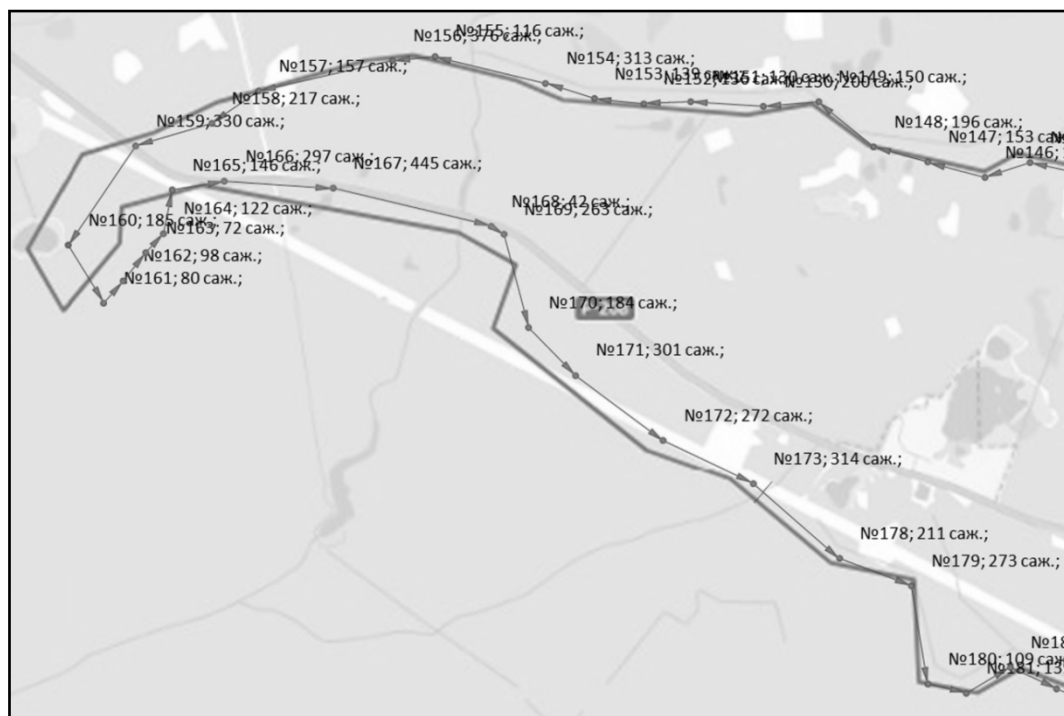


Рис. 6. Межевая линия, построенная с помощью макроса (фрагмент). Привязка к ориентирам: берег р. Шушляй, просек, дорога

Fig. 6. The boundary line built with the help of macro (fragment). Reference points: Shushlyay river bank, clearing, road

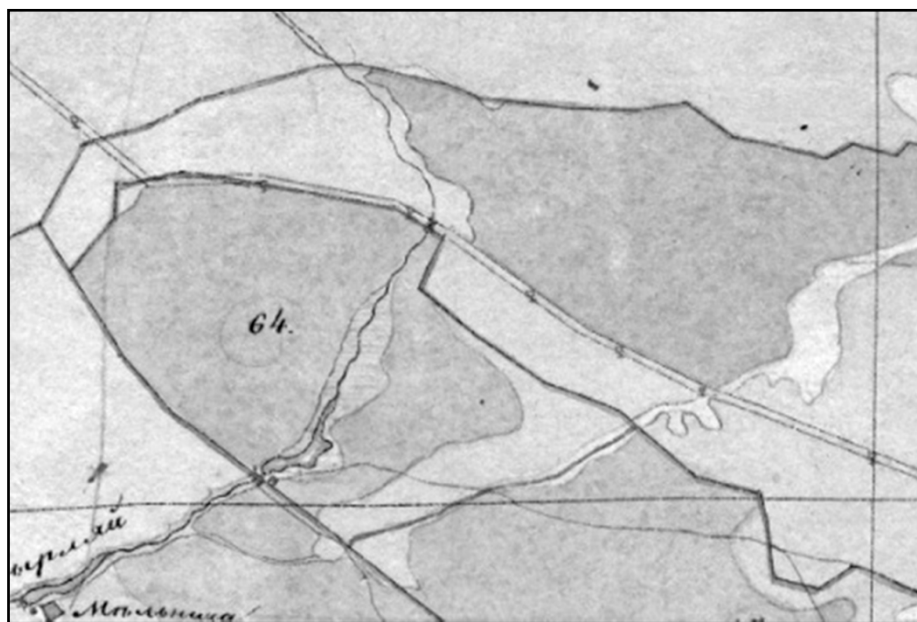


Рис. 7. Межевая линия на карте Менде (фрагмент)

Fig. 7. The boundary line on the Mende map (fragment)

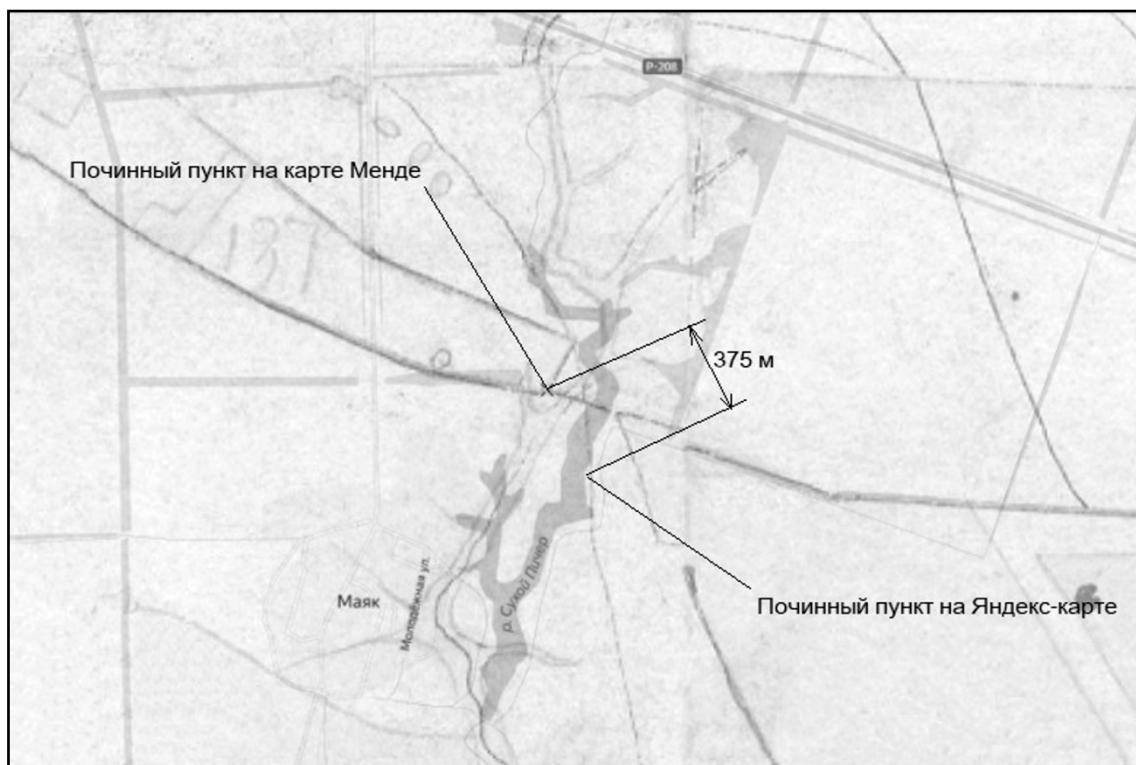


Рис. 8. Межевая линия на карте Менде при наложении на современную Яндекс-карту на ресурсе [2] (фрагмент)

Fig. 8. The boundary line on the Mende map when superimposed on the modern Yandex-map on the resource [2] (fragment)

ВЫВОДЫ

Результатом выполненной работы, кроме собственно расшифровки межевой книги и построения межевой линии с. Рассказово на современной карте, является также вывод, что магнитное склонение при межевании и составлении межевой книги не учитывалось. Этот вывод, а также макрос VBA Excel¹⁶, разработанный в ходе исследования, могут быть применены при аналогичных исследованиях других подобных документов.

Отметим, что упомянутый макрос VBA и структура таблиц книги Excel¹⁷ разработаны исключительно для данного исследования и дальнейшее его развитие в настоящий момент не предполагается. Вопросы по работе макроса, его использованию и возможной адаптации для других исследований просим направлять авторам на электронную почту по указанному адресу для переписки.

¹⁶ Межа 1811 г. // Конструктор карт Яндекс.
URL: <https://yandex.ru/maps/?um=constructor%3A72cf0bd4fb45f099c181b62bf2e6b970cfbb00285e02d7e65a4ea7ceb4c5e027&source=constructorLink> (дата обращения: 18.06.2022).

¹⁷ Там же.

Список источников

1. Литовский А.Н. «Сатчик Лесного Танбова, Рассказова тож» // Тамбовская старина. Тамбов: ООО «ТПС», 2018. Вып. 6. С. 53-59.
2. Литовский А.Н. Социально-исторический облик дворцового села Рассказово Тамбовского уезда при миграционных процессах в крестьянской среде в конце XVII – начале XVIII века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 172-179. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-172-179>
3. Дубасов И.И. О Тамбовском русском и инородческом землевладении в XVII веке // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии. Тамбов: Тип. губ. правления, 1890. Вып. XXVI. С. 56-64.

References

1. Litovskiy A.N. «Satchik Lesnago Tanbova, Rasskazova tozh» [“Satchik Lesnago Tanbov, Rasskazova also”]. *Tambovskaya starina* [Tambov Antiquity], Tambov, LLC “TPS” Publ., 2018, issue 6, pp. 53-59. (In Russian).
2. Litovskiy A.N. Sotsial’no-istoricheskiy oblik dvortsovogo sela Rasskazovo Tambovskogo uyezda pri migratsionnykh protsessakh v krest’yanskoy srede v kontse XVII – nachale XVIII veka [Social and historical look of the Rasskazovo palatial village of Tambov County during migration processes among the peasants in late 17th – early 18th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 172-179. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-172-179>. (In Russian).
3. Dubasov I.I. O Tambovskom russkom i inorodcheskom zemlevladienii v XVII veke [About the Tambov Russian and foreign landownership in the 17th century]. *Izvestiya Tambovskoy uchenoy arkhivnoy komissii* [News of the Tambov Scientific Archival Commission]. Tambov, Typography of Governorate Administration Publ., 1890, issue 26, pp. 56-64. (In Russian).

Информация об авторах

Саяпин Александр Вячеславович, ведущий программист, Дрим Технолоджис, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4224-0291](https://orcid.org/0000-0003-4224-0291), alexsayapin@yandex.ru

Моисеев Николай Борисович, ведущий научный сотрудник, Межрегиональный центр археологических исследований, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-4885-8511](https://orcid.org/0000-0002-4885-8511), 564705nikolai@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 02.07.2022
Одобрена после рецензирования 05.09.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the authors

Aleksandr V. Sayapin, Leading Programmer, Dream Technologies, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4224-0291](https://orcid.org/0000-0003-4224-0291), alexsayapin@yandex.ru

Nikolay B. Moiseyev, Leading Research Scholar, Interregional Center of Archaeological Research, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-4885-8511](https://orcid.org/0000-0002-4885-8511), 564705nikolai@mail.ru

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

The article was submitted 02.07.2022
Approved after reviewing 05.09.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1048-1061

Сырьевая проблема как основной тормоз развития кустарной промышленности в Тамбовской губернии во второй половине XIX – первой трети XX века

Георгий Сергеевич МАХРАЧЕВ

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

Аннотация. На примере Тамбовской губернии прослежено негативное влияние сырьевой проблемы на развитие кустарной промышленности в позднеимперский период, а также годы военного коммунизма и нэпа. Доступность сырьевой базы имела огромное значение для кустарной деятельности, поскольку в условиях отсутствия необходимых материалов мастера даже не смогли бы приступить к своей работе. Кустари могли добывать требовавшееся для работы сырье либо самостоятельно в личных или общинных землях, либо на местных рынках. В первом случае возрастала зависимость от природно-климатических условий. Во втором – от скупщиков, которые, понимая свою востребованность, стремились извлечь от торговли максимальную прибыль, а потому ставили кустарей в невыгодные условия. Государственные органы власти как позднеимперской, так и советской России пытались по-своему разрешить сырьевую проблему. В Тамбовской губернии позднеимперского периода в помощь мастерам был организован кустарный склад, а также выделялись крупные кредиты. Советское руководство сделало ставку на массовое кооперирование кустарей. Наглядно продемонстрировано, что трудности, с которыми сталкивались кустари, несмотря на действия властей, нигде не исчезли. После индустриализации кустарная промышленность уступила место фабричным товарам.

Ключевые слова: позднеимперский период, военный коммунизм, нэп, крестьяне, кустарные промыслы, Тамбовская губерния

Для цитирования: Махрачев Г.С. Сырьевая проблема как основной тормоз развития кустарной промышленности в Тамбовской губернии во второй половине XIX – первой трети XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1048-1061. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1048-1061>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1048-1061

The raw material problem as a major hindrance to development of cottage industry in Tambov Governorate from the second half of the 19th till the first third of the 20th century

Georgiy S. MAKHRACHEV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
mahrachova@mail.ru



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



© Махрачев Г.С., 2022

Abstract. We discuss the negative impact of the raw material problem on the development of the cottage industry in the late imperial period, military communism time and the New Economic Policy in Tambov Governorate. The availability of the raw material base was of great importance for craft activities, since in the absence of the required materials, the craftsmen would not be able to start their work. Craftsmen could obtain the raw materials necessary for their work either on the personal, communal lands or in local markets. In the first situation, dependence on natural and climatic conditions increased. In the second, everything depended on the buyers, who understood the demand and sought to extract the maximum profit from trade, therefore put the craftsmen at unfavourable conditions. The state authorities of both late imperial and the Soviet Union tried to solve the raw material problem in their own way. In Tambov Governorate of the late imperial period, craft storage houses were organized to help the craftsmen. Also, the government offered large credits. The Soviet Union leadership hoped for mass cooperation of the craftsmen. The article provides the examples of the fact that the difficulties faced by craftsmen have not disappeared despite the actions of the authorities. The cottage industry gave way to the manufactured goods after industrialization.

Keywords: late imperial period, military communism, New Economic Policy, craftsmen, cottage industry, Tambov Governorate

For citation: Makhachev G.S. Syr'yevaya problema kak osnovnoy tormoz razvitiya kustarnoy promyshlennosti v Tambovskoy gubernii vo vtoroy polovine XIX – pervoy trety XX veka [The raw material problem as a major hindrance to development of cottage industry in Tambov Governorate from the second half of the 19th till the first third of the 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1048-1061. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1048-1061> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В конце XX века Россия перешла на новый этап своего исторического развития. Распад СССР положил начало формированию частного предпринимательства, что в то же время поставило перед властью проблему продуктивного регулирования экономики в

абсолютно новых условиях. Одним из важнейших элементов гармоничного развития рыночных отношений является малый бизнес. Малый бизнес требует от потенциальных предпринимателей небольших капиталовложений, отчего способствует развитию естественной конкурентной среды, препятствуя монополизации рынка. Близость произ-

водителей к потребителям позволяет быстро улавливать малейшие изменения в рыночной конъюнктуре и лучше подстраиваться под дифференциацию спроса, предоставляя максимально широкий выбор востребованных товаров и услуг. Более того, малый бизнес поглощает избыточную рабочую силу, снижая социальную напряженность в кризисные для крупных компаний времена.

В России сфера малого предпринимательства еще слишком молода и не имеет высокого значения. Источником предпринимательских идей для населения и наглядным материалом как грамотной, так и ошибочной государственной стимулирующей политики в отношении малого бизнеса может служить опыт прежних поколений.

Возрождение рыночной экономики в конце XX века повысило интерес историков к теме кустарной промышленности. Так, М.В. Карташова в своем труде попыталась применить компьютерные технологии для анализа доходности и выявления географических особенностей распространения кустарных промыслов на территории всей России в дореволюционное время [1]. Наибольшее число опубликованных монографий посвящено региональным особенностям развития кустарной промышленности. Дореволюционный период в своих работах осветили Л.М. Архипова [2], А.В. Перепелицын [3], а также коллектив соавторов: О.Ю. Антонов, В.Г. Егоров, О.А. Зозуля и Е.С. Сарыков [4; 5]. Работы А.Н. Дегтярева [6], А.А. Николаева [7; 8], О.В. Ягова [9] посвящены промысловой кооперации – массово распространявшейся в годы нэпа форме кустарной деятельности. В отдельных научных статьях стали рассматриваться новые аспекты истории кустарной промышленности. Е.А. Рычкова проанализировала деятельность кустарных музеев с точки зрения музейной методологии [10], М.М. Амирханова выявила особенности повседневной жизни дагестанских кустарей [11], Л.В. Печалова исследовала политику привлечения женщин (то есть гендерный аспект) в промысловую кооперацию [12].

По-прежнему актуальным остается вопрос о причинах медленной модернизации кустарной промышленности, которые на материалах Тамбовской губернии и будут изучены нами. Ниже подробнее остановимся на сырьевом аспекте кустарного производства.

Основой для рассмотрения сырьевой проблемы кустарной промышленности в Тамбовской губернии служат материалы фонда «Р-727. Губернский совет народного хозяйства» Государственного архива Тамбовской области¹, в которых представлены отчеты о ревизии состояния кустарной промышленности губернскими специалистами в период военного коммунизма и нэпа. В рамках исследования были также изучены опубликованные источники, среди которых основной пласт составили источники делопроизводственного характера: «Журналы Тамбовского губернского земского собрания»², «Обзоры Тамбовской губернии»³, «Отчеты уездных экономических совещаний»⁴ и т. д.

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-727. Оп. 1. Д. 706; Д. 717; Д. 785; Д. 1529; Д. 1610.

² Журналы очередного Тамбовского губернского земского собрания, бывшего в декабре 1904 г. Тамбов: Губ. зем. тип., 1905. 553 с.; Журналы очередного Тамбовского уездного земского собрания октябрьской сессии 1899 г. Тамбов: Тип.-лит. Н. Бердоносова и Ф. Пригорина, 1900. 713 с.; Журналы соединенных заседаний Тамбовской губернской земской управы и губернской земской сельско-хозяйственной комиссии: выпуск третий (заседания 12-го ноября, 5-го декабря и 6-го декабря 1894 г.). Тамбов: Губ. зем. тип., 1894. 68 с.; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1912 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. 1152 с.; Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 10 марта 1907 г. Тамбов: Губ. зем. тип., 1907. 218 с.; Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания, бывшего в январе 1903 года. Тамбов: Губ. зем. тип., 1903. 185 с.; Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания январской сессии 1904 года. Тамбов: Губ. зем. тип., 1904. 502 с.

³ Обзор Тамбовской губернии за 1891 год. Тамбов: Тип. губ. правления, 1892. 77 с.; Обзор Тамбовской губернии за 1897 год. Тамбов: Тип. губ. правления, 1898. 58 с.; Обзор Тамбовской губернии за 1900 г. Тамбов: Тип.-лит. губ. правления, 1902. 60 с.

⁴ 1-й отчет Борисоглебского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. На 1-е октября 1921 г. Борисоглебск: Гостипография, 1922. 32 с.; 2-й

Значительную информацию о состоянии кустарных промыслов как в позднеимперский период, так и в годы советской власти можно почерпнуть из статистики данных «Сборников статистических сведений по Тамбовской губернии»⁵ и «Бюллетеней Тамбовского губернского статистического бюро»⁶.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во второй половине XIX – первой трети XX века ведущим сектором экономики сначала Российской империи, а затем СССР оставалось сельское хозяйство. Однако с течением времени деревня все сильнее и сильнее стала чувствовать нарастающий кризис. Уже к концу XIX века остро ощущалось аграрное перенаселение, которое в начале XX века стало одной из причин аграрной революции. Существенной проблемой для крестьян были тяжелые природно-климатические условия, следствием которых были частые недороды и неурожаи. Общая техническая отсталость сельского хозяйства являлась одной из причин низкой урожайности. Длительное время негативное влияние на развитие крестьянских хозяйств оказывали сохранявшиеся даже после подписания Манифеста от 19 февраля 1861 г. временнообязанное состояние и выкупные платежи.

Первые годы существования новой советской власти были связаны с неспособностью городской фабричной промышленности

удовлетворить потребности деревни, которая была вынуждена самостоятельно решать многие накопившиеся проблемы. Все вышеперечисленные явления подталкивали крестьян к поиску дополнительных источников доходов и, в частности, занятию кустарной деятельностью. Высокую роль кустарной промышленности в экономике страны во второй половине XIX – первой трети XX века понимало как царское, так и советское правительства, а потому для ее поддержки был проведен ряд стимулирующих мероприятий.

Приступая к кустарной деятельности, крестьяне сталкивались с множеством трудностей, и в том числе с сырьевой проблемой: «Одним из главнейших препятствий развития кустарных производств является <...> отсутствие подчас под рукой нужного материала»⁷. Именно на эту проблему мастера обращали особое внимание, поскольку без сырья останавливалось само производство. Материалы, требовавшиеся для работы, можно было добывать самостоятельно в ближайших окрестностях, либо покупать на местных рынках, контролируемых скупщиками, однако в обоих случаях мастера испытывали трудности.

При этом необходимо понимать, что легкодоступность сырья в значительной степени способствовала росту кустарного производства. Именно на развитие этого, как и других благоприятных для кустарной деятельности компонентов, были направлены правительственные и земские стимулирующие мероприятия. В частности, на объединенном заседании Тамбовской губернской земской управы и губернской земской сельскохозяйственной комиссии 6 декабря 1894 г. в ходе дискуссии член комиссии В.М. Андреевский заявил: «Прежде всего нужно организовать сбыт кустарных изделий и доставку кустарям необходимых материалов»⁸.

отчет Кирсановского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. На 1-е октября 1921 г. Б. м. и г. 49 с.; Отчет Липецкого уездного экономического совещания на 1-е октября 1921 г. Липецк: Гостипография, 1921. 59 с.

⁵ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 4. Темниковский уезд. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1883. 459 с.; Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 5. Спасский уезд. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1883. 274 с.; Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 6. Шацкий уезд. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1884. 435 с.; Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 7. Елатомский уезд. Тамбов: Губ. зем. тип., 1884. 392 с.

⁶ Бюллетень Тамбовского губернского статистического бюро. № 4. 1-го июня 1924 г. Тамбов: Изд. губ. стат. бюро, 1924. 140 с.

⁷ Обзор Тамбовской губернии за 1891 г. Тамбов: Тип. губ. правления, 1892. С. 11.

⁸ Журналы соединенных заседаний Тамбовской губернской земской управы и губернской земской сельскохозяйственной комиссии: выпуск третий (заседания 12-го ноября, 5-го декабря и 6-го декабря 1894 г.). Тамбов: Губ. зем. тип., 1894. С. 23.

В первую очередь рассмотрим влияние сырьевой базы на состояние кустарной промышленности, образование крупных центров кустарного производства и выбор направления в случаях отходничества. Для примера остановим внимание на развитии овчинного промысла в Тамбовской губернии. Огромное число овчинников проживало в восточной части Шацкого уезда: Агишеской, Борковской, Кермисинской, Ново-Березенской, Польно-Конобеевской, Шаморгской, и Янбирнской волостях⁹. Овчинный промысел зародился в среде крепостных крестьян, проживавших в этой местности, задолго до отмены крепостного права. Развитию промысла способствовали неплодородные почвы, а также оброчное положение большинства крестьян. Постепенно предложение стало превалировать над спросом, и мастера были вынуждены покидать свои селения. Шацкие кустари избирали южное направление для отходничества: центральные и южные уезды Тамбовской губернии, Воронежская, Самарская и Саратовская губернии, Область войска Донского, – ориентируясь на широкое распространение в этих местах овцеводства¹⁰.

Современники описывали особенности отхода шацких мастеров-овчинников так: «По мере увеличения числа кустарей и по мере того, как местные базары не удовлетворяют увеличивающейся потребности в сыром материале, овчинники переносят свое производство в новые места. Они не везут сырье издалека к месту своего производства, но переносят это последнее к новым запасам сырья, расширяя временно, на 5–6 месяцев район своего производства, расходясь на большие расстояния, часто в другие губернии, от мест своей оседлости, и этим путем избегают убыточных услуг посредников»¹¹. Здесь, однако, необходимо заметить, что подобное следование за сырьем и независи-

мость от скупщиков было, скорее, исключением из кустарной практики.

Массовое распространение овчинного промысла среди мужского населения Шацкого уезда способствовало развитию вязания у местных женщин. В процессе вычесывания овчины у мастеров в большом количестве оставалась шерсть низкого качества – «кислая», которая подлежала утилизации, но в то же время была пригодна для вязки чулок и варег. В иных случаях для вязания использовалась и высококачественная шерсть, получавшаяся сразу после стрижки овцы. Легкодоступность бесплатного сырья делала этот промысел очень выгодным, а потому местные крестьянки занимались вязанием все свободное от иных дел время¹².

Другим примером для определения степени зависимости кустарной промышленности от сырьевой базы может служить распространение бондарного промысла. Во второй половине XIX века наибольшее развитие этот промысел получил в четырех северных уездах: Шацком, Елатомском, Темниковском и Спасском, – что напрямую было связано с наличием в этой местности значительных лесных ресурсов¹³. Однако уже в 1900 г. было зафиксировано повсеместное снижение промысловой активности деревообделочников, что было связано с удорожанием сырья при неизменно низкой стоимости готовой продукции¹⁴. Дороговизна сырья объяснялась вырубкой леса в местах проживания кустарей при отсутствии должного внимания к его восстановлению. В особенности стра-

¹² Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 6. Шацкий уезд. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1884. С. 175.

¹³ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 4. Темниковский уезд. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1883. С. 226-227; Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 5. Спасский уезд. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1883. С. 110-111; Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 6. Шацкий уезд. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1884. С. 198-199; Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 7. Елатомский уезд. Тамбов: Губ. зем. тип., 1884. С. 106-107.

¹⁴ Обзор Тамбовской губернии за 1900 г. Тамбов: Тип.-лит. губ. правления, 1902. С. 12.

⁹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 6. Шацкий уезд. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1884. С. 202-203.

¹⁰ Там же. С. 166-203.

¹¹ Кустарные промыслы Тамбовской губернии. Тамбов: Губ. зем. тип., 1900. С. XI.

дали востребованные для кустарной деятельности породы деревьев¹⁵. Так, для бондарного дела могли использоваться сосна, дуб, осина, ольха, ель. Вместе с вырубкой необходимых для производства пород деревьев росла активность скупщиков, которые завышали цены на предоставляемые мастерам материалы.

Таким образом, рассмотренные примеры иллюстрируют прямое влияние сырьевой базы на развитие кустарной промышленности. Дальнейшей задачей исследования является определение специфики, и в особенности проблем добычи сырья мастерами. Мастера, приступая к своей деятельности, ориентировались либо на то сырье, которое можно было получить с собственных участков или близлежащей территории, либо на то, которое продавалось на местных рынках. Здесь важно уточнить, что к первому варианту относятся и случаи самостоятельной добычи сырья, и случаи приобретения его у соседей-крестьян в казенных или частных лесах и имениях.

Очевидно, что самостоятельная добыча сырья делала кустарное производство для мастеров более выгодным. Однако в то же время мастера попадали в сильную зависимость от природно-климатических условий. Так, сырьем для ткацкого дела служили лен и конопля, выращиваемые на территории губернии в массовом количестве, а также овечья шерсть, получаемая после стрижки местных овец. Неурожай льна и конопли в 1891 г., а также уменьшение поголовья овец из-за недостатка кормовой базы привели к снижению промысловой активности ткачей. Для большинства ткачей, часто получавших сырье непосредственно со своих участков, неурожайность, явление исключительно природного характера, сделало этот промысел невыгодным¹⁶.

В кустарной практике встречались также случаи, когда добыча сырья могла быть опасна для жизни мастеров. Так, глина для гончарного производства выкапывалась из

собственной или общинной земли, часто – из оврагов. И именно добыча глины из оврагов была опасным занятием, поскольку мастера могли попасть под обвал. Губернские статистики отмечали, что «крестьянам с. Федяева, Дудкинской вол., Шацкого уезда приходится добывать глину в оврагах зимой; потому что летом опасно – может обвалиться, а добывать ее зимой очень трудно»¹⁷.

Многие мастерицы вязального промысла в своем промысле использовали собственное сырье: шерсть или бумажную пряжу. Однако в губернии этот промысел получил столь широкое распространение, что некоторые мастерицы испытывали проблемы с недостатком местного сырья и сбытом готовой продукции. В районах, где подобные проблемы проявлялись особенно остро, наблюдалась повышенная деструктивная активность скупщиков. Современники отмечали, что вязальный промысел теснее остальных был связан с крайне невыгодным для кустарей видом посредничества скупщиков, концентрировавших в своих руках и сырьевое снабжение, и скупку готовых изделий. В подобных случаях разница между затратами на сырье и доходами с продажи изделий была практически незаметной, а зачастую мастерицы и вовсе попадали в долговую зависимость¹⁸. Происходило это оттого, что скупщики не гнушались примешивать в предназначенную для мастериц шерсть песок и известь для утяжеления, а также вести исключительно бартерный обмен сырья на готовую продукцию, при которой цена первого обыкновенно завышалась, а последней – занижалась. Если же разница во время сделки оказывалась существенной, то она покрывалась красным и галантерейным товаром, оценивавшимся дороже обычной своей стоимости¹⁹. Такие условия позволяли скупщикам полностью контролировать деятельность мастериц.

Помимо прочего, негативное влияние на развитие кустарной промышленности оказы-

¹⁵ Кустарные промыслы Тамбовской губернии. Тамбов: Губ. зем. тип., 1900. С. IX-X.

¹⁶ Обзор Тамбовской губернии за 1891 г. Тамбов: Тип. губ. правления, 1892. С. 29.

¹⁷ Кустарные промыслы Тамбовской губернии. Тамбов: Губ. зем. тип., 1900. С. 35.

¹⁸ Там же. С. XVI.

¹⁹ Там же. С. XVIII.

вало некачественное сырье. Причем в иных случаях низкое качество сырья никак не зависело от источников его приобретения, будь то самостоятельная добыча кустарями, покупка у соседей или скупщиков. Так, в Тамбовском уезде тулиновские столяры-мебельщики, экипажники и табакерочники были вынуждены приобретать сырую древесину, в то время как для производства требовалась сухая. Сырая древесина покупалась как у скупщиков, так и у окрестных крестьян, и единственная разница в сделках заключалась в том, что последние предлагали чуть более выгодные условия сделки. О необходимости решения этой проблемы в 1899 г. в докладе очередному Тамбовскому уездному земскому собранию говорил агроном Ф. Дружкин. Доклад агронома был приурочен к Саратовской областной сельскохозяйственной выставке, в которой активное участие приняли тамбовские кустари. Осветив представленные на выставке изделия тамбовских мастеров, Ф. Дружкин обратил внимание земского собрания на проблемы развития местной кустарной промышленности. Было указано на деструктивную деятельность скупщиков, завышавших цену предлагаемого сырья и занижавших стоимость готовых кустарных изделий, а также на уже упомянутую некачественность производимых из сырой древесины изделий. Преодолеть обозначенные трудности Ф. Дружкин предлагал с помощью оборудования в Тулиновке специальной сушильни и открытия при земском складе отдела кустарных изделий²⁰.

К концу XIX века государственные власти осознали высокое значение кустарной промышленности в жизни деревни. На протяжении последних десятилетий XIX – начала XX столетия позднеимперское правительство и земства осуществили ряд мероприятий с целью стимулировать кустарное производство.

²⁰ Журналы очередного Тамбовского уездного земского собрания октябрьской сессии 1899 г. Тамбов: Тип.-лит. Н. Бердоносова и Ф. Пригорина, 1900. С. 328-330.

В первую очередь необходимо обратить внимание на попытки тамбовского земства организовать кустарные склады. Согласно имевшейся практике, подобные склады позволили хранить как сырье, так и готовую кустарную продукцию. Необходимость обустройства склада для местных кустарей тамбовское земство обсуждало уже в 1894 г. Во избежание лишних затрат первоначально предлагалось создать специальный кустарный отдел при уже существовавших земских складах сельскохозяйственных орудий и машин. Для максимально благоприятной работы склада от кустарей требовалось производство преимущественно сельскохозяйственных орудий, а потому земство предложило, в первую очередь, поставлять на склад сырье и орудия труда, необходимые для обозначенного промысла. В дальнейшем можно было бы расширить функционал действующих складов по отношению к кустарям. На реализацию задуманного проекта было выделено 500 руб.²¹

Склад, чья деятельность должна была ориентироваться исключительно на кустарную промышленность, был открыт в Тамбове 12 мая 1902 г. Для должной его работы было выделено 5000 руб. из сельскохозяйственного капитала и еще 1300 руб. ассигновано земством²². Финансовые успехи на первых порах существования склада позволили руководству рассчитывать на дальнейшее расширение его функционала. Направление возможного расширения, как отмечалось, было определено «самой жизнью». Основную часть среди поступавших на склад изделий составляла деревянная мебель. Опрос среди сотрудничавших со складом столяров показал, что подавляющая часть их испытывала проблемы с приобретением сырья. Из-за нехватки денежных средств для оптовой закупки им приходилось приобретать лесной

²¹ Журналы соединенных заседаний Тамбовской губернской земской управы и губернской земской сельскохозяйственной комиссии: выпуск третий (заседания 12-го ноября, 5-го декабря и 6-го декабря 1894 г.). Тамбов: Губ. зем. тип., 1894. С. 39-40.

²² Обзор деятельности земств по кустарной промышленности. Вып. 2. СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1914. С. 122.

материал в розницу по завышенной цене у местных скупщиков. Такое положение столяров подтолкнуло земство к идее организации нового мебельного склада и приобретения требовавшегося кустарям сырья и материалов. По задумке авторов проекта, мастера должны были приобретать сырье со склада, а впоследствии сбывать на него же свою продукцию. Это позволило бы повысить оборотный капитал склада и облегчить жизнь мастерам²³.

Оптимистическим настроениям земства в отношении развития кустарного склада не было суждено сбыться. 1903 г. показал, что деятельность кустарей могла обманывать ожидания. Тулиновские столяры, на сотрудничество с которыми земство возлагало большие надежды, в указанный год на артельных началах открыли в Тамбове мебельный склад. Более того, им удалось по льготной цене купить у казенных лесничеств весь необходимый материал. В этих обстоятельствах товарообмен между столярами и земским кустарным складом оказался ниже ожидаемого. Об этом свидетельствовал тот факт, что с января по ноябрь 1903 г. кустарям со склада было продано сырья и материалов на небольшую сумму в 171 руб. 18 коп. От открытия дополнительного земского мебельного склада и вовсе было решено отказаться. Однако организованный тулиновскими столярами склад в течение года разорился, и мастера вновь стали сбывать свою продукцию в земский кустарный склад²⁴.

В течение 1903 г. вырос удельный вес колес в оборотном капитале склада. С января по ноябрь 1903 г. затраты на их поступление составили 2348 руб. 10 коп., а прибыль со сбыта – 1742 руб. 48 коп.²⁵ Земство, обратив внимание на это изменение, вознамерилось оказать поддержку местным колесникам. Опрос среди мастеров вновь выявил остроту сырьевой проблемы. Было принято решение

об открытии нового земского склада, на этот раз – колесного. Однако ходатайство губернского земского собрания перед Министерством земледелия и государственных имуществ на ассигнование 10000 руб. не было удовлетворено²⁶.

Можно сказать, что 1904 г. стал переломным в работе кустарного склада, поскольку именно с этого года в докладах земскому собранию впервые появляются опасения по поводу растущей задолженности склада²⁷. К январю 1906 г. убыток от работы склада достиг 3946 руб., в связи с чем земство осознало нецелесообразность дальнейшего его функционирования²⁸. Решение о закрытии кустарного склада было принято 10 марта 1907 г. Принимая такое решение, Тамбовское губернское земское собрание определило также дальнейшие направления стимулирующей политики. Некоторые мероприятия должны были быть направлены на решение сырьевой проблемы. В первую очередь предлагалась организация мелкого кредита для кустарей. Мастера, получив большую сумму под маленький процент, могли бы закупать сырье оптом и, таким образом, выйти бы из-под зависимости от скупщиков. Во-вторых, предполагалось организовать ряд уездных кустарных складов в центрах наибольшей активности кустарей²⁹. Из двух запланированных мероприятий реальное исполнение получило только первое, на котором мы и остановимся подробнее.

Попытку организовать мелкий кредит кустарям предпринимало Липецкое земство. Проведя в 1912 г. обследование местной кустарной промышленности, уездная земская управа обратила внимание на существование типичных для этой отрасли проблем, в том числе «плохое качество сырого материала».

²³ Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания, бывшего в январе 1903 г. Тамбов: Губ. зем. тип., 1903. С. 1-8.

²⁴ Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания январской сессии 1904 г. Тамбов: Губ. зем. тип., 1904. С. 4-6.

²⁵ Там же. С. 4.

²⁶ Там же. С. 10-12.

²⁷ Журналы очередного Тамбовского губернского земского собрания, бывшего в декабре 1904 г. Тамбов: Губ. зем. тип., 1905. С. 504.

²⁸ Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 10 марта 1907 г. Тамбов: Губ. зем. тип., 1907. С. 214.

²⁹ Там же. С. 215-216.

ла»³⁰. Для решения сырьевой проблемы планировалось ходатайствовать перед Главным управлением земледелия и землеустройства о ссуде в 10000 руб. для организации кредита кустарям³¹.

Наилучшим образом кредитование кустарей удалось организовать через кредитные товарищества. Так, Рассказовское и Инжавинское товарищества, используя средства Государственного банка, смогли наладить кредитование местных сапожников. Проблема сапожников заключалась в том, что, во-первых, спрос на производимый ими товар был высоким только осенью, а, во-вторых, скупщики по отношению к кустарям практиковали только бартерную торговлю. Получалось, чтобы в течение года приобрести требовавшееся сырье, мастера были вынуждены предоставлять скупщикам готовый товар, который в любое время кроме осеннего стоил дешево. Кредит позволил кустарям, не завися от скупщиков, производить товар в удобное время, придерживать его некоторое время и продавать осенью. По оценкам современников, ориентированный на кредитные товарищества кустарь мог сэкономить до 130 руб. в год при изготовлении 200 пар сапог [13, с. 172].

Все государственные начинания в области кустарной промышленности позднейшего периода были ликвидированы социально-политическими кризисами 1910-х – начала 1920-х гг. Мобилизация населения во время Первой мировой войны оторвала многих кустарей от привычной деятельности. Две революции 1917 г. нарушили координацию центральных и местных органов власти. А последовавшая Гражданская война подорвала целостность внутреннего рынка.

Несмотря на тяжелое внутриполитическое положение, руководство Советской России все же понимало высокое значение кустарной промышленности для гармоничной

жизнедеятельности деревни и по-своему пыталось решить существовавшие в этой отрасли проблемы. В первую очередь был взят курс на массовое кооперирование и создание централизованной вертикали кооперативных союзов. Создавая вертикаль управления такими союзами, правительство рассчитывало на высокую эффективность кустарей при реализации государственных заказов. Более того, отлаженная система предоставления государственных заказов в купе с исчезновением деструктивного влияния скупщиков должна была устранить большую часть трудностей, с которыми в своей работе сталкивались мастера. Однако на практике сырьевая проблема не исчезла, а лишь перешла в иную плоскость.

В 1918 г. проблемы кустарной промышленности явно уступали иным организационным вопросам, которые в Тамбовской губернии приходилось решать советскому руководству. В докладе кооперативно-кустарного отдела при Тамбовском ГСНХ отмечалось, что снабжение артелей «носило случайных характер и зависело всецело от местных учреждений и лиц»³². Так, деревообрабатывающие артели не испытывали проблем с сырьем только в тех ситуациях, когда работали в лесу у лесничих. В иных случаях кустарям из-за отсутствия сырья даже приходилось останавливать производство.

Местные советы не всегда осознавали высокое значение кустарной промышленности для деревни, а потому 26 апреля 1919 г. ВЦИК принял постановление «О мерах содействия кустарной промышленности», которое должно было привлечь большее внимание к проблемам кустарей³³. Однако постановление не смогло в корне изменить ситуацию, поскольку деятельность местных совнархозов, как правило, была ограничена маленьким бюджетом. Так, работа уездных совнархозов Тамбовской губернии сводилась

³⁰ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1912 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 485.

³¹ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1912 г. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 486.

³² ГАТО. Ф. Р-727. Оп. 1. Д. 785. Л. 13.

³³ О мерах содействия кустарной промышленности: Постановление ВЦИК и СНК от 26.04.1919 // Собрание узаконений и распоряжений правительства. 1919. № 14. Ст. 140.

к участвовавшим заявлениям о необходимости поддержки кустарей³⁴.

Не помогла и реформа органов управления. Постановлением от 21 июля 1919 г. кооперативный отдел при ВСНХ был преобразован в управление по делам кооперации, кустарной и мелкой промышленности. Управление и образовывавшиеся по всей стране отделы должны были сконцентрироваться на решении проблем кустарной промышленности. Для этого из ведения нового органа были выведены ранее числившиеся при кооперативном отделе потребительская и кредитная кооперации³⁵. Предполагалось, что губернские отделы по делам кооперации, кустарной и мелкой промышленности развернут широкую деятельность, включающую в себя и помощь артелям в приобретении сырья. Но серьезных успехов в решении проблем кустарной промышленности добиться не удалось. В том числе без каких-либо изменений осталась и сырьевая проблема.

Низкая продуктивность отдела по делам кооперации, кустарной и мелкой промышленности при Тамбовском ГСНХ в первую очередь была связана с общим спадом производства. В большинстве случаев взаимодействие артелей с отделом по сырьевым вопросам происходило следующим образом: от артели в отдел поступало заявление с прошением об отпуске сырья или инструментов; приложив справку о целесообразности удовлетворения потребности артели, отдел направлял заявление в тот из производственных отделов, к компетенции которого относилось заявление, в большинстве случаев для отметки, что просимых материалов не было в наличии. В редких случаях удавалось переправить заявление с прошением в центральные органы управления³⁶.

Негативное влияние на результативность государственной политики оказывали также конфликты, возникавшие между разными отделами. Причина конфликтов заключалась

в неразберихе при кооперативном строительстве на первых этапах существования советской власти, когда регистрация артелей проводилась в «исполкомах, волисполкомах, уездных отделах управления и труда, усовнархозах, райпродобменах и у лесничих»³⁷. Образовавшиеся в 1919 г. управление и отделы по делам кооперации, кустарной и мелкой промышленности как раз и должны были устранить сложившуюся неразбериху с регистрацией артелей, сконцентрировав под своим началом всю кустарную промышленность. Этот процесс имел несколько проблемный характер. Так, в Тамбовской губернии утверждать главенствующую роль отдела в деле кооперативного строительства пришлось дополнительными постановлениями президиума ГСНХ³⁸. Часть местных органов управления была недовольна подобными изменениями. В своем докладе отдел при Моршанском УСНХ жаловался, что гублеском (с которым у отдела изначально возник конфликт по вопросам кооперирования) вел целенаправленную саботажную деятельность: неделями, а иногда и месяцами подготавливал разрешения на вырубку леса, а когда разрешение в итоге выдавалось, то оказывалось, что отведенная площадь находилась на огромном от артелей расстоянии, а, следовательно, перевозка древесины обходилась дороже самого производства³⁹.

Несмотря на сложные обстоятельства, в которых приходилось существовать советской власти в годы военного коммунизма, в решении сырьевой проблемы кустарей удалось добиться некоторых успехов. Положительно сказывалась деятельность по кооперированию кустарей, поскольку крупные кооперативы могли самостоятельно решать накопившиеся проблемы. Наиболее ярким примером является деятельность Рассказовского промыслового кооперативного товарищества кустарей-вязальщиков, образованного еще летом 1917 г. и впоследствии активно поддержанного советской властью. В дорево-

³⁴ ГАТО. Ф. Р-727. Оп. 1. Д. 706. Л. 21об.

³⁵ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 7. Елатомский уезд. Тамбов: Губ. зем. тип., 1884. 392 с.

³⁶ ГАТО. Ф. Р-727. Оп. 1. Д. 785. Л. 13.

³⁷ Там же. Л. 11об.

³⁸ Там же. Д. 717. Л. 60, 63об.

³⁹ Там же. Д. 1529. Л. 51.

люционный период крестьянки были вынуждены отвозить шерсть на ческу, тратя на это собственные средства. Кооператив же снабдил своих членов грубыми ручными чесальными машинами, а в течение 1920–1921 гг. провел электрификацию кустарной чесальной мастерской⁴⁰. Таким образом для мастериц практически полностью была решена сырьевая проблема.

После перехода к нэпу кустари все также были активно вовлечены в работу по реализации государственных заказов. При этом на первых этапах местным советам по-прежнему не удавалось решить сырьевую проблему. Так, в Кирсановском уезде 10 артелей овчинников в течение 1921 г. произвели по государственному заказу 536 штук овчин. Однако производство в значительной степени было затруднено низким качеством предоставленного губкустпромсоюзом сырья, а дальнейшая работа из-за отсутствия требовавшихся авансов и вовсе остановилась. 3 действовавшие в уезде артели вальщиков не смогли полностью выполнить заказ, поскольку 50 % предоставленного сырья было непригодно к работе⁴¹. В отчетах по экономическому развитию Липецкого уезда встречалась информация, что за годы военного коммунизма недостаток сырья при реализации государственных заказов стал хроническим явлением. А переход к нэпу дал толчок развитию кустарной промышленности, позволяя мастерам использовать сырье, приобретенное на рынке⁴². Непонятная ситуация сложилась в Борисоглебском уезде, где сырья было много, но разрешения на предоставления его кустарям не выдавались⁴³.

Переход к нэпу, безусловно, способствовал восстановлению кустарной промышлен-

ности. Мастера отныне перестали быть зависимы от местных советов, предоставлявших сырье для выполнения государственных заказов, и могли ориентироваться на рынок. Однако сырьевая проблема от этого не решилась. Более того, вновь возникли проблемы, сопровождавшие развитие кустарной промышленности еще в дореволюционное время.

На сырьевую проблему, в которую упиралось восстановление кустарной промышленности, обратили внимание тамбовские статистики. Так, при обследовании 1925 г. выяснилось, что практически все местные ткачихи сталкивались с нехваткой сырья – конопли. Кружевницы оказались в том же положении, в каком находились до революции: полностью зависимы от скупщиков как в приобретении сырья, так и в сбыте готовой продукции⁴⁴. Тотальную зависимость кружевниц от скупщиков заметили даже редакторы газеты «Тамбовский крестьянин», призывая местные советы помочь мастерицам [14]. Статистики также отмечали, что «в связи с недостатком сырья (на что жалуются все кузнецы) замерла кузнечная работа в Моршанском уезде, Серповской волости, селе Мутасьева, где исстари гнездились кузнецы, вырабатывавшие великолепные топоры, не раз удостоенные похвальных отзывов на выставках»⁴⁵. В тяжелом положении оказались и колесники. Крупных кооперативов по этому промыслу образовано не было. Кустари, не имея денежных средств для аренды лесных делянок или покупки лесных материалов оптом, были вынуждены переплачивать за товар в розницу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, сырьевая проблема была одним из главных тормозов, препятствующих развитию кустарной промышленности во второй половине XIX – первой трети XX века. Кустари могли либо добывать сырье

⁴⁰ ГАТО. Ф. Р-727. Оп. 1. Д. 1610. Л. 69об.

⁴¹ 2-й отчет Кирсановского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. На 1-е октября 1921 г. Б. м. и г. С. V-VI.

⁴² Отчет Липецкого уездного экономического совещания на 1-е октября 1921 г. Липецк: Гостипография, 1921. С. 20.

⁴³ 1-й отчет Борисоглебского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. На 1-е октября 1921 г. Борисоглебск: Гостипография, 1922. С. 13.

⁴⁴ Бюллетень Тамбовского Губернского Статистического Бюро. № 4. 1-го июня 1924 г. Тамбов: Изд. губ. стат. бюро, 1924. С. 5-6.

⁴⁵ Там же. С. 8.

самостоятельно, но в таком случае становились зависимыми от природно-климатических условий, либо покупали его у скупщиков, но тогда был высок риск попасть в долговую кабалу. Очевидно, что государственные власти как позднеимперского, так и советского периодов понимали эту проблему и проводили соответствующие мероприятия. Так, в Тамбове в начале XX века был организован губернский кустарный склад, куда мастера сбывали свои изделия и где приобретали необходимое сырье. Однако из-за неудачного расположения склад этот оказался убыточным, и через несколько лет он был закрыт. Большого успеха имела организация мелкого кредита, распространявшегося через местные кредитные кооперативы. Советская власть

решение всех кустарных проблем видела в массовом кооперировании. Полный отказ от рыночных отношений в годы военного коммунизма ограничил деятельность кустарей выполнением государственных заказов. Основной же проблемой стала дезорганизация местных органов управления, которым зачастую не хватало профессионализма наладить снабжение кустарей в должном порядке. Переход к нэпу на первых этапах подтолкнул кустарную промышленность к восстановлению, однако очень быстро вернулись и старые проблемы, которые советской власти решить не удалось. В итоге было принято решение о переходе к индустриализации, и фабричная промышленность постепенно лишила кустарное производство былого значения.

Список источников

1. *Карташова М.В.* Кустарные промыслы Российской империи в последней трети XIX – начале XX в. (1872–1917 гг.): статистика, локализация, государственная поддержка. Н. Новгород: Кварц, 2018. 414 с.
2. *Архипова Л.М.* Мелкая крестьянская промышленность Центрально-нечерноземного района России в начале XX века. М.: Прометей, 1995. 162 с.
3. *Перепелицын А.В.* Крестьянские промыслы в Центрально-Черноземных губерниях России в пореформенный период. Воронеж: ВГПУ, 2005. 171 с.
4. *Егоров В.Г., Зозуля О.А., Антонов О.Ю.* Кустарные промыслы Воронежской губернии второй половины XIX–XX в. СПб.: Алетей, 2014. 352 с.
5. *Егоров В.Г., Зозуля О.А., Сарыков Е.С.* Кустарные промыслы Курской губернии второй половины XIX–XX в. СПб.: Алетей, 2016. 208 с.
6. *Дегтярев А.Н.* Кустарно-промысловая кооперация и услуги как объект государственного регулирования (на примере Башкирии в 1917–1940 гг.). М.: МЭИ, УТИС, 2001. 269 с.
7. *Николаев А.А.* Мелкая промышленность и кустарные промыслы Сибири в советской кооперативной системе (1920 – середина 1930-х гг.). Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 2000. 140 с.
8. *Николаев А.А.* Промысловая кооперация в Сибири (1920–1937 гг.). Новосибирск: Наука. Сиб. отд-ние, 1988. 272 с.
9. *Ягов О.В.* Кустарно-промысловая кооперация Поволжья в условиях реализации новой экономической политики. Самара: Изд-во Самар. науч. центра РАН; Пенза: ПГПУ, 2008. 335 с.
10. *Рычкова Е.А.* Кустарный музей как актуальная форма музейной деятельности во второй половине XIX – первой трети XX в. (на примере Московского кустарного музея) // Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение. 2020. № 40. С. 273–278. <https://doi.org/10.17223/22220836/40/25>
11. *Амирханова М.М.* Кустарно-ремесленное производство в Дагестане: культура повседневности (первая половина XX века) // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2021. Т. 31. Вып. 4. С. 805–811. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2021-31-4-805-811>
12. *Печалова Л.В.* Политика привлечения женщин в кооперативные объединения в 20–30-е гг. XX в.: опыт Северного Кавказа // Современная научная мысль. 2021. № 2. С. 140–146. <https://doi.org/10.24412/2308-264X-2021-2-140-146>
13. *В. И.* Кредит кустарям-сапожникам // Сельскохозяйственная жизнь. 1913. № 4. С. 168–174.
14. *Савинков.* Помогите кружевницам // Тамбовский крестьянин. 1926. 24 дек. С. 5.

References

1. Kartashova M.V. *Kustarnye promysly Rossiyskoy imperii v posledney treti XIX – nachale XX v. (1872–1917 gg.): statistika, lokalizatsiya, gosudarstvennaya podderzhka* [Handicraft Industry in the Russian Empire in the Last Third of the 19th Century – Beginning of the 20th Century (1872–1917): Statistics, Localization, State Support]. Nizhniy Novgorod, Kvarts Publ., 2018, 414 p. (In Russian).
2. Arkhipova L.M. *Melkaya krest'yanskaya promyshlennost' Tsentral'no-nechernozemnogo rayona Rossii v nachale XX veka* [Small Peasant Industry in the Central Nonblack Earth Region of Russia in the Early 20th Century]. Moscow, Prometey Publ., 1995, 162 p. (In Russian).
3. Perepelitsyn A.V. *Krest'yanskie promysly v Tsentral'no-Chernozemnykh guberniyakh Rossii v poreformen-nyy period* [Peasant Trades in the Central Black Earth Governorates of Russia in the Post-Reform Period], Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2005, 171 p. (In Russian).
4. Egorov V.G., Zozulya O.A., Antonov O.Y. *Kustarnye promysly Voronezhskoy gubernii vtoroy poloviny XIX–XX vv.* [Handicraft Industry in Voronezh Province in the Second Half of the 19–20th Centuries]. St. Petersburg, Aleteyya Publ., 2014, 352 p. (In Russian).
5. Egorov V.G., Zozulya O.A., Sarykov E.S. *Kustarnye promysly Kurskoy gubernii vtoroy poloviny XIX–XX vv.* [Handicraft Industry in Kursk Governorate in the Second Half of the 19–20th Centuries]. St. Petersburg, Aleteyya Publ., 2016, 208 p. (In Russian).
6. Degtyarev A.N. *Kustarno-promyslovaya kooperatsiya i uslugi kak ob"ekt gosudarstvennogo regulirovaniya (na primere Bashkirii v 1917–1940 gg.)* [Artisanal and Crafts Cooperation and Services as an Object of Governmental Regulation (by the Example of Bashkiria in 1917–1940)]. Moscow, Moscow Power Engineering Institute, UTIS Publ., 2001, 269 p. (In Russian).
7. Nikolaev A.A. *Melkaya promyshlennost' i kustarnye promysly Sibiri v sovetskoj kooperativnoy sisteme (1920 – seredina 1930-kh gg.)* [Small and Handicraft Industries in Siberia in the Soviet Cooperative System (1920 – Mid-1930s)]. Novosibirsk, Nauka. Siberian Branch Publ., 2000, 140 p. (In Russian).
8. Nikolaev A.A. *Promyslovaya kooperatsiya v Sibiri (1920–1937 gg.)* [Trade Cooperation in Siberia (1920–1937)]. Novosibirsk, Nauka. Siberian Branch Publ., 1988, 272 p. (In Russian).
9. Yagov O.V. *Kustarno-promyslovaya kooperatsiya Povolzh'ya v usloviyakh realizatsii novoy ekonomicheskoy politiki* [Artisanal and Crafts Cooperation of the Volga Region in the Conditions of Implementation of the New Economic Policy]. Samara, Penza, 2008, 335 p. (In Russian).
10. Rychkova E.A. *Kustarnyy muzey kak aktual'naya forma muzeynoy deyatel'nosti vo vtoroy polovine XIX – pervoy treti XX v. (na primere Moskovskogo kustarnogo muzeya)* [The handicrafts museum as an actual form of museum activity in the second half of the 19 – the first third of the 20th centuries (on the example of the Moscow handicrafts museum)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedeniye* [Tomsk State University Journal of Cultural Studies and Art History], 2020, no 40, pp. 273–278. <https://doi.org/10.17223/22220836/40/25>. (In Russian).
11. Amirkhanova M.M. *Kustarno-remeslennoe proizvodstvo v Dagestane: kul'tura povsednevnosti (pervaya polovina XX veka)* [Handicraft production in Dagestan: the culture of everyday life (the first half of the 20th century)]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya* [Bulletin of Udmurt University. History and Philology Series], 2021, vol. 31, no. 4, pp. 805–811. <https://doi.org/10.35634/2412-9534-2021-31-4-805-811>. (In Russian).
12. Pechalova L.V. *Politika privlecheniya zhenshchin v kooperativnye ob"edineniya v 20–30-e gg. XX v.: opyt Severnogo Kavkaza* [The policy of involving women in cooperative associations in the 20–30-ies of the 20th century: the experience of the North Caucasus]. *Sovremennaya nauchnaya mysl'* [Modern Scientific Thought], 2021, no 2, pp. 140–146. <https://doi.org/10.24412/2308-264X-2021-2-140-146>. (In Russian).
13. V. I. Kredit kustaryam-sapozhnikam [Credit for shoemakers]. *Sel'skokhozyaystvennaya zhizn'* [Agricultural Life], 1913, no. 4, pp. 168–174. (In Russian).
14. Savinkov. Pomogite kruzhevnitsam [Help the lacemakers]. *Tambovskiy krestyanin* [Tambov Peasant], 1926, December 24, p. 5. (In Russian)

Информация об авторе

Махрачев Георгий Сергеевич, аспирант, кафедры всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8279-243X](https://orcid.org/0000-0002-8279-243X), mahrachova@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.04.2022
Одобрена после рецензирования 24.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Georgy S. Makhrachev, Post-Graduate Student, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8279-243X](https://orcid.org/0000-0002-8279-243X), mahrachova@mail.ru

The article was submitted 01.04.2022
Approved after reviewing 24.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 94(47).08
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1062-1069

Общественные настроения крестьян и аграрная утопия в работах русских неонародников

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. Изучены представления неонароднической интеллигенции об общественно-политических настроениях и психологии российского крестьянства и построении на основе этих представлений и базовых положений классического народничества аграрной утопии. Актуальность исследования заключена в создании теоретической базы для изучения в области поколенческой (поколение «революционного перелома») и интеллектуальной (феномен аграризма в отечественной мысли) истории. Цель исследования – анализ проблемы исторической роли крестьянства и судьбы русской деревни в идеологии неонародничества. В ходе исследования использованы аналитический и историко-сравнительный методы. В результате анализа исторических источников сделан вывод, что неонароднические представления о российском крестьянстве, несмотря на резко меняющиеся социокультурные и революционные политические обстоятельства, оставались преимущественно в русле идей классического народничества. Адепты народознания обратились к проблеме роста протестных настроений в крестьянской среде и выяснили, что он был обусловлен обострившейся в период революционного перелома проблемы малоземелья. Неонародник В.Г. Богораз отмечает консерватизм значительной части сельских жителей, относившихся с недоверием к революционным идеям. Утопический проект А.В. Чаянова выходил за границы сугубо народнической мысли, вступал в союз с научным аграризмом и учитывал политические обстоятельства, сложившиеся после установления большевистской власти и господства марксистской идеологии.

Ключевые слова: крестьянство, годы «революционного перелома», неонародничество, аграризм, аграрная утопия

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. Общественные настроения крестьян и аграрная утопия в работах русских неонародников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1062-1069. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1062-1069>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1062-1069

Public moods of peasants and agrarian utopia in the works of Russian Neo-Narodniks

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



© Вязинкин А.Ю., Якимов К.А., 2022

Abstract. The ideas of the Neo-Narodism's intelligentsia about the socio-political moods and psychology of the Russian peasantry and building on the basis of these ideas and the basic provisions of the classical populism of agrarian utopia are studied. The relevance of the study lies in the creation of a theoretical base for studying in the field of generational (generation of "revolutionary turning point") and intellectual (phenomenon of agrarianism in Russian thought) history. The purpose of this research is to study the problem of the historical role of the peasantry and the fate of the Russian village in the ideology of Neo-Narodism. During the study, analytical and historical-comparative methods were used. As a result of the analysis of historical sources, it is concluded that the Neo-Narodism's ideas about the Russian peasantry, despite the sharply changing socio-cultural and revolutionary political circumstances, remained mainly in line with the ideas of classical populism. Adepts of folk studies turned to the problem of the growth of protest moods in the peasant sphere and found out that it was caused by the problem of land shortage that worsened during the revolutionary turning point. Neo-Narodnik V.G. Bogoraz notes the conservatism of a significant part of rural residents who were distrustful of revolutionary ideas. A.V. Chayanov's utopian project went beyond the boundaries of purely populist thought, entered into an alliance with scientific agrarianism and took into account the political circumstances that developed after the establishment of Bolshevik power and the domination of Marxist ideology.

Keywords: peasantry, era of the "Revolutionary Turning Point", Neo-Narodism, agrarianism, agrarian utopia

Acknowledgements: The study was supported by the Russian Science Foundation, grant 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. Obshchestvennyye nastroyeniya krest'yan i agrarnaya utopiya v rabotakh russkikh neonardnikov [Public moods of peasants and agrarian utopia in the works of Russian Neo-Narodniks]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1062-1069. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1062-1069> (In Russian).

ВВЕДЕНИЕ

Обращение к проблеме крестьянофильских настроений в среде русской интеллигенции в начале XX века позволяет на основе методологических подходов к исследованию

интеллектуальной истории сформировать определенный теоретический базис для дальнейшего изучения темы в области поколенческой истории, например, анализа проблемы роли поколения «революционного перелома» в судьбе российской деревни.

Традиция народнического аграризма складывалась десятилетиями, за которые она создала ряд теорий и воспитала своих последователей, отражая, таким образом, характер взаимоотношений между мировоззрением интеллигенции и сокровенными интересами и надеждами крестьянства. Изучение неонароднического наследия позволяет выяснить, насколько совпадали и различались чаяния левой, социалистически ориентированной интеллигенции и народа в годы «революционного перелома».

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное исследование основано на принципах историзма и объективности с использованием системного подхода, что позволило осуществить комплексное всестороннее изучение представлений неонароднической интеллигенции в отношении русского крестьянства периода «революционного перелома». В ходе работы использовались как общенаучные методы (анализ, синтез, индукция, дедукция), так и ретроспективный и историко-сравнительный методы. Исследование проведено с учетом специфики предмета исследования и контекста поколенческой истории [1], с привлечением элементов историко-социологических подходов к исследованию отечественной истории.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Крестьянин как идеальный социокультурный тип в трудах народников-культурников. В исторической социологии предлагается типология крестьянских сообществ, выделяется сельский класс как тип, а также различаются типы внутри крестьянства как большой социальной группы [2; 3]. В русской народнической традиции личность крестьянина рассматривалась именно как самостоятельный социокультурный тип со своей картиной мира, определяющей традициями, обычаями, моделями социально-экономического поведения и т. п. Разумеется, выделение крестьянина в качестве опре-

деленного типа было обусловлено спецификой общественно-экономического, политического, духовно-нравственного развития России во второй половине XIX столетия.

Выделение крестьянина в качестве идеального социокультурного типа характерно для идей крупнейшего теоретика культурного народничества И.И. Каблицы. Он утверждал, что крестьянин как социокультурный тип превосходит и русского интеллигента, и западный тип [4, с. 179]. В вопросе подобного сравнения нравственный критерий был определяющим для теоретика, что в целом было характерно для внутренней логики развития народнической идеологии. Поскольку крестьянин воплощает в себе идеальный тип, следовательно, задача общества и науки состоит в том, чтобы предоставить полную свободу органичному развитию отечественного крестьянства, общественному, экономическому и нравственно-интеллектуальному. Необходимо изучать народную жизнь, рассматривать полученные результаты в качестве образца для организации социальной жизни государства, всячески пресекать чуждое влияние в деревне, потому что «самобытность – необходимое условие правильного развития общественных форм» [5, с. 263].

В.Г. Богораз об общественных настроениях крестьян в начале XX века. Объектом пристального внимания ученого-неонародника В.Г. Богораза стали общественные настроения в сельском социуме в начале XX века. В ряде своих работ [6–8] с опорой на иллюстративные примеры он раскрыл процесс ломки патриархального мировоззрения крестьян и проникновения революционных идей в деревню. Автор фиксировал разговоры сельчан в исходном виде, что дает возможность современным исследователям использовать его сочинения в качестве одного из источников для изучения процесса трансформации общественного сознания крестьянства в период роста протестного движения в начале XX века.

На основании проведенного В.Г. Богоразом исследования можно утверждать, что сознание крестьян было неоднородным. За-

метным разнообразием отличался язык сельских обитателей. Так, наряду с крестьянами, вопрошавшими об иностранных словах, были и те, кто разбирался во всех необходимых терминах (в том числе и заимствованных), свободно рассуждая о цензовом праве, прогрессивных и реакционных партиях [7, с. 12]. Неоднозначным, по мнению В.Г. Богораза, было отношение деревенских жителей к интеллигенции. Среди молодых крестьян нередким явлением было уважительное отношение к представителям высших сословий, которое, однако, было равносильно ненависти питавшей к ним со стороны черной сотни и многих монархически настроенных сельских жителей.

В.Г. Богораз показал, что основными проводниками «новых идей» в крестьянской среде были народные учителя, фельдшеры, земские служащие, а также односельчане, побывавшие в городах и набравшиеся там «нового духу» [7, с. 14]. Вместе с тем он отмечает, что в ряде случаев революционные настроения крестьянства были следствием знаменитого «хождения в народ», которое только спустя тридцать лет принесло свои плоды на народной почве [7, с. 14-15]. При этом неонародник указывал на заметную схожесть настроений и взглядов крестьянской и студенческой молодежи, в то время как черносотенцы нередко нарекали оппозиционных сельчан «студентами» [7, с. 92].

Исследователь обращает внимание на то, что революционно настроенная часть крестьянства требовала введения всеобщего, равного, обязательного, бесплатного образования [7, с. 118]. Наряду с этим он отмечает тягу к новым знаниям даже у представителей старшего поколения, пытавшихся не отставать от деревенской молодежи [7, с. 13]. Среди молодых девушек также было немало тех, кто преуспевал в грамоте и чтении [7, с. 81]. При этом В.Г. Богораз заметил, что трудности в получении крестьянами знаний служили одним из главных источников роста антиправительственных настроений [7, с. 84-85]. Даже те из них, кому удавалось получить образование, в большинстве случаев были вынуж-

дены продолжать заниматься сельскохозяйственным трудом.

Вместе с тем, по свидетельствам В.Г. Богораза, распространенным явлением со стороны консервативно настроенной части крестьянства было враждебное отношение к новаторству и политическим разговорам. Консерватизм сознания сельских жителей реагировал неприятием всего нового, «инородного». В частности, показателен случай, описанный неонародником, когда крестьяне запретили врачу-ветеринару заводить трех симментальских быков [7, с. 18]. К газетным изданиям некоторые крестьяне относились с явным недоверием, нередко нарекая их «еретическим соблазном» [7, с. 18]. В годы революционного перелома одним из проявлений реакционного менталитета крестьян было отождествление враждебной деятельности «просветителей» и «японцев».

Отношение к общинному строю среди крестьян было также неоднозначным. Как свидетельствует В.Г. Богораз, некоторые волостные сходы упорно отстаивали общину, не желая слушать никаких экономических аргументов. Такие настроения вполне понятны, если учесть тот факт, что община в глазах деревенской бедноты превратилась в своеобразный институт выживания, функционировавший на основе христианской морали. В то же время некоторые сельские сходы, в которых основной тон задавали молодые крестьяне, отстаивали свою независимость от начальства и полиции [7, с. 14]. По наблюдениям автора, некоторые крестьяне на сельских сходах говорили о том, что общины созданы только для круговой поруки и уплаты податей [7, с. 125]. Однако приводимые автором примеры не позволяют нам утверждать, что подобные настроения были доминирующими на селе. По всей видимости, они носили стихийный характер и являлись выражением общего недовольства крестьян своим положением.

К началу аграрных волнений одной из главных проблем деревенской бедноты была нехватка пашенных земель. Исследователь отмечает, что революционно настроенная часть крестьянства требовала передачи всей

земли народу, настаивая на принудительном изъятии земель у помещиков [7, с. 120]. В сознании крестьян укоренилось представление о том, что земля есть «Божий дар», который не требует выкупа. В целом можно утверждать, что в политических воззрениях сельских жителей подобные настроения были весьма распространены. Большинство деревенской бедноты полагало, что по справедливости земля должна принадлежать тому, кто ее обрабатывает.

Основные требования крестьян периода революционного перелома сводились к необходимости передачи земли народу и непременно созыву учредительного собрания [7, с. 85]. К примеру, по наблюдениям В.Г. Богораза, в с. Ивановка вышли из употребления все народные песни и заменились песнями русской интеллигентской молодежи, как правило, революционного содержания [7, с. 89-90].

Нередким явлением были случаи недовольства крестьян своим положением, основным виновником которого они считали крупных землевладельцев и местное начальство, по-барски пренебрежительно относившихся к ним. В.Г. Богораз указал на многочисленные факты болезненного восприятия крестьянами несправедливого распределения результатов трудовой деятельности и злоупотребления властными полномочиями местных начальников [7, с. 117]. Усиление критических настроений в крестьянской среде вполне закономерно отмечалось в неурожайные годы. Очевидно, что нехватка продовольствия, обострявшаяся в голодные годы, стала одной из главных причин аграрного движения крестьян, требовавших справедливого распределения земельных ресурсов. Между тем сам характер повстанческого движения носил стихийный характер и был обусловлен, в первую очередь, страхом голодной смерти.

В.Г. Богораз привел многочисленные примеры того, как на фоне неудач русско-японской войны и обострившейся к началу XX века проблемы малоземелья распространенным явлением становились упадочнические настроения крестьянства в отношении будущего России. В частности, среди сель-

чан ходили слухи о том, что японцы непременно отнимут всю Сибирь, Кавказ, Польшу, а также потребуют пятьдесят миллиардов контрибуции [7, с. 97]. Относительно сроков продолжения революционных волнений, начавшихся в 1905 г., крестьяне также имели не самые оптимистичные прогнозы, предполагая, что «аграрные беспорядки» продлятся не менее десяти лет [7, с. 97].

Как свидетельствует В.Г. Богораз, сами крестьяне нередко становились жертвами произвола, творившегося черносотенцами. На основании описанных им фактов можно заключить, что грабежи, побои и воровство со стороны черной сотни заставляли испытывать чувство страха со стороны сельских обывателей за свою жизнь [7, с. 103]. Однако особенный всплеск народного недовольства, по наблюдениям исследователя, произошел после принятия царского Манифеста, когда молодое крестьянство оказалось более не в силах терпеть оскорбления личности и организуемый сверху произвол черносотенцев [7, с. 108-109]. Такое положение исследователя также звучит вполне обоснованным, поскольку Манифест не способствовал решению насущных проблем российской деревни, в то время как сам факт его публикации для крестьян стал признаком слабости власти. В связи с чем неудивительно, что пик погромного движения пришелся на ноябрь–декабрь 1905 г., когда аграрные волнения охватили все крупнейшие сельскохозяйственные регионы.

Аграрная утопия А.В. Чаянова и судьба российской деревни. Хотя для общественных настроений крестьян в начале XX века был характерен экономический прагматизм, тем не менее силен был и традиционный элемент народно-религиозного мышления. Последний нередко выражался в таком представлении об общественном идеале, который следовало бы охарактеризовать как утопический. Научная интеллигенция неонароднического толка на фоне развивающейся городской культуры и индустриализации разрабатывала разнообразные концепции устройства общества на основе идеологии аграризма.

Аграрные идеи талантливого теоретика А.В. Чаянова, носившие откровенно неонароднический характер и которые ученый активно транслировал в СССР в 1920-е гг., были ориентированы, прежде всего, на кооперативную общественность деревни [9, с. 412-413]. Причем его аграризм имел все черты утопизма. Следует отметить, что футуристические аграрные идеи А.В. Чаянова возникли в годы революционных потрясений, в «эпоху катастроф» [10], которая в отечественной науке также известна как эпоха «революционного перелома» [11]. Это обстоятельство создавало интеллектуальную и общественно-политическую предпосылку для построения долгосрочных футуристических проектов реализации социалистического идеала.

Логика крестьянского утопизма А.В. Чаянова основывалась на идее о том, что «интенсификация земледелия ведет к аграризму и деиндустриализации страны. Трудовое крестьянское хозяйство эффективнее, чем капиталистическое» [12, с. 403]. Поскольку теоретик был представителем научного сообщества, следовательно, его проекты, пусть даже утопические, должны были иметь инженерное обоснование, то есть опираться именно на уровень эффективности. Но эта эффективность измерялась в контексте тех критериев, которые были разработаны в народнической интеллектуальной традиции. В первую очередь речь шла об организации народа на основаниях осознанной солидарности, то есть через создание кооперативов, лиг, академий и других органов общественного мнения.

Чаяновская аграрная идея представлена им как идеальная одновременно с точки зрения интересов российского крестьянства и с точки зрения общемировой теории реализации социализма. С одной стороны, аграрная кооперация не только эффективна для организации и развития социалистического уклада, но и преследует интересы самих крестьян. С другой – развитие именно крестьянского хозяйства «является базой, фундаментом эволюции всемирного разнообразия человеческого общества» [13, с. 27].

Утопические искания аграризма в наивысшей степени нашли свое отражение в ху-

дожественно-философской книге А.В. Чаянова «Путешествие моего брата Алексея». Философия труда А.В. Чаянова в контексте его аграрного утопизма стала логическим продолжением философии труда в народнической традиции, представлявшей будущее отношение к труду как разновидности наслаждения и реализации личности. Труд и удовольствие, труд и расширение личной формулы жизни были неразрывно связаны между собой в философии народничества, и у А.В. Чаянова находим то же: «труд приходит в творческое соприкосновение со всеми силами космоса и создает новые формы бытия» [14, с. 245].

А.М. Никулин квалифицирует утопию «Путешествия моего брата Алексея» как консервативно-традиционалистский «арт-поп» – артистический популизм [13, с. 18]. Следует признать консервативные черты, свойственные аграрной архаике, а также художественно-эстетические элементы, действительно характерные для утопии А.В. Чаянова. Однако куда важнее то обстоятельство, что идеи ученого были несколько оторваны от духа российской деревни в угоду прогрессистскому марксистскому оптимизму с его идеализацией социалистического будущего.

ВЫВОДЫ

Для народнической интеллектуальной традиции характерны не только идеи борьбы за освобождение народа и тяга к народознанию, но и идеализация крестьянского образа жизни, личности крестьянина как социокультурного типа. В неонароднической идеологии проявились все три компонента этой традиции.

Анализ общественно-политических настроений крестьян, проведенный неонародником В.Г. Богоразом, в целом соответствовал реальной картине ломки патриархально-консервативной системы взглядов деревенских жителей в годы «революционного перелома». Рост протестных и конфронтационных настроений в деревне был обусловлен острой проблемой нехватки пашенных земель, обострявшейся в голодные годы. Особую активность в аграрном движении пока-

зала сельская молодежь, ставшая наиболее благоприятной почвой для распространения революционных идей в силу возросших социокультурных потребностей. Однако консервативно настроенная часть русской деревни относилась скептически к новаторству, стараясь избегать разговоров на политические темы.

Смелый утопический проект А.В. Чаянова, который был представлен частично в его научных работах, частично в художественном творчестве, не мог быть поддержан большевистской властью, ориентировавшейся на пролетарскую, городскую культуру. Он носил ярко выраженный аграрный, крестьянофильский характер, но вместе с тем был оторван от традиций российской деревни.

Список источников

1. Вязинкин А.Ю. Поколение «революционного перелома» в судьбе русской деревни первой трети XX в.: проблемы историографии // Вопросы истории. 2022. № 7-2. С. 153-165. <https://doi.org/10.31166/VoprosyIstorii202207Statyi46>
2. Редфилд Р. Народное общество (главы 1–2) // Личность. Культура. Общество. 2008. Т. 10. Вып. 5-6 (44-45). С. 99-113. <https://doi.org/10.1086/220015>
3. Редфилд Р. Народное общество (продолжение) // Личность. Культура. Общество. 2009. Т. 10. Вып. 1 (46-47). С. 53-58. <https://doi.org/10.1086/220015>
4. Жвания Д.Д. И.И. Каблиц о крестьянской общине и самобытной модернизации России // История и историография правого народничества: сб. ст. Воронеж: Истоки, 2014. С. 175-185.
5. Каблиц И.И. Основы народничества: в 2 ч. СПб.: Тип. Н.А. Лебедева, 1888. Ч. 1. 464 с.
6. Тан (Богораз) В.Г. Народное представительство. М.: Типо-литография П.К. Пряникова, 1905. 48 с.
7. Тан (Богораз) В.Г. Новое крестьянство. М.: Тип. А.П. Поплавского, 1905. 126 с.
8. Тан (Богораз) В.Г. Мужики в Государственной думе: очерки. М.: Издание В.М. Саблина, 1907. 72 с.
9. Чаянов А.В. Основные идеи и формы организации сельскохозяйственной кооперации. М.: Наука, 1991. 456 с.
10. Хобсбаум Э. Эпоха крайностей: Короткий двадцатый век (1914–1991). М.: Изд-во «Независимая газета», 2004. 632 с.
11. Левада Ю.А. Ищем человека: Социологические очерки, 2000–2005. М.: Нов. изд-во, 2006. 384 с.
12. Кузнецов И.А. Российская аграрно-экономическая мысль в тюненовской перспективе (1875–1925) // История мысли. Русская мыслительная традиция. Вып. 6. М., 2013. С. 376-411.
13. Никулин А.М. Чаяновский утопизм: балансируя среди кризисов интенсификации оптимумов // Крестьяноведение. 2017. Т. 2. № 1. С. 6-30. <https://doi.org/10.22394/2500-1809-2017-2-1-6-30>
14. Чаянов А.В. Московская гофманиада. М.: ТОНЧУ, 2006. 352 с.

References

1. Viazinkin A.Y. Pokoleniye «revolyutsionnogo pereloma» v sud'be russkoy derevni pervoy trety XX v.: problemy istoriografii [Generation of the “Revolutionary Turning Point” in the fate of the russian village in the first third of the 20th century: problems of historiography]. *Voprosy istorii* [History Questions], 2022, no. 7-2, pp. 153-165. <https://doi.org/10.31166/VoprosyIstorii202207Statyi46>. (In Russian).
2. Redfield R. Narodnoye obshchestvo (glavy 1–2) [The Folk Society (chapters 1-2)]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo – Personality. Culture. Society*, 2008, vol. 10, no. 5-6 (44-45), pp. 99-113. <https://doi.org/10.1086/220015>. (In Russian).
3. Redfield R. Narodnoye obshchestvo (prodolzheniye) [The Folk Society (continued)]. *Lichnost'. Kul'tura. Obshchestvo – Personality. Culture. Society*, 2009, vol. 10, no. 1 (46-47), pp. 53-58. <https://doi.org/10.1086/220015>. (In Russian).
4. Zhvania D.D. I.I. Kablits o krest'yanskoy obshchine i samobytnoy modernizatsii Rossii [I.I. Kablitz about the peasant community and the original modernization of Russia]. *Istoriya i istoriografiya pravogo narodnichestva* [History and Historiography of Right-Wing Populism]. Voronezh, Istoki Publ., 2014, pp. 175-185. (In Russian).

5. Kablitz I.I. *Osnovy narodnichestva: v 2 ch.* [The Basics of Populism: in 2 pts.]. St. Petersburg, N.A. Lebedeva Publ., 1888, pt 1, 464 p. (In Russian).
6. Tan V.G. (Bogoraz). *Narodnoye predstavitel'stvo* [National Representation]. Moscow, P.K. Pryannikov's typolithography Publ., 1905, 48 p. (In Russian).
7. Tan V.G. (Bogoraz). *Novoye krest'yanstvo* [New Peasantry]. Moscow, A.P. Poplavsky Publ., 1905, 126 p. (In Russian).
8. Tan V.G. (Bogoraz). *Muzhiki v Gosudarstvennoy dume: ocherki* [Men in the State Duma: Essays]. Moscow, V.M. Sablina Publ., 1907, 72 p. (In Russian).
9. Chayanov A.V. *Osnovnyye idei i formy organizatsii sel'skokhozyaystvennoy kooperatsii* [Main Ideas and Forms of the Organization of Agricultural Cooperation]. Moscow, Science Publ., 1991, 456 p. (In Russian).
10. Hobsbawm E. *Epokha kraynostey: Korotkiy dvadtsaty vek (1914–1991)* [Era of Extremes: Short Twentieth Century (1914–1991)]. Moscow, Independent Newspaper Publ., 2004. 632 p. (In Russian).
11. Levada Y.A. *Ishchem cheloveka: Sotsiologicheskiye ocherki, 2000–2005* [Looking for Man: Sociological Essays, 2000–2005]. Moscow, Novoye Izdatelstvo Publ., 2006, 384 p. (In Russian).
12. Kuznetsov I.A. Rossiyskaya agrarno-ekonomicheskaya mysl' v tyunenovskoy perspektive (1875–1925) [Russian agrarian and economic thought in the Tyunensky perspective (1875–1925)]. *Istoriya mysli. Russkaya myslitel'naya traditsiya* [History of Thought. Russian Thought Tradition]. Moscow, 2013, vol. 6, pp. 376–411. (In Russian).
13. Nikulin A.M. Chayanovskiy utopizm: balansiruya sredi krizisov intensivifikatsii optimumov [Chayanovian utopian visions: looking for the balance under the crises of optima intensification]. *Krest'yanovedeniye – Russian Peasant Studies*, 2017, vol. 2, no. 1, pp. 6–30. <https://doi.org/10.22394/2500-1809-2017-2-1-6-30>. (In Russian).
14. Chayanov A.V. *Moskovskaya gofmaniada* [Moscow Gofmaniada]. Moscow, TONCHU Publ., 2006, 352 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](https://orcid.org/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](https://orcid.org/0000-0003-1756-3515), gnom-gnom123@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 09.03.2022
Одобрена после рецензирования 01.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

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](https://orcid.org/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](https://orcid.org/0000-0003-1756-3515), gnom-gnom123@mail.ru

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

The article was submitted 09.03.2022
Approved after reviewing 01.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 351.74
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1070-1080

К истокам становления и деятельности советской милиции (на материалах Курского края)

Василий Петрович ПАШИН

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

Аннотация. Изучение истории советской милиции дает поучительный материал для выводов и обобщений, актуальных для современной действительности. На основе документальных источников, как опубликованных, так и архивных, сделана попытка в проблемно-хронологическом ракурсе осмыслить процессы революционных преобразований государственного аппарата на примере органов милиции. Целью исследования явилось выявление новых граней в становлении и деятельности советской милиции на региональном уровне, которые определяют новые направления исследований в советском государственном строительстве. Доказано, что деятельность милиции, как и подбор кадров, невозможно в короткий промежуток времени осуществить на принципиально новых основах, вне связи с прошлым историческим опытом, а его полное игнорирование приводит только к негативным последствиям. Показана взаимосвязь условий жизни рядовых граждан и составов преступлений. Обоснован вывод, что полный разрыв с досоветским опытом деятельности правоохранительных органов привел страну к хаосу и произволу в обществе. Выявлены элементы использования опыта Временного правительства на рубеже 1920 г. как в конкретных методах работы милиции, так и в кадровой работе. Установлено, что до середины 1920-х гг. в подборе кадров большее внимание уделялось трудолюбию и профессионализму, но в последующие годы – партийности, социально-классовому положению, безоговорочной исполнительности в выполнении партийно-коммунистических директив.

Ключевые слова: милиция, кадры, образовательный уровень, преступность, Курская губерния

Для цитирования: Пашин В.П. К истокам становления и деятельности советской милиции (на материалах Курского края) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1070-1080. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1070-1080>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1070-1080

To the origins of the development and activities of the Soviet police (based on the materials of the Kursk Region)

Vasilii P. PASHIN

Kursk State University
33 Radishcheva St., Kursk 305000, Russian Federation
pashinvp@mail.ru



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



© Пашин В.П., 2022

Abstract. The study of the history of the Soviet militia provides instructive material for conclusions and generalizations that are relevant to modern reality. On the basis of documentary sources, both published and archival, an attempt was made to comprehend the processes of revolutionary transformations of the state apparatus in the problem-chronological perspective using the example of the police. The purpose of the study is to identify new facets in the formation and activities of the Soviet police at the regional level, which will determine new areas of research in Soviet state building. It is proved that the activities of the police, as well as the selection of personnel, cannot be carried out in a short period of time on a fundamentally new basis, out of touch with past historical experience, and its complete disregard leads only to negative consequences. The relationship between the living conditions of ordinary citizens and the elements of crimes is shown. The conclusion is substantiated that a complete break with the pre-Soviet experience in the activities of law enforcement agencies led the country to chaos and arbitrariness in society. The elements of using the experience of the provisional government at the turn of 1920 are revealed both in the specific methods of work of the militia and in personnel work. It is established that until the mid-1920s in the selection of personnel, more attention was paid to diligence and professionalism, but in subsequent years - party membership, social class position, unconditional diligence in the implementation of party communist directives.

Keywords: police, personnel, educational level, crime, Kursk Governorate

For citation: Pashin V.P. K istokam stanovleniya i deyatel'nosti sovetskoy militsii (na materialakh Kurskogo kraia) [To the origins of the development and activities of the Soviet police (based on the materials of the Kursk Region)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1070-1080. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1070-1080> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Изучение истории государственных институтов в период коренной их ломки весьма поучительно не только с познавательной точки зрения. Философский закон Гегеля «отрицания – отрицания» опровергнуть невозможно. На новом историческом витке развития происходит воспроизведение частей, элементов, подходов, принципов дея-

тельности одного-другого органа государственной власти. Новые государственные органы рождаются в противоречиях и в повторяемости однотипных явлений и ошибок. Скоротечная ломка старого государственного аппарата и полное отрицание прежнего опыта неизбежно приводит к негативным явлениям. Не является исключением и резко отрицательное отношение пришедшей к власти партии большевиков к профессиональ-

ному опыту и кадрам прежних полицейско-милицийских органов. По нашему мнению, в современных условиях обозначился поворот в сторону не только изучения и осмысления советского опыта, но и внедрения его элементов в современную действительность и, в частности, в деятельность полиции. Однако на этом пути государственных строителей может ждать разочарование, ибо элементы прежнего государственного устройства были взаимоувязаны и представляли собой единую систему. Эклектическое использование прежних подходов может привести к разбалансировке государственных институтов.

В целом историография советской милиции достаточно объемна. М.И. Осокина, С.Н. Токарева, Н.А. Шабельникова [1–3] пишут обзорные историографические статьи. Однако автор первой статьи, взяв огромный промежуток времени, физически не смог научно проанализировать выявленную литературу. Поэтому содержание работы в основном сводилось к констатации фактов и библиографическому описанию работы. Автор второй статьи стремится увязать общую направленность работ с социально-политической конъюнктурой в стране. При анализе историографии XXI века отмечается, что снятие грифа секретности породил всплеск выпуска сборников документов по истории советской милиции, где региональные издания явно преобладали над всероссийскими. Нередко эти сборники включали в себя документы не только советского периода, но и досоветского и современного периодов¹. Анализируя 134 выявленных наименований работ по заявленной проблеме, отмечаем, что в основном научные статьи, монографии, сборники документов издаются ведомственными учреждениями [2, с. 129]. Хотя анализ литературы в основном сводится к библиографическому описанию и констатации выявленного издания. Отсутствует ее критическое восприятие, недостаточно показан процесс приращивания знаний. Выявленная ли-

тература в основном ориентируется на исследование устоявшихся проблем с привлечением нередко новых архивных документов, но которые показывают поступательное развитие процесса.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Легковесное отношение к государственной строительной политике первых лет советской власти отчетливо видно в речах лидеров большевизма. Так, в историографии периода 1917 – конца 1920-х гг. явно просматриваются идеи романтизма, быстрого построения бесклассового общества и воспитания человека, свободного от проявлений «антиобщественных» поступков. Застрельщиками подобного подхода являлись, прежде всего, лидеры большевизма [5–9]. На основе их методологических подходов создавалась публицистическая и научно-исследовательская литература [10–12]. Обозначенная и другая литература интересна своей фактологической базой, ибо она нередко создавалась непосредственными свидетелями и участниками описываемых событий того времени.

Второй этап в развитии историографии охватывает период 1930-х – середины 1950-х гг., в котором фактически отсутствует критический анализ исследуемых явлений, недостатки обязательно изживались, а совершали их в основном или «завербованные агенты иностранных разведок», или «бывшие» [13]. Общее направление подобному подходу заложил «Краткий курс истории ВКП(б)»².

Третий этап в развитии историографии (вторая половина 1950-х – конец 1980-х гг.) характеризуется значительным расширением проблематики исследований³, публикацией документов, ранее не известных широкой публике [14–17]. Но история развития правоохранительных органов по-прежнему пока-

¹ Новгородская полиция, милиция и органы внутренних дел 1733–2000 гг.: сб. документов и материалов. В. Новгород: НовГУ, 2001. 670 с. [4].

² История Всесоюзной коммунистической партии (большевиков): краткий курс / под ред. Комиссии ЦК ВКП(б). М.: Гос. изд-во полит. лит., 1945. 338 с.

³ Из истории Всероссийской Чрезвычайной комиссии (1917–1921): сб. документов. М.: Госполитиздат, 1958. 511 с.; Декреты советской власти. Т. 1–13. М.: Политиздат, 1957–1989.

зывалась в «розовом цвете» – бескризисное и поступательное развитие, отсутствие фундаментальных доказательств, где самыми вескими аргументами в споре являлись цитаты классиков марксизма-ленинизма, присутствие только отдельных недостатков, которые непременно устранялись.

Периоду историографии с начала 1990-х гг. нельзя дать однозначную оценку. Желание освободиться от марксистско-ленинских принципов породило определенное негативное отношение ко всему историческому опыту советского государства [18–20]. В обозначенной литературе практически все исследуемые вопросы сводились к политической стороне дела или личностным негативным качествам руководителей. Вводимые в научный оборот сборники документов нередко подбирались явно тенденциозно⁴.

Целью настоящего исследования является научно-критическое осмысление поисков партией большевиков путей встраивания советской милиции в создаваемую советскую социалистическую систему в первое десятилетие советской власти. Именно в эти годы произошел перелом во взглядах государственных строителей от полного отрицания предшествующего опыта до его изучения и использования в практической деятельности. Поставленная цель определила традиционные исторические методы исследования, позволяющие рассматривать явления в хронологической последовательности, в неразрывной связи с процессами в общественно-политической жизни страны. Логика работы построена на тесной взаимосвязи отечественной истории с историей государства и права России.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Коренная ломка всего государственного аппарата неизбежно вызывает всплеск вседозволенности и роста преступности, кото-

рые должны решительно пресекаться правоохранительными органами, где должны сохраняться кадры профессионалов от прежних государственных структур.

Подобный подход явно просматривался в деятельности Временного правительства. Так, под давлением народных масс оно вынуждено было упразднить полицию и жандармерию. Однако их кадровый состав в созданных новых милицеских структурах в основном оставался неизменным или постоянно находился в поле зрения местной и центральной власти. Так, в Курской губернии полиция была реорганизована в земскую и городскую милицию, жандармские части на железнодорожной станции – в железнодорожную стражу. Руководящий состав (высший и средний офицерский) зачислялся в тыловые воинские части.

В марте 1917 г. Временное правительство дает указание Курскому губернскому комиссару сформировать офицерский состав милиции с учетом их профессиональной пригодности. Так, одно из требований гласило, что их стаж работы по специальности (в органах полиции) должен был составлять от 4 до 10 лет⁵. Однако подобный профессиональный подход к комплектованию милиции не встретил поддержки со стороны левых сил. В городах и в сельской местности создаются параллельные правоохранительные структуры – рабочая и крестьянская милиция, формируемая не на основе профессиональных качеств, а на основе социально-классовых подходов.

Параллелизм в работе правоохранительных структур породил еще больший хаос в стране, чем воспользовалась партия большевиков. 25 октября (7 ноября) 1917 г. Петроградский ВРК провозгласил себя высшим органом страны⁶. Самопровозглашенный орган подразделялся на отделы обороны, снабжения, связи, информационного бюро, рабочей милиции, стол донесений, комендатуры.

⁴ Реввоенсовет Республики. Протоколы. 1920–1923 гг.: сб. документов. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 440 с.; Лубянка. ВЧК–ОГПУ–НКВД–МГБ–МВД–КГБ. 1917–1960: справочник / сост. А.И. Кокурин, Н.В. Петров. М.: МФ «Демократия», 1997. 352 с.

⁵ ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. Р.-322. Оп. 1. Д. 28. Л. 79.

⁶ История государства и права СССР: сб. документов. М.: Политиздат, 1968. С. 20.

Основной его задачей являлось установление советской власти в губерниях страны. Параллельно с формированием органов советской власти в регионах создавалась рабоче-крестьянская милиция, которая строилась по образу и подобию Красной армии. В «Положении о рабоче-крестьянской милиции», утвержденном декретом ВЦИКа и СНК РСФСР 10 июня 1920 г., определялся статус милиции как вооруженный исполнительный орган, действующий на основе воинского устава⁷.

Центральной задачей милиции в первые годы советской власти являлась борьба с бандитизмом. Именно отдел уголовного розыска был создан одним из первых в структуре аппарата советской милиции. В целях общего руководства и оказания методической помощи (нередко основанной на опыте прежнего опыта) в составе Главного управления милиции было создано Центральное управление уголовного розыска (Центррозыск) РСФСР [21, с. 5]. В феврале 1919 г. Центррозыск рекомендовал во всех населенных пунктах с населением свыше 40 тыс. человек создавать отделения уголовного розыска. Именно благодаря милиционерам этого отдела в Курской губернии были ликвидированы банды Шахова и «Черная рука». Используя классический опыт царского правительства в области борьбы с криминальным элементом, в банду Шахова был внедрен оперативный сотрудник Рыльской уездной милиции Курской губернии И.Н. Шитиков. Банду не просто уничтожили в ходе боевого столкновения, но арестовали ее верхушку и предали советскому суду, заседания которого проходили при большом стечении народа. Подобная огласка, вне сомнения, способствовала росту авторитета милиции. Но эти громкие факты не снижали рост обычной уголовной преступности. Это был лишь положительный эпизод в деятельности курской милиции. Неурожаи, продовольственный кризис, общий хаос вследствие Гражданской войны неизбежно порождал всплеск экономической преступности. Так, в Курской гу-

бернии около 90 % зарегистрированных преступлений составляли кражи продовольствия и имущества.

Но кадры сформированной милиции на основе классово-партийных подходов, а не профессиональных умений и навыков, не в состоянии были погасить волну экономической преступности. Не только прежний опыт работы, но и материальная часть прежних правоохранительных структур в первые годы советской власти уничтожалась, что также не могло отрицательно не сказаться на общей криминогенной обстановке в стране. Низка была раскрываемость преступлений⁸.

Окончание Гражданской войны не привело к согласию в обществе. Противоречия гражданского общества и государственных институтов не уменьшились, а приобрели новые формы.

Государственная власть стремится реформировать милицию относительно новых условий, освободить ее от военизированных функций. Начинаются постоянные изменения как структурных элементов, так и функциональных обязанностей. Некоторые изменения носили позитивный характер, а некоторые – негативный. Так, в октябре 1921 г. в Курской губернской милиции происходит резкое сокращение ее штатов, которое продолжалось и в последующие годы. В 1923 г., в связи с ликвидацией 51 малонаселенной волости⁹, сокращаются штаты милиции в уездах, где ликвидировались волости.

В 1920 г. Курская губернская милиция насчитывала в своих рядах 2500 сотрудников¹⁰. К 1929 г. состав Курской губернской милиции сократился до 1446 сотрудников¹¹, включавших 436 конных милиционеров, 591 пеших и 419 сотрудников ведомственной милиции. Несложные арифметические подсчеты показывают увеличение числа жителей на одного милиционера в 2 раза. К этому следует добавить и образовательный уровень

⁷ СУ РСФСР. 1920. № 9. Ст. 371.

⁸ Российский сыщик. Худож.-публицист. сб.: 75-летию уголов. розыска посвящается... / сост. В.И. Колесников и др. Пермь: АО «Звезда», 1993. С. 3.

⁹ СУ РСФСР. 1923. № 38. Ст. 397.

¹⁰ ГАКО. Ф. Р.-166. Оп. 1. Д. 1. Л. 4об.

¹¹ Там же. Ф. Р.-451. Оп. 1. Д. 1. Л. 4-5.

сотрудников. Выявленные в архивах отрывочные данные показывают следующую статистику. В 1929 г. только 11 начальников и 13 младших сотрудников милиции окончили специальные курсы. Велика была текучесть кадров. На V съезде работников юстиции Курской губернии (апрель 1926 г.) отмечалось, что в целом по губернии текучесть кадров составляла 39,4 %¹².

Причиной текучести кадров являлось крайне неудовлетворительное материальное снабжение сотрудников милиции, низкий уровень заработной платы. До 1923 г. сотрудники милиции находились на централизованном снабжении, а с 1923 г. содержание сотрудников милиции передавалось местным бюджетам. На местах находили различные способы нахождения средств для выплаты зарплаты. Устанавливали «шефство» предприятий над милицией – своеобразная дань с предприятий. Определялся размер премиальных за раскрытие преступлений. Определенный процент от штрафов целенаправленно направлялся в бюджет милиции. Так, за изготовление и сбыт спиртных напитков, их распитие в общественных местах 75 % сумм, поступивших от штрафов, поступало на счета милиции. А руководство органов милиции определяло каждому сотруднику (отделу) количество выявленных правонарушений в этой сфере. Еще ранее, по постановлению Президиума ГИК от 6 июня 1923 г. № 29840, 50 % от всех штрафов поступало в доход местного бюджета.

Подобная картина с личным составом курской милиции не могла отрицательно не сказываться на раскрываемости преступлений. Если в 1922 г. в Курской губернии было зарегистрировано 9510 преступлений, где их раскрываемость составила 53 %, то в 1923 г. было зарегистрировано всего 1046 преступлений, из которых раскрытыми оказались только 47 %¹³. Столь резкое уменьшение количества зарегистрированных преступлений было связано с реорганизационными преобразованиями в структурах милиции, где зая-

вителям часто отказывали в приеме заявлений, или заявления принимали, но ввиду реорганизации их отправляли «в макулатуру».

Но были и положительные явления. Структурно губернская милиция выглядела следующим образом: административно-строительный отдел, канцелярия, политсекретариат, уголовный розыск, отдел снабжения, санитарно-медицинская часть, школа губернского резерва¹⁴. Как видим, в структуре милиции появляются принципиально новые отделы. Это отдел подготовки кадров. Практика работы сотрудников показала, что, помимо желания трудиться в милиции, необходимы еще элементарные знания и навыки работы. В феврале 1922 г. меняется структура и курской уездно-городской милиции. Для оперативного обслуживания г. Курск создается 3 отделение, а через год для охраны общественного порядка в пригородах города (Стрелецкой, Казацкой и Ямской слободах) создаются 4 и 5 отделения¹⁵.

Только во второй половине 1920-х гг. более четко и под функциональные задачи сформировалась структура Курской губернской милиции. Она непосредственно подчинялась отделу управления губернского исполкома. Структурно административно-управленческий аппарат губернской милиции состоял из секретариата, общего отдела (занимался борьбой с бандитизмом, спекуляцией и оказанием помощи учреждениям в реализации распоряжений советской власти), инспекторского отдела (занимался расследованием должностных преступлений, жалоб на действия сотрудников), уголовно-розыскного отдела (занимался расследованием преступлений общеуголовного характера), отдела, ведавшего охраной лесов, фабрик, заводов, мельниц, мастерских и складов, отдела снабжения) и военизированной 12-й отдельной милицейской бригады (непосредственное участие в разгроме бандитских формирований, арестов бандитов...) ¹⁶.

¹² ГАКО. Ф. Р.-746. Оп. 1. Д. 22. Л. 7.

¹³ Там же. Ф. Р.-2644. Оп. 1. Д. 15. Л. 31.

¹⁴ Там же. Д. 78. Л. 29.

¹⁵ Там же. Ф. Р.-4648. Оп. 1. Д. 79. Л. 88.

¹⁶ Там же. Ф. Р.-2644. Оп. 1. Д. 12. Л. 14.

Структурная реформа, усиление ответственности за порученный участок работы повлекли за собой рост числа зарегистрированных преступлений. В 1925 г. их было зарегистрировано 44888, а их раскрываемость достигла цифры в 56 %¹⁷. Столь резкий рост регистрируемой преступности объяснялся включением в преступления административных правонарушений – самогоноварение, хищение леса, потравы посевов... Так, проведенный автором подсчет показал, что почти одна треть всех зарегистрированных преступлений (30,3 %) были связаны с самогоноварением, где раскрываемость здесь составляла 86,4 %. В то время как раскрываемость краж имущества по-прежнему оставалась на уровне 25–30 %.

Если количество административных правонарушений в 1923 г. составляло цифру в 3421, в 1924 г. – 7311, в 1925 г. – 25654, то в 1926 г. – 49822. Но и здесь выявленные общие цифры статистики требуют своего анализа. Абсолютное число административных правонарушений (64 %) приходилось на кражу леса. Крестьянам нечем было отапливать свое жилье¹⁸. В то же время цифры преступлений против порядка и управления постоянно снижались. В 1924 г. их было зарегистрировано 6076, в 1925 г. – 5522, в 1926 г. – 4210. Но и здесь вызывает интерес структура зарегистрированных преступлений. Резко возрастает контроль за деятельностью должностных лиц, качественного выполнения возложенных на них функциональных обязанностей. Если в 1924 г. количество зарегистрированных должностных преступлений составило цифру в 2978, в 1925 г. – 3886, в 1926 г. – 4053, то есть за 2 года рост составил более, чем в 1,3 раза. В частности, мошенничество по должности в 1924 г. составило 2840 фактов, в 1925 г. – 4084 факта, а в 1926 г. – 4373 факта. Так, мы наблюдаем четкую ориентацию в деятельности милиции на контроль выполнения функциональных обязанностей низшим чиновничеством.

Отнесение самогоноварения к уголовной преступности резко снизило количество лиц, занимающихся кустарным производством спиртных напитков на продажу. Если в 1924 г. было зарегистрировано 15719 фактов приготовления и сбыта спиртных напитков, в 1925 г. – 10260 фактов, то в 1926 г. было зарегистрировано всего 2169 фактов. Снижение произошло многократное. Конечно, самогоноварением занимались, но уже для собственных нужд, в качестве расчета с лицами, оказавшими услугу¹⁹.

Головной болью для органов милиции являлась охрана собственности предприятий и учреждений, на охрану которой просто не хватало сил и средств. Поэтому с весны 1925 г. начинает создаваться ведомственная милиция, основной целью деятельности которой являлась охрана государственного, кооперативного и общественного имущества и имущества частных предприятий, имеющих государственное значение. Ведомственная милиция создавалась по заявительному принципу от заинтересованных предприятий и учреждений и содержалась за счет заявителей. Окончательно процесс создания ведомственной милиции был завершён в 1926 г.

Конечно, цифры регистрации и раскрытых преступлений впечатляют. Большинство сотрудников милиции работали добросовестно и честно. Однако их профессионализм не всегда в полной мере соответствовал поставленным задачам. Доказательством этого тезиса может служить следующий факт. В конце 1920-х – начале 1930-х гг. в отечественной судебной системе встречается факт, не вписывающийся в социалистическую догму. На поступающие в суды дела часто выносились оправдательные приговоры. Например, за 6 месяцев 1926 г. суды Курской губернии оправдали 31 % от общего числа осужденных за уголовные преступления. За первый 6 месяцев 1927 г. эта цифра составила 30,5 %. Эти факты имели не только губернский, но и всесоюзный масштаб²⁰.

¹⁷ ГАКО. Ф. Р.-2644. Оп. 1. Д. 32. Л. 19.

¹⁸ Там же. Д. 67. Л. 70.

¹⁹ Там же. Ф. Р.-2642. Оп. 1. Д. 29.

²⁰ Передовица Известий ЦК ВКП(б). 1929. № 19. С. 9.

Подобный парадокс мы видим в достаточно высокой профессиональной подготовке судей и низкой профессиональной подготовке милиционеров. Так, уровень образования милиционеров в 1920-е гг. можно теоретически определить по их социальному составу. Социальный состав милиции Курского края в целом соответствовал его социальной структуре. В 1924 г. из 1442 сотрудников милиции 1154 (80 %) являлись выходцами из крестьян, 127 (8,8 %) – из рабочих и 161 (11,2 %) – из прочих социальных категорий. К началу 1928 г. в социальном составе милиции изменения были незначительные. Милиционеры с социальным происхождением из крестьян составляли 64 %, рабочих – 11,1 %, но служащих выросло до 24,1 %, прочих – 0,8 %²¹.

Важно обратить внимание на следующие факты. Если через 2–3 года у высшего руководящего состава государства стал проходить этап «романтизма», и при подборе кадров стали уделять внимание грамотности и трудолюбию, то с середины 1920-х гг. большее внимание стало уделяться таким критериям, как партийность, умение выполнять партийно-большевистские директивы. Внимание к профессионализму в работе сохранялось, но он отходит на второй план, а на первый выходили исполнительность и преданность. Качества, вне сомнения, необходимые в работе сотрудников милиции, но они не должны были превалировать, а выступать в связи с другими профессиональными требованиями.

Доказательством данных рассуждений могут служить следующие диаметрально противоположные факты. В феврале 1919 г., ввиду нехватки профессиональных кадров, ВЦИК РСФСР принимает постановление о возможности допуска на службу чинов бывшей полиции, хотя и с разрешения партийных органов, а не структур милиции [22, с. 17]. В протоколах совещаний 1928 г. уже указывалось на необходимость подбирать работников из рабочих и крестьян, а «кулаку и нэпману не место в рядах милиции... а если есть – выгонять из своих рядов». Смотрели не на то, как

человек работает, а кто работает. Хотя некоторые элементы от прежней профессиональной деятельности «бывших» продолжали сохраняться. Так, с середины 1920-х гг. начинается кропотливая работа по воссозданию картотек на преступников, статистики, вошли в постоянную практику совещания по обмену опытом (позднее переросшие в партийно-политические мероприятия), профилактическая деятельность среди населения.

ВЫВОДЫ

Таким образом, в период октября 1917–1920 гг. мы наблюдаем два противоположных процесса. С одной стороны, решительное разрушение действовавших не только структур прежних органов милиции, но и отрицательное отношение в целом к профессиональному опыту, с другой стороны – хаотичные попытки использовать некоторые наработки деятельности полиции – милиции царско-буржуазных правительств. С введением нэпа начинается систематическая работа по встраиванию милиции в создаваемую государственную модель. С осторожно-плановым подходом к использованию наработок из досоветского времени. При общей доктринальной установке правящая партия большевиков четко реагировала на происходящие процессы как в обществе, так и в органах милиции.

Несмотря на достаточно большое количество литературы по общей проблематике, актуальность темы исследования не утратила своего значения. Перспективным направлением является региональный уровень исследования, так как административно-территориальные субъекты РСФСР существенно различались по ряду характеристик [23]. Выявленные и проанализированные документы определяют новое направление исследований в становлении и деятельности советской милиции: масштабы использования дореволюционного опыта в своей практической деятельности и в организационно-кадровой работе, реорганизации органов милиции в зависимости от социально-политической и социально-экономической ситуации в стране.

²¹ ГАКО. Ф. Р.-2644. Оп. 1. Д. 789. Л. 78.

Список источников

1. Осокина М.И. Историография проблемы деятельности органов внутренних дел в СССР // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 752-754.
2. Токарева С.Н. Советская рабоче-крестьянская милиция 1920-х – 1930-х годов: к историографии вопроса // Историко-правовые проблемы: новый ракурс. 2020. № 3. С. 117-137.
3. Шабельникова Н.А. Милиция в борьбе с преступностью на Дальнем Востоке России в 1920-е – 1930-е годы (историографический обзор) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2009. № 1. С. 1-5.
4. История полиции и милиции России / сост. М.Ю. Гребенкин, Б.И. Кофман, С.М. Миронов. Казань: Изд-во КЮИ МВД России, 2005. 312 с.
5. Ленин В.И. О диктатуре пролетариата // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 39. Июнь – декабрь 1919. М.: Политиздат, 1963. С. 258-268.
6. Ленин В.И. Речь на IV конференции губернских чрезвычайных комиссий 6 февраля 1920 г. // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 40. Декабрь 1919 – апрель 1920. М.: Политиздат, 1963. С. 113-121.
7. Бухарин Н.И. Борьба за кадры. Речи и статьи. Москва; Ленинград: Молодая гвардия, 1926. 348 с.
8. Ляцис М. Возникновение Народного комиссариата внутренних дел и организация власти на местах // Пролетарская революция. 1925. № 2. С. 136-159; № 3. С. 142-146.
9. Калинин М.И. О социалистической законности. М.: Госполитиздат, 1957. 367 с.
10. Георгиевский Г.П. Очерки по истории Красной гвардии. Москва; Ленинград: Факел, 1919. 110 с.
11. Пече Я.Я. Красная гвардия в Москве в боях за Октябрь. Москва; Ленинград: Госиздат, 1929. 187 с.
12. Кельсон З.С. Милиция в февральской революции: Воспоминания // Былое. 1925. № 1 (29). С. 210-233.
13. Кублаков А.Л. Разгром фашистской троцкистско-бухаринской «пятой колонны» в СССР: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1946. 26 с.
14. Еропкин М.И. Развитие органов милиции в советском государстве. М.: Знание, 1969. 91 с.
15. Курицын В.М. Переход к нэпу и революционная законность. М.: Юрид. лит., 1972. 211 с.
16. Биленко С.В. Советская милиция в России (1917–1920 гг.). М.: Знание, 1976. 62 с.
17. Малыгин А.Я., Мулукаев Р.С. Развитие системы подбора, расстановки и обучения кадров в органах внутренних дел. М.: Знание, 1978. 78 с.
18. Васильев Л. Кризис социализма // Через тернии / сост. А.А. Протащик. М.: Прогресс, 1990. С. 9-89.
19. Бордюгов Г.А., Козлов В.А. История и конъюнктура: субъективные заметки об истории советского общества. М.: Политиздат, 1992. 352 с.
20. Шабанова И.К. Правовой произвол начала 1920-х гг. // Сибирский исторический журнал. 2006. № 2. С. 207-215.
21. Миронов А.И. Возникновение и развитие криминалистических подразделений органов внутренних дел. М.: б.и., 1979. 64 с.
22. Малыгин А.Я. Государственно-правовой статус милиции РСФСР в период новой экономической политики (20-е годы): автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1992. 37 с.
23. Пашин В.П. Общественность и правоохранительные органы в укреплении советского правопорядка. 1953–1964 гг. (На материалах Курской области). Курск: КГУ, 2015. 161 с.

References

1. Osokina M.I. Istoriografiya problemy deyatel'nosti organov vnutrennikh del v SSSR [Historiography of the problem of the activities of internal affairs bodies in the USSR. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2013, no. 12, pp. 752-754. (In Russian).
2. Tokareva S.N. Sovetskaya raboche-krest'yanskaya militsiya 1920-kh – 1930-kh godov: k istoriografii voprosa [Soviet workers' and peasants' militia of the 1920s – 1930s: to the historiography of the issue]. *Istoriiko-pravovyye problemy: novyy rakurs – Historical-Legal Problems: the New Viewpoint*, 2020, no. 3, pp. 117-137. (In Russian).
3. Shabelnikova N.A. Militsiya v bor'be s prestupnost'yu na Dal'nem Vostoke Rossii v 1920-e – 1930-e gody (istoriograficheskiy obzor) [Police in the fight against crime in the Far East of Russia in the 1920s – 1930s

- (historiographic review)]. *Gumanitarnyye issledovaniya v Vostochnoy Sibiri i na Dal'nem Vostoke* [Humanitarian Research in Eastern Siberia and the Far East], 2009, no. 1, pp. 1-5. (In Russian).
4. Grebenkin M.Y., Kofman B.I., Mironov S.M. (compilers). *Istoriya politzii i militsii Rossii* [History of the Police and Militia of Russia]. Kazan, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 312 p. (In Russian).
 5. Lenin V.I. O diktature proletariata [On the dictatorship of the proletariat]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 39. Iyun' – dekabr' 1919* [Complete Works: in 55 vols. Vol. 39. June – December 1919]. Moscow, Politizdat Publ., 1963, pp. 258-268. (In Russian).
 6. Lenin V.I. Rech' na IV konferentsii gubernskikh chrezvychaynykh komissiy 6 fevralya 1920 g. [Speech at the 4th Conference of Provincial Extraordinary Commissions, February 6, 1920]. In: Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 39. Iyun' – dekabr' 1919* [Complete Works: in 55 vols. Vol. 39. June – December 1919]. Moscow, Politizdat Publ., 1963, pp. 113-121. (In Russian).
 7. Bukharin N.I. *Bor'ba za kadry. Rechi i stat'i* [Fight for Personnel. Speeches and Articles]. Moscow, Leningrad, Molodaya gvardiya Publ., 1926, 348 p. (In Russian).
 8. Latsis M. Vozniknoveniye narodnogo komissariata vnutrennikh del i organizatsiya vlasti na mestakh [The emergence of the People's Commissariat for Internal Affairs and the organization of local authorities]. *Proletarskaya revolyutsiya* [Proletarian Revolution], 1925, no. 2, pp. 136-159; no. 3, pp. 142-146. (In Russian).
 9. Kalinin M.I. *O sotsialisticheskoy zakonnosti* [On Socialist Legality]. Moscow, Gospolitizdat Publ., 1957, 367 p. (In Russian).
 10. Georgiyevskiy G.P. *Ocherki po istorii Krasnoy gvardii* [Essays on the History of the Red Guard]. Moscow, Leningrad, Fakel Publ., 1919, 110 p. (In Russian).
 11. Peche Y.Y. *Krasnaya gvardiya v Moskve v boyakh za Oktyabr'* [Red Guards in Moscow in the Battles for October]. Moscow, Leningrad, Gosizdat Publ., 1929, 187 p. (In Russian).
 12. Kelson Z.S. *Militsiya v fevral'skoy revolyutsii: Vospominaniya* [Police in the February Revolution: memoirs]. *Byloye* [Past], 1925, no. 1 (29), pp. 210-233. (In Russian).
 13. Kublakov A.L. *Razgrom fashistской trotskistско-bukharinskoy «pyatoy kolonny» v SSSR: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [The Defeat of the Fascist Trotskyist-Bukharin "Fifth Column" in the USSR. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1946, 26 p. (In Russian).
 14. Eropkin M.I. *Razvitiye organov militsii v sovetskom gosudarstve* [The Development of the Police in the Soviet State]. Moscow, Znaniye Publ., 1969, 91 p. (In Russian).
 15. Kuritsyn V.M. *Perekhod k nepu i revolyutsionnaya zakonnost'* [Transition to the NEP and Revolutionary Legality]. Moscow, Legal literature Publ., 1972, 211 p. (In Russian).
 16. Bilenko S.V. *Sovetskaya militsiya v Rossii (1917–1920 gg.)* [Development of a System for the Selection, Placement and Training of Personnel in the Internal Affairs Bodies]. Moscow, Znaniye Publ., 1976, 62 p. (In Russian).
 17. Malygin A.Y., Mulukayev R.S. *Razvitiye sistemy podbora, rasstanovki i obucheniya kadrov v organakh vnutrennikh del* [Development of a System for the Selection, Placement and Training of Personnel in the Internal Affairs Bodies]. Moscow, Znaniye Publ., 1978, 78 p. (In Russian).
 18. Vasilyev L. *Krizis sotsializma* [Crisis of socialism]. *Cherez ternii* [Through Thorns]. Moscow, Progress Publ., 1990, pp. 9-89. (In Russian).
 19. Bordyugov G.A., Kozlov V.A. *Istoriya i kon'yunktura: sub'yektivnyye zametki ob istorii sovetskogo obshchestva* [History and Conjuncture: Subjective Notes on the History of Soviet Society]. Moscow, Politizdat Publ., 1992, 352 p. (In Russian).
 20. Shabanova I.K. *Pravovoy proizvol nachala 1920-kh gg.* [Legal arbitrariness of the early 1920s]. *Sibirskiy istoricheskiy zhurnal* [Siberian Historical Journal], 2006, no. 2, pp. 207-215. (In Russian).
 21. Mironov A.I. *Vozniknoveniye i razvitiye kriminalisticheskikh podrazdeleniy organov vnutrennikh del* [The Emergence and Development of Forensic Units of the Internal Affairs Bodies]. Moscow, 1979, 64 p. (In Russian).
 22. Malygin A.Y. *Gosudarstvenno-pravovoy status militsii RSFSR v period novoy ekonomicheskoy politiki (20-e gody): avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk* [The State-Legal Status of the Militia of the RSFSR in the Period of the New Economic Policy (1920s)]. Moscow, 1992, 37 p. (In Russian).
 23. Pashin V.P. *Obshchestvennost' i pravookhranitel'nyye organy v ukreplenii sovetskogo pravoporyadka. 1953–1964 gg. (Na materialakh Kurskoy oblasti)* [The Public and Law Enforcement Agencies in Streng-

thening the Soviet Legal Order. 1953–1964 (Based on the Materials of the Kursk Region)]. Kursk, Kursk State University Publ., 2015, 161 p. (In Russian).

Информация об авторе

Пашин Василий Петрович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории государства и права, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-0357-8970](https://orcid.org/0000-0002-0357-8970), pashinvp@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.03.2022
Одобрена после рецензирования 15.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Vasilii P. Pashin, Doctor of History, Professor, Professor of Theory and History of State and Law Department, Kursk State University, Kursk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-0357-8970](https://orcid.org/0000-0002-0357-8970), pashinvp@mail.ru

The article was submitted 23.03.2022
Approved after reviewing 15.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 93/94:2-6
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1081-1097

Советско-греческие церковные отношения как фактор послевоенной стабилизации в мире (1946–1953 гг.)

Елизавета Александровна МАРТЮКОВА

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
eamartyukova@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена роль религии и религиозных лидеров в советской внешней политике в отношении Греции. Причины конфликта между Русской православной церковью и Греческой церковью коренились не в религии, культурный разлом между двумя автокефальными церквями переводился в сферу политического регулирования. Рассмотрены советско-греческие церковные взаимоотношения с 1946 по 1953 г. по вопросу русских монастырей на Афоне. Описываемые события происходили в ходе Гражданской войны в Греции – 1944–1949 гг. и первые годы после нее. На основании документов Государственного архива Российской Федерации и писем патриарха Алексия I в Совет по делам РПЦ, которые хранятся в нем, проанализирован характер действий советских представителей по вопросу русских монастырей на Афоне и дана оценка действий церковных представителей СССР по линии внешних церковных связей. На основе анализа источникового документального материала сделан вывод о том, что СССР проецировал идеологические догмы на свой внешнеполитический курс и в Православном мире. Гражданская война в Греции 1944–1949 гг. показала зависимость конфессионального сектора греческого общества от политической составляющей. Политическое противостояние между СССР и США оказалось решающим в принятии прозападного государственного курса Греции, в том числе в религиозном обществе. Показано, что особенностями Русской и Греческой православных церквей, как участников международных отношений, является тесная согласованность их международной деятельности с работой соответствующих государственных политических институтов. Показана роль церковной дипломатии для налаживания коммуникаций между двумя государствами по поводу плачевного положения русских монастырей на горе Афон и сделан вывод о миротворческом потенциале РПЦ. Подчеркнуто, что исходя из многовекового опыта сотрудничества политики и религии можно говорить о существовании схожих позиций в поле регулирования социальной деятельности.

Ключевые слова: внешняя политика, международные отношения, Афон, Карпов, патриарх Алексий I, Сталин

Для цитирования: Мартюкова Е.А. Советско-греческие церковные отношения как фактор послевоенной стабилизации в мире (1946–1953 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1081–1097. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1081-1097>

Soviet-Greek church relations as a factor of post-war stabilization in the world (1946–1953)

Elizaveta A. MARTYUKOVA

Lomonosov Moscow State University
1 Leninskiye Gory, Moscow 119991, Russian Federation
eamartyukova@yandex.ru



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



© Мартюкова Е.А., 2022

Abstract. We consider the role of religion and religious leaders in the Soviet foreign policy towards Greece. The reasons for the conflict between the Russian Orthodox Church and the Greek Church were not rooted in religion, the cultural divide between the two autocephalous churches was transferred into the sphere of political regulation. On the issue of Russian monasteries on Mount Athos, we considered the Soviet-Greek church relations from 1946 to 1953. The events described took place during the Greek Civil War – 1944–1949, and the first years after it. Based on the documents of the State Archive of the Russian Federation and the letters of Patriarch Alexy I to the Council for the Affairs of the Russian Orthodox Church, which are stored in it, the nature of the actions of Soviet representatives on the issue of Russian monasteries on Athos, we analyze and made an assessment of the actions of church representatives of the USSR in the line of external church relations. Based on the analysis of the source documentary material, we concluded that the USSR projected ideological dogmas on its foreign policy in the Orthodox world as well. Greek Civil War 1944–1949 showed the dependence of the confessional sector of Greek society on the political component. The political confrontation between the USSR and the USA turned out to be decisive in the adoption of the pro-Western state course of Greece, including in the religious society. It is shown that the peculiarities of the Russian and Greek Orthodox Churches, as participants in international relations, are the close coordination of their international activities with the work of the relevant state political institutions. The role of church diplomacy for establishing communications between the two states regarding the deplorable situation of Russian monasteries on Mount Athos is shown, and we make a conclusion about the peacekeeping potential of the Russian Orthodox Church. It is emphasized that based on the centuries-old experience of cooperation between politics and religion, we can talk about the existence of similar positions in the field of regulation of social activity.

Keywords: foreign policy, international relations, Athos, Karpov, Patriarch Alexy I, Stalin

For citation: Martyukova E.A. Sovetsko-grecheskiye tserkovnyye otnosheniya kak faktor poslevoynnoy stabilizatsii v mire (1946–1953 gg.) [Soviet-Greek church relations as a factor of post-war stabilization in the world (1946–1953)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1081–1097. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1081-1097> (In Russian, Abstr. in Engl.)

«У религии и у Организации Объединенных Наций задача одна – умиротворить жизнь и повысить тем самым народное благосостояние» [1].

Кто утверждает, что религия не имеет никакого отношения к политике, тот не знает, что такое религия.

М. Ганди

В последнее время происходит увеличение политической активности религиозных организаций и движений, в связи с чем в современной ситуации конфессиональный фактор становится одной из существенных со-

ставляющих национальных и многих междуна-
родных политических процессов. Церковь
играет важную миротворческую роль на всем
пространстве не только нашего Отечества, но
и христианского мира в целом. Наряду с воз-
растанием религиозного фактора в междуна-
родно-политической, культурной и социаль-
ной сферах жизни современного общества
участились нападки на религиозные устои
монотеистических религий. Взаимодействие
религиозных организаций разных государств
и изучение проблем межконфессиональных
отношений на современном этапе выступает
важной и актуальной темой для нашей стра-
ны с точки зрения построения равноправных
отношений во всех сферах жизнедеятельно-
сти общества и на международной арене. Ре-
лигиозные объединения являются значимым
элементом современной социальной струк-
туры. Религия может служить делу примире-
ния стран и народов и не должна быть при-
чиной конфликтов между ними. Русская пра-
вославная Церковь уделяет огромное внима-
ние поддержанию межрелигиозного и меж-
конфессионального диалога, соработничест-
ву Церкви и государства, укреплению связей
с зарубежными православными общинами¹.
Проблема международных отношений по
линии внешних церковных связей была важ-
на всегда, но особую актуальность она при-
обретает в настоящее время в условиях воз-
никновения новых форм международных
конфликтов, таких как конфессиональных,
этнополитических. Переплетение политиче-
ских противоречий с религиозными и этни-
ческими процессами составляет одну из
главных особенностей ситуации сложившей-
ся в послевоенный период на территории
Святой Горы Афон. Это представляет исклю-
чительную важность для понимания совре-
менных политических процессов и формиро-
вания целостной концепции развития россий-
ской государственности и внешней политики.

События, происходящие на Балканах –
едва ли не центральная тема научных иссле-

дований ученых разного профиля на многие
годы. При этом авторы подавляющего боль-
шинства публикаций сосредоточиваются на
макропроцессах. Мало обращается внимания
на взаимодействие стран по церковной ли-
нии. Советско-греческие церковные отноше-
ния с 1946 по 1953 г. в послевоенный период
не рассматривались в отечественной историо-
графии как целостное явление и как часть об-
щественной и государственно-политической
жизни СССР. Среди отечественных работ,
посвященных аспекту внешних церковных
связей, следует отметить труды М.И. Один-
цова, М.В. Шкаровского, О.Ю. Васильевой,
Т. Чумаченко, И.В. Шкуратовой, С.А. Шку-
ратова, А.Г. Зоитакиса, И.Г. Джухи. Однако
остается очевидным дефицит специальных
работ, рассматривающих воздействие рели-
гиозного компонента на внешнюю политику,
переплетение культурно-религиозной со-
ставляющей с другими сферами обществен-
ной жизни и роль религиозных элит и лиде-
ров в процессе политического урегулирова-
ния кризиса. Взаимоотношения СССР и рус-
ских обитателей Афона – одна из малоиссле-
дованных тем отечественной историографии,
что является составной частью культурной
коммуникации двух государств.

Человеческий фактор можно считать
лишь малозначащим «частным случаем». Ме-
жду тем именно из мнений отдельных
людей складывается история человечества.
Локальное измерение масштабных процессов
позволяет увидеть их малоприметные, но
важные грани. Наше исследование основы-
вается на изучении архивных документов и
писем патриарха Алексия I в Совет по делам
РПЦ. Письма патриарха Алексия I представ-
ляют собой уникальный комплекс источни-
ков по истории государственно-церковных
отношений в СССР и самой Церкви. Доку-
менты иллюстрируют позицию предстоятеля
РПЦ, его ближайшего окружения в условиях
трансформации церковной политики и дают
возможность проследить изменения в их
подходах.

Как и межправительственная организа-
ция ООН, которая имеет цель поддерживать
международный мир и безопасность, религия

¹ Путин В. Патриарху Московскому и всея Руси
Кириллу. URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/letters/65641> (дата обращения: 15.05.2021).

выполняет миротворческую миссию, откликаясь на важнейшие события в регионах. Несмотря на кризисы, с которыми сталкивалась ООН за время ее существования, благодаря международно-правовым и политическим механизмам, заложенным в Уставе ООН, удалось разрешить многие острые вопросы послевоенного мироустройства [2]. Церковь также принимает участие в политической деятельности и дополняет усилия правительства по мирному разрешению конфликтов.

Рассматриваемая проблема весьма сложна и многоаспектна. Хронологические рамки исследования охватывают период с 1946 по 1953 г., то есть с начала конфронтации на новом уровне двух мировых держав – СССР и США, составляющей которой была Греция и до кончины И.В. Сталина, когда в СССР было развернуто дипломатическое «мирное наступление» на международной арене, частью которого стало урегулирование отношений с Грецией [3]. Религиозные противоречия, усугубленные государственной политикой, создавали социальную напряженность, которая проявлялась в отсутствии активной коммуникации по линии внешних церковных связей. По сути, речь идет не о вражде на уровне религий, а о межгосударственном идеологическом противостоянии, нежелании двух сторон вести диалог культур, который бы мог оказать значительное влияние на урегулирование конфликтной ситуации.

МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СОВЕТА ПО ДЕЛАМ РУССКОЙ ПРАВОСЛАВНОЙ ЦЕРКВИ

Конфессиональная составляющая мирового пространства создает широкие возможности как для усиления, так и для снижения конфликтности международных отношений. Политические и религиозные институты начинали взаимодействовать лишь тогда, когда было необходимо или сражаться против каких-либо действий внутри страны, или противодействовать внешним угрозам, хотя про-

тиворечия постоянно себя обнаруживали и в этих взаимодействиях [4].

Внешняя деятельность Русской православной церкви подчинена общей цели свидетельства о христианской истине в международных отношениях, заботе об установлении прочного и справедливого мира между народами². Окончание Второй мировой войны существенно изменило ситуацию не только на политической арене, но и в православном мире. Заметно усилившийся Московский Патриархат выступил с претензией на лидерство в мире, что не могло не привести в перспективе к конфликту с Константинопольской церковью.

Существенную роль в этом противостоянии сыграла начинавшаяся холодная война между Советским Союзом и блоком западных государств во главе с США [5, с. 81]. Нагнетание международной напряженности привело к тому, что очень ярко обозначилась проблема разделенности мира политическими, национальными и религиозными границами. При рассмотрении аспекта внешнеполитической деятельности Русской православной церкви во второй половине 1940-х гг. учитывалось прямое давление советской власти на процесс принятия Московским Патриархатом выгодных для себя решений по вопросам международного характера. Русская церковь стала «государственной церковью», ставшей проводником внешней политики Кремля [6, с. 3]. Председателем Совета по делам Русской православной церкви был полковник госбезопасности Г.Г. Карпов³.

² Патриарх Кирилл: Цель внешней деятельности Русской церкви – свидетельство о правде и установление мира между народами. URL: <https://www.pravmir.ru/patriarx-kirill-cel-vneshnej-deyatelnosti-russkoj-cerkvi-svidetelstvo-o-pravde-i-ustanovlenie-mira-mezhdu-narodami/> (дата обращения: 12.05.2021).

³ Карпов Георгий Григорьевич. 1898–1967 гг. С 1917 г. служил в органах ВЧК–ГПУ–НКВД–НКГБ Карельской, Ленинградской областей. В 1938 г. награжден Орденом Красной Звезды «за выполнение важнейших заданий правительства». С 1940 г. в Москве, в ГУГБ СССР. С декабря 1941 г. – начальник 4-го Отдела 3-го Секретно-политического Управления НКВД СССР. 14 февраля 1943 г. присвоено спецзвание полковника госбезопасности, 9 июля 1945 г. присвоено звание генерал-майора госбезопасности. Приглашение

Сформированный Совет по делам Русской православной церкви⁴ – по мысли Сталина – стал узлом связи между Правительством и Церковью. Значение, которое советское правительство придавало Русской православной церкви, – в первую очередь, ее роли в планах послевоенного переустройства мира, – обусловило и место Совета по делам РПЦ в иерархии советских учреждений первых послевоенных лет [7, с. 235]. Совет объединял высокопоставленных представителей всех высших органов государственной власти в стране и играл ключевую роль при решении абсолютного большинства вопросов в области государственно-религиозных отношений. Сталин и Молотов, а с 1946 г. и заместитель председателя Совета Министров СССР К.Е. Ворошилов были постоянно в курсе всех церковных дел. С помощью Совета по делам РПЦ государство держало под контролем каждый ее шаг [8, с. 340–341]. Большое место в работе Совета по делам РПЦ занимали вопросы, связанные с международной деятельностью Московской Патриархии. До января 1946 г. в структуре Совета не существовало специального подразделения, в сферу компетенции которого входили

бы вопросы внешних связей Московской Патриархии. Далее в структурах Совета и патриархии появились отделы, прерогативой которых были вопросы внешнеполитической деятельности Церкви: Отдел по делам центрального управления Церкви Совета⁵ и Отдел внешних церковных сношений Московской патриархии во главе с митрополитом Николаем (Ярушевичем). Отдел по делам центрального управления направлял заграничную деятельность Московской Патриархии и наблюдал, чтобы эта «деятельность отвечала государственным интересам Советского Союза», от имени Совета осуществлял наблюдение за отделом внешних сношений Московской Патриархии, собирал материалы об автокефальных православных церквях, поддерживал связь с отделами МИД, получал сведения, относящиеся к церковной жизни за рубежом от ТАСС, Комитета информации МИД и КГБ⁶. Наркомат иностранных дел (Министерство), хотя для его сотрудников это направление также являлось новым, стал надежным партнером Совета [9, с. 171, 180]. Переписка с Наркоматом (Министерством) иностранных дел, а также информация по православным церквям зарубежных стран были выделены в особое делопроизводство и занимали по объему большую часть всего объема секретного делопроизводства Совета. Это было связано с тем интересом, который советское правительство проявляло к связям Московской Патриархии за рубежом. Церковь должна была стать одним из каналов просталинского влияния в православном мире. Вся документация проходила через Совет по делам РПЦ, который согласовывал все вопросы с ЦК ВКП(б), Министерствами иностранных дел, госбезопасности, внутренних дел и финансов. В конечном итоге все документы направлялись на утверждение в правительство [7, с. 237, 238].

Г.Г. Карпова не было случайным. Подразделения возглавляемого им Отдела занимались вопросами борьбы с церковной и сектантской контрреволюцией. Его имя было также хорошо известно и церковному руководству. Сохранял пост начальника Отдела в структуре НКГБ. 2 марта 1955 г. был уволен из КГБ СССР. В феврале 1960 г. освобожден от обязанностей председателя.

⁴ 14 сентября 1943 г. за подписью И.В. Сталина Совнарком СССР принял постановление «Об организации Совета по делам Русской православной церкви при СНК СССР». 7 октября правительство СССР своим постановлением № 1095 утвердило «Положение о Совете по делам Русской православной церкви при СНК СССР». Место Совета по делам РПЦ в системе государственных учреждений и его статус были определены Государственной штатной комиссией при СНК СССР от 23 ноября 1943 г. – Совет был зарегистрирован как учреждение системы ведомства СНК и подчиненное непосредственно правительству СССР. Образование Совета по делам РПЦ, а в 1944 г. – Совета по делам религиозных культов – единственный случай, когда в условиях Великой Отечественной войны в системе государственных учреждений были образованы органы, не имеющие непосредственного отношения к военным действиям.

⁵ Положение об отделе по делам заграничной деятельности Русской православной церкви было утверждено протоколом № 15 заседания Совета по делам РПЦ от 28 июля 1947 г. В дальнейшем отдел стал называться, как и назывался ранее – Отдел по делам центрального управления Церкви.

⁶ Письма патриарха... С. 16.

В докладе И.В. Сталину от 12 июля 1946 г. «Об итогах работы Совета по делам Русской православной церкви при СМ СССР за период с 1943 по 1946 г.» Г.Г. Карпов информировал, что в период после окончания Великой Отечественной войны основное внимание Совета было направлено на «расширение сфер деятельности и влияния Русской православной церкви за границей и укрепление ее авторитета и связей с другими автокефальными православными церквями мира». В заключение Г.Г. Карпов указывал на предстоящие серьезные мероприятия по еще большему укреплению позиций Московской Патриархии за рубежом и превращению ее во «вселенский центр православия» [6, с. 12, 13].

Таким образом, Совет по делам РПЦ играл важнейшую роль в решении внешнеполитических задач советского государства, и его деятельность была напрямую связана с работой профильных министерств.

СОВЕТСКО-ГРЕЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ПО ВОПРОСУ РУССКИХ МОНАСТЫРЕЙ НА АФОНЕ 1946–1953 ГГ.

Во взаимоотношениях СССР и Греции в послевоенный период церковная дипломатия не играла значительной роли и не внесла существенного вклада в урегулирование «греческой» проблемы.

Советско-греческие церковные отношения в 1946–1953 гг. включали в себя взаимоотношения с Элладской православной церковью, русскими обителями Афона⁷, а также русскими церковными общинами на территории Греции, где проживали преимущественно русские эмигранты. В рассматриваемый период две церкви оказывали влияние на советско-греческие отношения следующим образом:

⁷ Афонский полуостров был составной самоуправляющейся областью греческого государства, имеющий привилегированный статус и подчиняющийся греческим законам и конституции. Административно Афон являлся частью греческого государства, которое управляло ею через наместника, ответственного за сохранение общественного порядка. Группа монастырей Афонской Горы подчинялась церковной власти Вселенского патриарха.

1) делая заявления внешнеполитических инициатив СССР и Греции; 2) непосредственно участвуя в миротворческой деятельности, выступая с инициативами урегулирования конфликтующей ситуации; 3) выступая каналом коммуникации между разными экономическими и социально-политическими системами.

Деятельность советской дипломатии по урегулированию локальных конфликтов являлась одним из важнейших приоритетов внешней политики Советского Союза [3], в точности в созданной новой межправительственной организации ядерной эпохи – ООН [2], которая была способна применять рычаги международного сообщества дипломатическими способами для предотвращения глобальной войны [10]. В послевоенный период религиозный фактор не оказывал существенного воздействия на международные процессы. «Греческий» конфликт, разделявший политические элиты и общество, принял острую форму с 1946 г. Анализируя хронологию взаимоотношений по линии внешних церковных связей, необходимо принимать во внимание не только церковные связи, но и политический контекст и «действия отдельных организаций и людей». Принимая во внимание исключительную сложность «греческого» конфликта 1944–1949 гг. и его затяжной характер, разумно отказаться от попыток однозначной его интерпретации, а тем более противопоставления субъективных и объективных факторов конфликта [11]. После войны конфликт усилился, принял формы военного противостояния, и его пришлось решать в рамках ООН [10].

Письма Алексия I свидетельствуют о положении русских монастырей на Афоне, об отношении к ним греческих властей, о настроениях монашествующих⁸. Сложное правовое и финансовое положение русских монахов на Афоне заставило руководство монастыря Св. Пантелеймона обратиться за поддержкой и защитой к Русской церкви. На имя Патриарха Московского и всея Руси Алексия от игумена и монахов монастыря поступило сообщение о притеснениях русских монахов

⁸ Письма патриарха... С. 26.

греческими властями. Они просили патриарха принять меры к ограждению русских монахов от насилий, чинимых над ними греческими властями. Сразу ответ Пантелеимоновский монастырь не получил, не было подтверждения и о получении письма⁹. Однако и в эти трудные годы были предприняты попытки установления диалога между руководством РПЦ и советским правительством, с одной стороны, и Греческой церковью, Константинопольским патриархатом, с другой стороны. Учитывая, что вопрос о положении монастырей и монахов на Афоне являлся вопросом не только чисто церковным, но и политическим, Совет со своей стороны полагал целесообразным вмешаться в это дело в целях ограничения интересов русского монашества и укрепления позиций русской православной церкви на Ближнем Востоке¹⁰. Принципиальное согласие на установление связей Московской Патриархии с русскими монастырями на Афоне было дано 25 ноября 1946 г.¹¹

28 июня 1946 г. патриарх Алексей отправил письмо Г.Г. Карпову с обширным докладом протоиерея Вениамина Платонова «К вопросу об Афоне», в котором рассматривается государственное и правовое положение монашествующих на Афоне. В заключение протоиерей Вениамин писал, что «протянуть руку помощи населенникам Афона может и должно только исключительно славянское государство – СССР»¹².

Значимым событием в попытке урегулировать культурные связи между СССР и Грецией стал визит в середине 1946 г. второго секретаря Посольства СССР в Греции В.Д. Карманова, который прибыл по приглашению монахов русского Свято-Пантелеимоновского монастыря. Разрешение греческого МИД В.Д. Карманов получил с

большим трудом и выехал из Салоник на Афон 19 июля 1946 г. в сопровождении эпитропа русского монастыря о. Василия (Кривошеева), с которым встретился в Салониках через посредство консула Югославии. 20 июля 1946 г. он прибыл в русский монастырь св. Пантелеймона. По прибытии была устроена торжественная встреча как первому советскому официальному представителю, посетившему Афон. Игумен Иоанн выразил от своего и братии имени большое удовольствие по случаю приезда В.Д. Карманова и расценивал этот приезд, как знак заинтересованности советских официальных властей судьбой монастыря и вообще русских монахов на Афоне и как возможное начало возобновления отношений с советским государством¹³. 21 июля 1946 г. В.Д. Карманов посетил Карею, монастырский город, духовный и административный центр Афона, афонский кинот (синод), Андреевский скит, Ильинский скит, 2 русские кельи. 23 июля он посетил греческий Иверский монастырь и 1 русскую келью, а затем выехал обратно в Пантелеимоновский монастырь¹⁴.

Данный визит хотя и был важным событием для двух церквей, он не укрепил дружбу и в условиях начинавшейся гражданской войны вызвал сильнейшую тревогу греческих королевских властей и в дальнейшем стал важнейшей причиной репрессий против русских монахов [12, с. 60].

После посещения Афона В.Д. Кармановым было выяснено, что право на свои владения имеет только монастырь св. Пантелеймона, как полноправное юридическое лицо. Скиты и кельи таких прав не имели, так как были расположены на «чужих» территориях. Первые русские келлиоты построили свои на участках земли, купленных у соответствующих монастырей по особым грамотам, то есть «омологиям». Эти «омологии» давали право келлиотам иметь свою церковь, необходимые постройки, огороды. И поскольку никаких договоров при покупке участков земли для построек келий не заключалось, кроме «омо-

⁹ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 21. Л. 97.

¹⁰ Там же. Л. 53.

¹¹ № 128 Алексей I – Г.Г. Карпову... С. 166.

¹² № 128 Алексей I – Г.Г. Карпову. 28 июня 1946 г. // Письма патриарха Алексея I в Совет по делам Русской православной церкви при Совете народных комиссаров – Совете министров СССР. 1945–1970: в 2 т. / под ред. Н.А. Кривовой. М.: РОССПЭН, 2009. Т. 1. 1945–1963 гг. С. 146.

¹³ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 21. Л. 91.

¹⁴ Там же. Л. 92.

логий», келлиоты находились в полной зависимости от монастырей. Также советский представитель установил, что греческая политика заключалась в недопущении в русский монастырь и скиты новых молодых послушников. Другой формой притеснения являлось подавление стремления русских монахов занять какое-либо абсолютное, с точки зрения национальной, положение. Греки препятствовали распространению влияния Пантелеймоновского монастыря на другие русские обители. Русские монахи в то время были признаны греческим правительством греческими подданными. Документального оформления принятия их в греческое подданство не было, от них было получено только устное согласие. Советский представитель полагал, что принятие русских монахов в гражданство Греции имело цель в обеспечении перехода собственности и владений русских обителей в руки греков. Игумен Пантелеймоновского монастыря старался уклониться от ответа на вопрос о переходе в советское гражданство. Он заявил, что, если бы такое принятие было сделано не по их инициативе, а по постановлению советских властей, они бы не стали возражать. Кинот и монастыри Афона всегда находились в подчинении Константинопольского патриарха. Из 20 монастырей Афона 17 были греческими, 1 русский, 1 сербский и 1 болгарский. Поэтому, учитывая тот факт, что спорные вопросы решались большинством голосов, греки всегда могли провести выгодное им решение. Также не рассчитывали и на беспристрастие Константинопольского патриарха в спорных вопросах.

В то время русские монахи не имели той связи с русской церковью, какая она была в период до революции 1917 г. Связь прекратилась. Несмотря на желание игумена и монахов установить хорошие отношения с Московской патриархией, со стороны последней не было предпринято существенных мер по урегулированию положения русских монахов на Афоне. Не посещали Афон и представители Русской православной церкви, их визиту игумен и монахи также были бы очень рады¹⁵.

¹⁵ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 21. Л. 93-97.

Греция, как и другие страны, где большинство населения причисляли себя к православным христианам, не была намерена поддерживать влияние советской политической и социально-экономической модели. Русская православная церковь в СССР и коммунизм были двумя мировоззрениями, которые конфликтовали. Вероятно, это и было причиной проводимой политики Греции по отношению к русским поселениям на Афоне. Такие меры можно оценить как применение политической власти в вопросах веры, а именно, использование государственной власти для защиты и распространения веры. Во-вторых, после перехода Святой Горы во владение Греции, Афон перестал быть выразителем единства православного мира. Греция, рассматривая Афон как свое обычное владение, принимала меры к вытеснению всех негреческих элементов¹⁶. Эти мероприятия греческого правительства были направлены к ущемлению национальных меньшинств на Святой Горе. Греческое Министерство иностранных дел сделало фактически невозможным поселение на Афоне других национальностей¹⁷. Таким образом, церковь в Греции была силой, легитимирующей и лоббирующей определенные направления национальной внешней политики. Она поддерживала официальную политическую линию государства, а также реализовывала свои собственные интересы на территории Святой Горы Афон.

После разговора с русскими насельниками, В.Д. Карманов выяснил, что монахи не имели представления о том, что происходило в СССР из-за отсутствия литературы и информации. Свои представления о жизни в СССР они составляли на основе белоэмигрантских газет и изданий, отправляемых им

¹⁶ Число монахов негреческой национальности в русском монастыре св. Пантелеймона уменьшилось за 1920–1945 гг. с 800 до 215 человек, в Андреевском русском скиту – со 150 до 45 человек, в Ильинском скиту – со 160 до 52 человек, в русских кельях – с 1000 до 200 человек. Причиной убыли монахов являлась естественная смерть большинства ввиду преклонного возраста и прекращения пополнения в течение 30-ти лет.

¹⁷ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 21. Л. 137.

из Америки и Франции, однако они всегда подчеркивали свое русское происхождение и гордость тем, что они русские. Победы Красной армии в войне также побуждали в них патриотические чувства. Большинство монахов положительно относились в то время к советской России, были патриотически настроены, хотя и на дореволюционный лад¹⁸. Уезжая из монастыря, представитель посольства пообещал игумену снабжать их церковной литературой, чтобы они получали информацию из первых источников, а не в искаженном виде.

Выводы после поездки на Святую Гору В.Д. Карманов сделал следующие: 1) следовало и в дальнейшем интересоваться положением русских монахов на Афоне и периодически посылать туда представителей посольства; 2) эффективные мероприятия по закреплению за советским государством имущества и владений русских обителей на Афоне было бы трудно осуществить; 3) следовало продумать вопрос о возможности принятия русских монахов в советское гражданство; 4) необходимо распространять среди русских монахов советскую церковную литературу; 5) желательно, чтобы РПЦ заинтересовалась афонскими монахами; 6) нужно было продумать вопрос о возможности того, чтобы добиться от греческих властей смягчения режима поступления молодых послушников в русские обители; 7) поскольку имущество русских монастырей принадлежало бывшей Российской империи, советское государство имело все основания претендовать на это имущество, но необходимо было провести подготовительную работу¹⁹.

9 августа 1946 г. патриарх Алексей по делу об Афонских иноках выдвигал следующие соображения: «Усиление фашистских и реакционных элементов в Греции, поддерживаемых британским империализмом, грозит повлиять самым неблагоприятным образом на судьбу русских монастырей Афона. Лучшим выходом нужно считать возврат к русскому предложению 1913 г. об объявле-

нии Афона независимой и нейтральной монашеской автономной областью, находящейся под покровительством и гарантией государства с православным населением, вследствие чего Афон перестал бы быть составной частью, хотя бы и автономной, но одного греческого государства. Приезд на Афон и принятие монашества на нем свободны для всех православных христиан. Второй заключается в постановке вопроса не о выделении Афона из состава греческой территории, а лишь об его экстерриториальности, предполагалась гарантия свободного доступа представителям всех православных национальностей для принятия монашества. Выдвигалось положение, что возобновление традиционной русской политики покровительства русскому Афону может коренным образом укрепить положение последнего, укрепляя тем самым влияние Советского Союза среди православных народов Балкан и Ближнего Востока»²⁰. Россия, не подписавшая Севрского договора от 10 августа 1920 г., который был составлен в ее отсутствие, имела право поставить этот вопрос на обсуждение и требовать возврата к русскому предложению 1913 г.²¹ Патриарх пишет о необходимости морально-вещественной поддержки «страждущих, продолжительное время оторванных от Матери-Церкви единокровных иноков». И только Советский Союз мог «помешать греческим шовинистам наложить свои руки на русские монастыри»²².

17 августа 1946 г. Г.Г. Карпов направил в МИД письмо патриарха Алексея об афонских иноках. Совет по делам РПЦ считал мнение патриарха правильным и просил со-

¹⁸ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 21. Л. 97.

¹⁹ Там же. Л. 99, 100.

²⁰ № 144 Алексей I – Г.Г. Карпову. 9 августа 1946 г.

// Письма патриарха Алексея I в Совет по делам Русской православной церкви при Совете народных комиссаров – Совете министров СССР. 1945–1970: в 2 т. / под ред. Н.А. Кривовой. М.: РОССПЭН, 2009. Т. 1. 1945–1963 гг. С. 182, 183.

²¹ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 21. Л. 79.

²² № 144 Алексей I – Г.Г. Карпову. 9 августа 1946 г.

// Письма патриарха Алексея I в Совет по делам Русской православной церкви при Совете народных комиссаров – Совете министров СССР. 1945–1970: в 2 т. / под ред. Н.А. Кривовой. М.: РОССПЭН, 2009. Т. 1. 1945–1963 гг. С. 182, 183.

общить МИД, что может быть предпринято со стороны Московской патриархии²³.

В дополнение к ранее упомянутым сообщениям, 21 августа 1946 г. Алексей I оправляет Г.Г. Карпову письмо с содержанием доклада И.А. Кривошеина «Положение русских монастырей Афона в связи с политическими событиями в Греции», в котором содержится информация о монахе Василии (Кривошеине). Это был человек просоветских взглядов, который был представителем русского Пантелеймоновского монастыря в совете всех двадцати афонских монастырей в Карее между 1941–1944 гг. В 1946 г. ему пришлось уйти из совета ввиду столкновений с представителями греческих монастырей, настроенных резко антисоветски, но он остался членом тройки, состоящей при игумене, и даже сделался «грамматиком», то есть секретарем по внешним сношениям. Его преемником в должности «антипросопа»²⁴ явился монах Давид, уроженец Закарпатской Украины, придерживающийся той же политической линии. Не решаясь обвинить монаха Кривошеина в просоветской деятельности, опасаясь вызвать недовольство Советского Союза, греческие реакционеры возбудили против него дело в «проболгарской» деятельности за то, что он во время страшного голода в Греции в 1942 г. спас Афон от голодной смерти благодаря получению продовольствия из Софии. Дело отложили на неопределенное время. В записке отмечается общая сознательность и солидарность монахов Пантелеймонова монастыря, которые ответили молчанием на новое предложение Болгарии о предоставлении продовольствия и не подвели своего представителя²⁵. Монах Василий (Кривошеин) покинул Афон в 1947 г.

²³ № 144 Алексей I – Г.Г. Карпову... С. 184.

²⁴ Антипросоп (андипросолосос) – представитель святогорских обителей Святой горы в Священном Киноте.

²⁵ № 153 Алексей I – Г.Г. Карпову. 21 августа 1946 г. // Письма патриарха Алексея I в Совет по делам Русской православной церкви при Совете народных комиссаров – Совете министров СССР. 1945–1970: в 2 т. / под ред. Н.А. Кривовой. М.: РОССПЭН, 2009. Т. 1. 1945–1963 гг. С. 189, 190.

в результате действий греческих государственных властей, которые считали его пребывание на Афоне нежелательным и опасным. После освобождения от немецкого заключения в мае 1950 г. ему было отказано в возвращении на Афон из-за проводимой определенной политической линии²⁶. В заключении своего доклада И.А. Кривошеин писал: «Афон должен оставаться центром сближения всех православных народов под номинальной юрисдикцией Константинопольского патриарха, но при этом почетное место должно быть предоставлено русскому элементу как наиболее многочисленному и пользующемуся поддержкой Советского Союза и о желательности установления тесной связи между Московской патриархией и русским Афоном путем присылки информации о церковной жизни в Советском Союзе, чтобы противодействовать пропаганде Карловацкого синода и антисоветских кругов»²⁷. Подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод, что на территории Святой горы Афон непрерывно продолжалась борьба, которая имела политическую составляющую, за увеличение влияния на общественную жизнь. Эта борьба вела к дестабилизации в локальном и региональном масштабах.

Отношения РПЦ и Элладской церкви в послевоенный период оставались неопределенными. В докладе Г.Г. Карпова в ЦК ВКП(б) об итогах работы Совета по делам Русской православной церкви за 1946 г. (от 14 февраля 1947 г.) отмечалось: «Открытым оставался лишь вопрос о взаимоотношениях с Элладской православной церковью и Константинопольским патриархом. От какой-либо связи с Греческой православной церковью Московская патриархия воздерживалась сама, учитывая, что глава этой церкви архиепископ Дамаскинос отражал интересы реакционных кругов Греции ориентировался на англичан»²⁸. Таким образом, Совет по делам РПЦ и советское правительство совместны-

²⁶ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 993. Л. 133.

²⁷ № 153 Алексей I – Г.Г. Карпову... С. 191.

²⁸ Власть и церковь в Восточной Европе. 1944–1953 гг. Документы российских архивов: в 2 т. Т. 1. М.: Ин-т славяноведения РАН, 2009. С. 401.

ми усилиями противодействовали внешним угрозам в лице проводников в Греции прозападного, капиталистического мира. Одновременно МИД СССР в письме от 23 ноября 1946 г. за № 1852/бс в Совет по делам РПЦ дал принципиальное согласие на установление связей Московской патриархии с русскими монастырями на Афоне.

Свидетельством значимости для Московской патриархии вопроса об Афоне было пасхальное приветствие патриарха Алексея к главе Греческой церкви архиепископу Дамаскиносу, в котором он делился переживаниями по поводу тяжелого положения русских монахов на Святой Горе²⁹. В своем послании он говорит, что все подвижники Святой Горы, вне различия от их национальности, должны чувствовать себя равноправными членами одной святой семьи. Он призывает общими усилиями, содействием всех предстоятелей Православных Церквей, оградить вторую Святую Землю от нецерковного влияния. Автор послания также выразил недоумение, что покровительство Святой Элладской Церкви не распространялось на славянских иноков³⁰. Поэтому в своем пасхальном обращении Святейший патриарх Алексий предложил архиепископу Дамаскиносу быть вне политики, не препятствовать материальной поддержке Московской патриархией своих соотечественников, быть достойными милости Божией.

В ответном письме, на которое Московская патриархия решила не отвечать³¹, архиепископ Афинский Дамаскинос сообщал, что не имеет никакого отношения к самоуправлению Святой Горы, находящейся под юрисдикцией Вселенской Патриархии, к которой и следовало направлять соответствующую просьбу. В этом же письме он писал, что исходя из сообщений Министра иностранных дел Греции и Генерального правителя Святой Горы, никто не сожалел об устройстве и порядке на Афоне, который установлен и утвержден. Касательно практикуемого кон-

троля над приездом на Святую Гору монахов и клириков, он акцентировал внимание, что контроль по этому делу проводился Греческим правительством, как верховной гражданской властью над святым местом, и Вселенской патриархией, как духовной верховной властью. Этот контроль был строгим ввиду напряженного общего положения и нежелания поколебать мир Святого места. Также предупредительные меры имели целью охрану мира подвижающихся, чтобы они были далеки от мирской борьбы. Архиепископ Дамаскинос был убежден, что Вселенская патриархия, много веков управляющая Святой Горой, предпринимала правильные шаги, необходимые для выполнения ее высокого назначения³². Однако в дальнейшем Святая Гора Афон не отвергала намерений греческого правительства использовать ее территории для экономических целей. Журнал Кипрской Церкви «Апостолос Варнаvas» от 5 мая 1951 г. писал о том, что Святая Гора больше не будет только местом молитвы, изолированным от всего мира. Речь шла об отправлении Вселенской патриархией трехчленной делегации на Афон для того, чтобы «при помощи плана Маршалла основать там промышленные заведения для заготовки строительного леса, выработки бумаги, издательства церковных книг³³. Это была программа предоставления финансовой помощи США в связи с тяжелым экономическим положением Греции, рассчитанная на несколько лет. По мнению греческой стороны, все это было направлено на достойное использование духовных и материальных сокровищ Святого места и улучшение условий жизни, так чтобы Святая Гора стала местом истинно духовной жизни и деятельности³⁴.

Таким образом, поддерживая переписку с Элладской православной церковью, патриарх Алексий был осведомлен о позиции греческого Архиепископа, касательно управления Святой Горы. Ухудшение отношений между СССР и Грецией и противоречия ме-

²⁹ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 993. Л. 138.

³⁰ Там же. Л. 139, 140.

³¹ Там же. Л. 152.

³² Там же. Л. 153-155.

³³ Там же. Д. 736. Л. 109.

³⁴ Там же. Л. 27.

жду двумя государствами, которые затрагивали политическую сферу, оказывали значительное влияние и на религиозные процессы.

РЕШЕНИЕ ВОПРОСА О ПРАВОВОМ ПОЛОЖЕНИИ РУССКИХ МОНАСТЫРЕЙ НА АФОНЕ НА ВСЕПРАВОСЛАВНОМ СОВЕЩАНИИ 1948 Г.

Еще одним примером осуществления международной деятельности РПЦ в сфере сотрудничества православных автокефальных церквей СССР и Греции в стремлении поднять взаимодействие в сфере религии на совершенно новый уровень, было Всеправославное совещание 1948 г. Совет министров СССР постановлением № 1132-465-сс от 29 мая 1946 г. разрешил Совету по делам РПЦ дать согласие Московской патриархии на проведение в 1947 г. в Москве Всеправославного предсоборного совещания с участием глав всех автокефальных православных церквей мира. Некоторые иерархи Элладской церкви отреагировали на планируемый созыв Всеправославного совещания в Москве резко негативно. Так, митрополит Закинфский Хризостом 1 августа 1947 г. опубликовал в официальном печатном органе Церкви статью «Две главные опасности», в которой писал, что «православная греческая церковь имеет своим врагом не только папизм и западную католическую церковь, но и славянство и славянские православные церкви, которые находятся под коммунистическим режимом». Таким образом, хотя представитель Элладской церкви и сделал заявление, идущее в русле государственной политики, вопрос о противостоянии двух церквей практически никогда не поднимался. Этому способствовала и официальная позиция Московской Патриархии, отказавшейся от открытой конфронтации из-за положения русских монастырей на Святой Горе Афон. Многолетняя борьба Московской Патриархии за сохранение русского присутствия на Афоне началась в 1945 г., после направления послания настоятеля Свято-Пантелеимоновского монастыря Патриарху Алексию с просьбой

принять русских монахов под свое духовное покровительство и поддержать их авторитетом Русской православной церкви³⁵. Содействие в деле защиты славянских обителей и братств на Афоне обещал оказать патриарх сербский Гавриил³⁶. Не вторгаясь в область суверенного права Греции, Русская церковь неоднократно указывала на самобытное положение иноков разных национальностей на Святой Горе, на исторически складывавшиеся льготы, ходатайствовала о свободном доступе в обители всех стремящихся к иночеству, а также о свободном посещении Афона учеными и паломниками всех национальностей [12, с. 59]. Хотя подобная позиция в данный промежуток времени ситуацию не изменила, но этот сюжет уже не связан непосредственно с проблематикой советско-греческих отношений.

Митрополит Закинфский Хризостом считал Патриарха Алексия неправомочным созывать Всеправославные совещания и утверждал, что «славянские церкви стремятся поставить русского патриарха на то видное место, которое в течении веков занимает Вселенская патриархия». Его статья носила ярко выраженный антиславянский характер, подчеркивая, что славяне не должны забывать, что они получили культуру от греков³⁷.

Но в 1947 г. намеченный Собор не состоялся³⁸. Дата созыва совещания переносилась несколько раз. Распоряжением Совета министров СССР № 2142-рс от 25 февраля 1948 г. Московской Патриархии было разрешено провести совещание глав православных автокефальных церквей в июне 1948 г. Совещание глав и представителей автокефальных православных церквей и празднование

³⁵ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 736. Л. 88.

³⁶ Там же. Л. 111.

³⁷ Власть и церковь в Восточной Европе. 1944–1953 гг. Документы российских архивов: в 2 т. Т. 2. М.: Ин-т славяноведения РАН, 2009. С. 323.

³⁸ № 184 Алексий I – Г.Г. Карпову. 13 января 1947 г. // Письма патриарха Алексия I в Совет по делам Русской православной церкви при Совете народных комиссаров – Совете министров СССР. 1945–1970: в 2 т. / под ред. Н.А. Кривовой. М.: РОССПЭН, 2009. Т. 1. 1945–1963 гг. С. 223–226.

500-летия автокефалии Русской православной церкви состоялось 8–18 августа 1948 г.

Архиепископ Афинский Дамаскин получил приглашение на предстоящие торжества в первых числах июня, но борясь против этой инициативы русской церкви, до последнего момента не отвечал на приглашение. 2 июля 1948 г., когда стало совершенно очевидно, что Совецание в Москве состоится и на нем будут представлены почти все православные церкви³⁹, была получена телеграмма на имя патриарха Алексия о том, что он не может участвовать лично, вследствие чрезвычайного созыва иерархии Элладской церкви. Представлять греческую церковь получили распоряжение Высокопреосвященный митрополит Филиппон и Неаполеос (Каваллы) Хризостомос в сопровождении секретаря греческого синода, архимандрита Дамаскиноса Хадзопулоса⁴⁰. Советской стороной такой ответ был расценен как вынужденный запоздалый акт, больше разведывательного характера, чем вежливости⁴¹. О присутствии греческой делегации также лично сообщил архимандрит Дамаскинос Хадзопулос поверенному СССР в Афинах Н.П. Чернышеву⁴². Приехавшие в Москву делегации присутствовали на празднествах в качестве простых наблюдателей и не были уполномочены входить в обсуждение каких-либо вопросов⁴³. Греческий православный патриархат в Стамбуле решил принять приглашение русской церкви присутствовать на празднестве в Москве в честь 500-летия учреждения независимой русской церкви. Греческая церковь и греческий патриархат в Александрии также послали делегации в Москву⁴⁴.

В повестке дня Всеправославного совещания были выдвинуты проблемы, требующие реального разрешения. 13 июля 1948 г. на Совещании была принята резолюция созданной Комиссии по докладам о положении Святой Горы Афонской, которая от имени

Московского совещания призывала глав всех православных церквей обратить внимание на судьбу афонского монашества негреческой национальности, на лишение их прав, которыми они пользовались в силу канонических и международных законодательных положений об Афоне. На пленарном заседании совещания резолюция не обсуждалась и не голосовалась.

Правда, эта резолюция видела в разрешении свободного вступления в монашество независимо от национальности и подданства, разрешении доступа на Афон паломникам и ученым богословам, упрощении и сокращении формальностей случае необходимости приема греческого гражданства, в освобождении от таможенных налогов ввозимых продуктов и других предметов монашеской и церковно-богослужебной жизни⁴⁵. Практических шагов и реализации указанной резолюции ни одной из церквей, участвовавших на совещании в Москве, предпринято не было, если не считать опубликования ее во II томе «Деяния Совещания глав и представителей автокефальных православных церквей»⁴⁶. Деяния были широко разосланы за границу⁴⁷. Текст был отправлен поместным православным церквям, не участвовавшим в Совещании и церкви Константинопольской, в чьей юрисдикции находится Святая Гора⁴⁸. Известны доклады и резолюции об Афоне восточным патриархам и греческому правительству. Вероятно, в результате поднятия вопроса об Афоне ставленник Трумэна патриарх Афинагор, следуя своим взглядам и предначертаниям Госдепартамента США, вел линию на окончательную ликвидацию монахов и монастырей негреческой национальности⁴⁹. Каких-либо изменений в положении негреческих иноков и монастырей

³⁹ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 586. Л. 11.

⁴⁰ Там же. Д. 431. Л. 52, 53.

⁴¹ Там же. Д. 586. Л. 11.

⁴² Там же. Д. 431. Л. 53.

⁴³ Там же. Л. 58.

⁴⁴ Там же. Ф. Р-4459. Оп. 27. Д. 8300. Л. 52.

⁴⁵ Там же. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 993. Л. 16.

⁴⁶ Деяния Совещания глав и представителей автокефальных православных церквей в связи с празднованием 500-летия автокефалии Русской православной церкви. 8–18 июля 1948 г.: в 2 т. М.: Моск. патриархия, 1949. С. 358, 359.

⁴⁷ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 993. Л. 17.

⁴⁸ Там же. Л. 165.

⁴⁹ Там же. Л. 17.

Афона не произошло. Более того, помимо запрета на въезд и поселение в монастырях Святой Горы иноков негреческой национальности и запрета на каноническую связь со своей церковью были предприняты попытки провести в жизнь мероприятия, призванные изменить национальный облик негреческих монастырей⁵⁰.

Таким образом, Совет по делам Русской православной церкви, МИД СССР и отдельные деятели неоднократно поднимали вопрос о вымирании русских монахов на Афоне. 14 марта 1951 г. МИД СССР информировало о сообщении Поверенного в делах СССР в Афинах Н.П. Чернышева, что «в связи с вымиранием русских монахов в Афоне в ближайшие годы все имущество русских монастырей, принадлежащее Советскому Союзу, может перейти в руки греческих властей». Н.П. Чернышев считал целесообразным «проявить заинтересованность в этих монастырях и сохранить право собственности Московской Патриархии на имущество монастырей. По справке МИД СССР от 17 февраля 1951 г., состояние русских монастырей на Афоне исчислялось в 80 миллионов золотых рублей. В русских монастырях Афона хранились древнейшие иконы русского и византийского письма. Была масса золотой и драгоценной церковной утвари, ризы, облачения, являющейся вкладами русских царей и элиты на протяжении веков. Сами строения имели большую историческую и материальную ценность. Греческим правительством была запрещена продажа археологических золотых и других ценностей монастырей, и они были взяты ими на учет. Вследствие этого русские монахи скита св. Андрея (Санаги), по сведениям МИД СССР, буквально нищенствовали, а жили продажей личных вещей. В монастырях хранились уникальные рукописи и другие памятники славянской культуры⁵¹. Еще в 1946 г. на имя И.В. Сталина отправил письмо директор музея истории религии Академии наук СССР, доктор исторических наук Вл. Бонч-Бруевич, где сообщал, что в

болгарских, русских и югославских монастырях, находящихся на Афоне, за многие столетия собраны замечательные древнеславянские рукописи⁵². Он говорил о необходимости вывести из Афона славянские рукописи и доставить их в распоряжение Академии наук СССР⁵³.

Однако, несмотря на предпринятые шаги со стороны СССР и стран советского блока, а также их церковей, вопрос об Афоне оставался в стороне. По справке, полученной 7 июля 1952 г. в МИД СССР (у тов. Сальнова, работающего по Греции в МИД СССР), профессор Хвостов по поручению А.Я. Вышинского занимался исследованием договора в отношении Афона⁵⁴. Также Советом по делам РПЦ были разработаны рекомендации, согласованные с МИД СССР Московской Патриархии. Рекомендации включали: 1) разработку меморандума о русских монахах на Афоне с изложением всех претензий Русской православной церкви к греческому правительству и Константинопольскому патриарху Афинагору; 2) обратиться к заинтересованным церквям (болгарской, румынской, грузинской) с предложением о подготовке аналогичных претензий; 3) добиться получения разрешения на въезд на Афон 2–3 духовных лиц, командируемых для научно-исследовательской работы по изучению древних церковных памятников русской и грузинской культур; 4) поместить в печати публикации о положении русских монастырей на Афоне; 5) обратиться к Румынскому патриарху Юстиниану с предложением взять на себя инициативу созыва в 1952 г. специального совещания представителей заинтересованных церковей для обсуждения положения Афона⁵⁵. Обращение к патриарху Румынской церкви было отправлено Святейшему Юстиниану Святейшим патриархом Алексием в августе 1952 г.⁵⁶

В начале 1953 г. меморандумы о защите монастырей на Афоне были подготовлены и

⁵⁰ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 993. Л. 165, 166.

⁵¹ Там же. Л. 135, 136.

⁵² Там же. Л. 20.

⁵³ Там же. Л. 94.

⁵⁴ Там же. Л. 134.

⁵⁵ Там же. Л. 141.

⁵⁶ Там же. Л. 166, 167.

в Болгарии, и в Румынии. Во время пребывания делегации Русской церкви в Болгарии на интронизации патриарха Кирилла патриархи Болгарский и Румынский заверили главу делегации Русской церкви, что они ждут сигнала от Московской Патриархии. Однако события, произошедшие в СССР после 3 марта 1953 г., отодвинули проблемы, связанные с деятельностью Московской Патриархии и Совета по делам РПЦ. Новое советское руководство уже иначе формулировало цели внешней политики [13]. В Совете по делам РПЦ данных о конкретных предпринимавшихся советским правительством мерах по защите своих богатств в монастырях нет. Также в Совете нет информации о предпринимавшихся в отношении Афона шагах со стороны Русской православной церкви⁵⁷. Начавшаяся кампания по восстановлению экономики Европы коснулась и Афона. Она вселяла тревогу и беспокойство заинтересованных православных церквей, однако предпринимать известные шаги по дипломатической линии и по линии внешних церковных отношений никто не торопился⁵⁸.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Контакты Русской и Греческой церквей являлись важной составной частью христианского диалога. Миротворческие инициативы двух церквей не расходились с официальной государственной позицией СССР и Греции. Во время советской власти Русская православная церковь не имела самостоятельности и самодостаточности при формировании своей внешнеполитической линии. В течение первого послевоенного десятилетия во внешних церковных отношениях в Советском Союзе во взаимоотношениях с Грецией произошли перемены. Политическому руководству СССР приходилось считаться с ростом антикоммунистических настроений после Великой Отечественной войны на международной арене и в Греции. Принимая участие в миротворческих совещаниях, Церковь

стремилась противоборствовать усилению антикоммунистической пропаганды и дополняла усилия советского правительства в попытках урегулировать правовое положение русских монахов на Святой Горе Афон. В 1946–1953 гг. обе церкви предприняли серьезные шаги в урегулировании политических и религиозных противоречий в мире. Способом участия церквей в этом процессе был созыв Всеправославного совещания, на котором были предприняты попытки разрешить вопрос о положении русских монастырей на Афоне. Создание Комиссии по докладом о положении Святой Горы Афонской показывало стремление к поиску путей совместного решения проблемы, возможность нахождения компромисса, несмотря на разные представления о конечном разрешении конфликта. Миротворческие инициативы, предпринятые Русской православной церковью в тот период, повлияли на процесс укрепления русско-греческих конфессиональных связей во второй половине XX века. Сглаживание культурных и политических различий между двумя церквями не без оснований рассматривалось советским политическим руководством как важное средство преодоления конфликта. На ухудшение советско-греческих межцерковных контактов в послевоенные годы повлияло отсутствие конструктивного взаимодействия двух церквей по поводу международного положения Афона и правового положения русских монастырей на Афоне. Московский Патриархат, участвуя в международных отношениях, содействовал преодолению политических конфликтов, возникших в послевоенные годы. Использование каналов церковной дипломатии для налаживания коммуникаций между находящимися в условиях конфликта государствами являлось направлением, которое не оказывало существенного влияния на различные аспекты советско-греческих отношений. Церковная дипломатия трансформировалась в зависимости от политической составляющей и «генеральной линии» партии, и в данном случае можно обозначить «политическую функцию» религии.

⁵⁷ ГА РФ. Ф. Р-6991. Оп. 1. Д. 993. Л. 136.

⁵⁸ Там же. Л. 140.

Русская православная церковь признавалась в качестве религиозного актора другими участниками мирового взаимодействия, однако идеологическое противостояние СССР с капиталистической моделью сказывалось на

взаимоотношениях с другими государствами. Таким образом, уменьшение напряженности и достижение взаимопонимания различных конфессиональных сил возможно только в результате диалога сторон.

Список источников

1. Письма патриарха Алексия I в Совет по делам Русской православной церкви при Совете народных комиссаров – Совете министров СССР. 1945–1970. Т. 1. 1945–1963 гг. / под ред. Н.А. Кривовой. М.: РОССПЭН, 2009. С. 119.
2. Гришаева Л.Е. Историческая роль ООН в современном мире // Дипломатическая служба. 2021. Т. 17. № 1. С. 6-21. <https://doi.org/10.33920/vne-01-2101-01>
3. Гришаева Л.Е. Черчилль о разделе сфер влияния и новом устройстве мира // Вопросы истории. 2020. № 8. С. 166-190. <https://doi.org/10.31166/VoprosyIstorii202008Statyi14>
4. Павловнин М.С. Взаимовлияние религии и политики в современном политическом пространстве // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 359. С. 44-46.
5. Шкаровский М.В. Константинопольский патриархат и Русская православная церковь в первой половине XX века. М.: Индрик, 2014. С. 81.
6. Шкуратова И.В., Шкуратов С.А. Советское государство и Русская православная церковь: проблема взаимоотношений в области внешней и внутренней политики в послевоенные годы. М.: Компания Спутник+, 2005. 34 с.
7. Чумаченко Т.А. Совет по делам Русской православной церкви при СНК (СМ) СССР: внутренняя структура, функции, место в системе государственных органов 1943–1965 гг. // Историки размышляют: сб. ст. Вып. 3. М.: Звезда, 2002. С. 231-246.
8. Васильева О.Ю. Внешняя политика советского государства и Русская православная церковь. 1943–1948 годы // Труды института Российской истории РАН 1997–1998 гг. 2000. С. 339-353.
9. Одинцов М.И., Чумаченко Т.А. Совет по делам Русской православной церкви при СНК (СМ) СССР и Московская Патриархия: эпоха взаимодействия и противостояния. 1943–1965 гг. СПб.: Рос. объединение исследователей религии, 2013. 372 с.
10. Мартюкова Е.А. Позиция СССР в ООН по «Греческому» вопросу (1946 – начало 1947 гг.) // Клио. 2021. № 3 (171). С. 131-140.
11. Мартюкова Е.А. Позиция СССР в ООН по разрешению «греческой» проблемы в 1947 г. // Человеческий капитал. 2021. № (149) S2. С. 175-188. <https://doi.org/10.25629/HC.2021.05.S19>
12. Шкаровский М.В. Русские обители Афона и Элладская Церковь в XX веке. М.: Индрик, 2010. 302 с.
13. Чумаченко Т.А. В русле внешней политики сталинского руководства: Русская православная церковь и патриархаты Ближнего Востока. 1943–1953 годы // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 22 (351). С. 142-148.

References

1. Krivova N.A. (ed.). Pis'ma patriarkha Aleksiya I v Sovet po delam Russkoy pravoslavnoy tserkvi pri Sovete narodnykh komissarov – Sovete ministrov SSSR. 1945–1970. T. 1. 1945–1963 gg. [Letters from Patriarch Alexy The 1st to the Council for the Affairs of the Russian Orthodox Church under the Council of People's Commissars – the Council of Ministers of the USSR. 1945–1970. Vol. 1. 1945–1963]. Moscow, ROSSPEN, 2009, p. 119. (In Russian).
2. Grishayeva L.E. Istoricheskaya rol' OON v sovremennom mire [The historical role of the UN in the modern world]. *Diplomaticheskaya sluzhba – Diplomatic Service*, 2021, vol. 17, no. 1, pp. 6-21. <https://doi.org/10.33920/vne-01-2101-01>. (In Russian).
3. Grishayeva L.E. Cherrhill' o razdele sfer vliyaniya i novom ustroystve mira [Churchill about division of spheres of influence and the new device of the world]. *Voprosy istorii – Questions of History*, 2020, no. 8, pp. 166-190. <https://doi.org/10.31166/VoprosyIstorii202008Statyi14>. (In Russian).

4. Pavlovnin M.S. Vzaimovliyaniye religii i politiki v sovremennom politicheskom prostranstve [Mutual influence of religion and politics in modern political space]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2012, no. 359, pp. 44–46. (In Russian).
5. Shkarovskiy M.V. *Konstantinopol'skiy patriarkhat i Russkaya pravoslavnaya tserkov' v pervoy polovine XX veka* [Patriarchate of Constantinople and the Russian Orthodox Church in the First Half of the 20th Century]. Moscow, Indrik Publ., 2014, 232 p. (In Russian).
6. Shkuratova I.V., Shkuratov S.A. *Sovetskoye gosudarstvo i Russkaya pravoslavnaya tserkov': problema vzaimootnosheniy v oblasti vneshney i vnutrenney politiki v poslevoyennyye gody* [The Soviet State and the Russian Orthodox Church: the Problem of Relations in the Field of Foreign and Domestic Policy in the Postwar Years]. Moscow, Company Sputnik+ Publ., 2005, 34 p. (In Russian).
7. Chumachenko T.A. Sovet po delam Russkoy pravoslavnoy tserkvi pri SNK (SM) SSSR: vnutrennyaya struktura, funktsii, mesto v sisteme gosudarstvennykh organov 1943–1965 gg. [Council for the Affairs of the Russian Orthodox Church under the Council of People's Commissars (CM) of the USSR: domestic structure, functions, place in the system of government bodies 1943–1965]. *Istoriki razmyshlyayut* [Historians Speculate]. Moscow, Zvezdopad Publ., 2002, no. 3, pp. 231–246. (In Russian).
8. Vasilyeva O.Yu. Vneshnyaya politika sovetskogo gosudarstva i Russkaya pravoslavnaya tserkov'. 1943–1948 gody [The foreign policy of the Soviet government and the Russian Orthodox Church. 1943–1948]. *Trudy instituta Rossiyskoy istorii RAN 1997–1998 gg. – Proceedings of The Institute of Russian History Russian Academy of Science 1997–1998*, 2000, pp. 339–353. (In Russian).
9. Odintsov M.I., Chumachenko T.A. *Sovet po delam Russkoy pravoslavnoy tserkvi pri SNK (SM) SSSR i Moskovskaya Patriarkhiya: epokha vzaimodeystviya i protivostoyaniya. 1943–1965 gg.* [Council for the Affairs of the Russian Orthodox Church under the Council of People's Commissars (CM) of the USSR and the Moscow Patriarchate: an Era of Interaction and Confrontation. 1943–1965]. St. Petersburg, Russian Association of Researchers of Religion Publ., 2013, 372 p. (In Russian).
10. Martyukova E.A. Pozitsiya SSSR v OON po «Grecheskomu» voprosu (1946 – nachalo 1947 gg.) [The position of the USSR in the United Nations on the “Greek” issue (1946 – early of 1947)]. *Klio*, 2021, no. 3 (171), pp. 131–140. (In Russian).
11. Martyukova E.A. Pozitsiya SSSR v OON po razresheniyu «grecheskoy» problemy v 1947 g. [The position of the USSR in the UN on the resolution of the “Greek” problem in 1947]. *Chelovecheskiy kapital – Human Capital*, 2021, no. (149) S2, pp. 175–188. <https://doi.org/10.25629/HC.2021.05.S19>. (In Russian).
12. Shkarovskiy M.V. *Russkiye obiteli Afona i Elladskaya Tserkov' v XX veke*. [Russian Monasteries of Athos and the Greek Church in the 20th Century]. Moscow, Indrik Publ., 2010, 302 p. (In Russian).
13. Chumachenko T.A. V rusle vneshney politiki stalinskogo rukovodstva: Russkaya pravoslavnaya tserkov' i patriarkhaty Blizhnego Vostoka. 1943–1953 gody [In the tideway of Stalin government's foreign policy: the Russian Orthodox Church and Middle East Patriarchates in 1943–1953]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2014, no. 22 (351), pp. 142–148. (In Russian).

Информация об авторе

Мартюкова Елизавета Александровна, аспирант, кафедра истории России XX–XXI веков, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-1032-5998, eamartyukova@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.03.2022
Одобрена после рецензирования и доработки 20.06.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Elizaveta A. Martyukova, Post-Graduate Student, Russian History of the 20th–21st centuries Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-1032-5998, eamartyukova@yandex.ru

The article was submitted 28.03.2022
Approved after reviewing and revision 20.06.2022
Accepted for publication 09.09.2022

Научная статья
УДК 930.253
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1098-1107

Фонды личного происхождения как объект архивного хранения

Ольга Владимировна МЕДВЕДЕВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
movlad2009@yandex.ru

Аннотация. Документы личного характера являются бесценным источником исторических исследований, в связи с чем одной из главных задач государственных архивов становится выявление значимых личных архивов и включение их в состав Архивного фонда Российской Федерации в виде фондов личного происхождения или в составе архивных коллекций. Сравнительный анализ технологий работы с фондами личного происхождения и фондами, образованными юридическими лицами, позволил выявить специфику на каждом этапе работы с документами личного происхождения. Наиболее сложными являются этапы комплектования и экспертизы ценности документов, определяющие, какие документы и фонды имеют наибольшую значимость в историческом плане и должны поступить на постоянное хранение. Было выяснено, что общие правила систематизации документов также могут быть применены к фондам личного происхождения лишь частично. Многообразие видов документов и носителей, на которых они могут быть представлены, предъявляют особые требования и к описанию, и к обеспечению сохранности документов. Было также установлено, что использование документов личного происхождения имеет законодательные ограничения. Сделан вывод о необходимости учета действующих правовых актов, привлечении мнения экспертов и опыта государственных архивов в работе с данными фондами.

Ключевые слова: личный архив, фонд личного происхождения, документ личного происхождения, государственный архив, архивное хранение, архивный документ

Для цитирования: Медведева О.В. Фонды личного происхождения как объект архивного хранения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1098-1107. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1098-1107>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1098-1107

Funds of personal origin as an object of archival storage

Olga V. MEDVEDEVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
movlad2009@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](#)



© Медведева О.В., 2022

Abstract. Personal documents are an invaluable source of historical research, in connection with which one of the main tasks of state archives is to identify significant personal archives and include them in the Archival Fund of the Russian Federation in the form of funds of personal origin or as part of archival collections. A comparative analysis of technologies for working with funds of personal origin and funds formed by legal entities made it possible to identify the specifics at each stage of work with documents of personal origin. The most difficult are the stages of acquisition and examination of the value of documents, which determine which documents and funds are of the greatest historical significance and should be permanently stored. It was found that the general rules for organizing documents can also be applied to funds of personal origin only partially. The variety of types of documents and media on which they can be presented impose special requirements both on the description and on ensuring the safety of documents. It was also found that the use of documents of personal origin was subject to legal restrictions. It is concluded that it is necessary to take into account existing legal acts, to involve the opinion of experts and the experience of state archives in working with these funds.

Keywords: personal archive, fund of personal origin, document of personal origin, state archive, archival storage, archival document

For citation: Medvedeva O.V. Fondy lichnogo proiskhozhdeniya kak ob"yekt arkhivnogo khraneniya [Funds of personal origin as an object of archival storage]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1098-1107. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1098-1107> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Историография. Современную историческую науку сложно представить без использования источников личного происхождения. Отечественное источниковедение возникло и долгое время развивалось в русле государственно-институционального подхода, но во второй половине XX века началась переоценка приоритетов исторической науки и смена образовательной парадигмы с окружающего человека обстоятельств на самого человека. Введение в научный оборот исто-

рических источников личного происхождения позволяет оценивать исторический процесс с позиций человеческой личности [1]. В связи с этим возрастает внимание к так называемым личным архивам. В качестве подтверждения данного утверждения можно привести количественные данные из электронной библиотеки eLibrary, в которую только за последний год поступило 1216 научных публикаций, написанных на основе обращения к личным архивам. Среди авторов – А.А. Карандеева, Н.И. Демирова, Е.В. Бахтина, А.Л. Третьяков, Т.С. Паршикова и Н.А. Дубова.

Следует отметить, что понятие «личный архив» не закреплено в нормативных актах, но используется в научной литературе и документах методического характера. Например, в Методических рекомендациях, изданных Всероссийским институтом документоведения и архивного дела (ВНИИДАД) в 2021 г., личный архив определяется как совокупность документов, отложившихся в процессе жизни и деятельности физического лица, членов одной семьи или рода, до передачи их на хранение в государственный или муниципальный архив¹.

В федеральном законе «Об архивном деле в Российской Федерации» закреплен термин «владелец архивных документов», который понимается как физическое лицо, осуществляющее владение и пользование архивными документами и реализующее полномочия по распоряжению ими в пределах, установленных законом или договором².

Согласно действующему терминологическому стандарту, в архивном деле следует использовать термин «архивный фонд личного происхождения», то есть фонд, состоящий из документов, образовавшихся в процессе жизни и деятельности физического лица, семьи, рода³.

Существуют разные мнения относительно того, что может включать такой фонд. В Словаре 1982 г. документы личного происхождения описаны как документы, созданные отдельными лицами или отдельным лицом и не являющиеся официальными⁴. Позднее в Методических рекомендациях было дано более широкое толкование, а именно:

¹ Методические рекомендации по комплектованию, описанию, учету и использованию документов личного происхождения в государственных и муниципальных архивах / ВНИИДАД. М., 2021. 185 с.

² Об архивном деле в Российской Федерации: федеральный закон от 22.10.2004 № 125-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

³ ГОСТ Р 7.0.8-2013. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Делопроизводство и архивное дело. Термины и определения. Введ. 01.03.2014. М.: Стандартинформ, 2014. 12 с.

⁴ Словарь современной архивной терминологии социалистических стран. Вып. 2 / ВНИИ документоведения и арх. дела. М., 1982. 320 с.

документы, образовавшиеся в процессе деятельности отдельных лиц и являющиеся при создании их личной собственностью. Отмечалось, что в фонд личного происхождения могут входить как документы личного происхождения, так и официальные⁵. В более новом терминологическом словаре можно найти иное определение: документы личного происхождения – это документы, созданные физическим лицом вне сферы его официальной деятельности [2].

В.Н. Самошенко, говоря о личных архивах, существовавших в XVII–XVIII веках, разделяет их на частновладельческие и личные фонды. К первым исследователь относит материалы имений, контор по управлению имениями и различных частных предприятий, а ко вторым – документы, образовавшиеся в процессе жизни и деятельности одного лица. Личные архивные фонды, со временем накапливая документы разных поколений, постепенно превращаются в фамильные, или родовые фонды. Однако исследователь отмечает, что не всегда можно отнести архив к одной или второй группе, потому что в обоих зачастую присутствовали и личные, и хозяйственные документы [3].

Таким образом, понятие «фонд личного происхождения» будем считать неким собирательным понятием, охватывающим личные, семейные, родовые фонды и включающим как документы личного характера, так и связанные с деятельностью его владельца. Предметом исследования являются фонды личного происхождения, а целью – формирование целостного представления об особенностях работы с фондами личного происхождения в государственных архивах. Методы терминологического анализа, сравнительного анализа и опора на системный подход позволяют дать многоаспектную характеристику предмета исследования в сравнении с фондами фондообразователей – юридических лиц.

⁵ Методические рекомендации по работе с документами личного происхождения (литература и искусство). М., 1990.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Комплектование государственных архивов документами личного происхождения. Документы личного происхождения долгое время хранились непосредственно их владельцами и не сдавались на государственное хранение. В России XVI–XVII веках существовало значительное количество частновладельческих архивов, они не находились на государственном учете и зачастую не сохранялись после смерти владельцев. С развитием государственных архивов, начиная с XVIII века, у государства появилась задача обеспечения сохранности личных архивов известных государственных и военных деятелей. Они стали пополнять после смерти владельцев Государственный архив Министерства иностранных дел, Военно-учетный архив и некоторые другие хранилища, в том числе библиотеки.

Политические события первой четверти XX века сопровождалась, с одной стороны, национализацией всех личных архивов, а с другой – утратой многих усадебных и семейных фондов. Только изменения в официальной идеологии, наступившие в 1980–1990-е гг., привели к резкому увеличению доли физических лиц среди источников комплектования государственных архивов.

Все технологии работы государственных архивов с фондами личного происхождения – от комплектования до использования – имеют свои особенности, обусловленные большой долей субъективности, характерной для формирования каждого фонда, и требуют индивидуального подхода, а в ряде случаев – привлечения экспертов.

В «Правилах организации хранения, комплектования, учета и использования документов Архивного фонда Российской Федерации и других архивных документов в государственных и муниципальных архивах, музеях и библиотеках, научных организациях», утвержденных в 2020 г. (далее – Правила), отмечается, что отнесение граждан к источникам комплектования осуществляется на основе принципов историзма, системности, целостности, федеративного устройства Рос-

сийской Федерации. Во внимание принимаются местонахождение владельца, виды документов, носители информации; но определяющее значение имеет, конечно же, значение деятельности гражданина в политической, социально-экономической, научной, культурной жизни государства и общества⁶.

Значимость фондообразователя дифференцируется с учетом масштабов его деятельности на уровне страны, региона, района. Фонды наиболее известных деятелей обычно поступают в архивы, находящиеся в федеральной собственности в соответствии с профилем их деятельности, а фонды политиков, ученых, творческих деятелей, внесших вклад в развитие конкретного региона, – в соответствующие государственные архивы субъектов РФ. Архивисты, осуществляя инициативный поиск на основе мониторинга сообщений в СМИ и личных контактов, формируют список источников комплектования. ВНИИДАД рекомендует обращать внимание не только на заслуженных деятелей культуры, науки, образования, медицины, выдающихся военных, спортсменов, но и на их наследников, а также фотографов-документалистов, профессионально снимающих как деятелей, так и архитектурные сооружения, природные объекты, значимые мероприятия. В числе рекомендуемых источников комплектования также называются рядовые граждане, являющиеся типичными представителями своей социальной группы, народности или профессии. Зная биографию лица, его творческие интересы, общественную деятельность, связи с родственниками, друзьями и сослуживцами, можно предполагать, что именно войдет в состав документов его личного архива.

Единого порядка передачи документов личных фондов на хранение в государствен-

⁶ Об утверждении Правил организации хранения, комплектования, учета и использования документов Архивного фонда Российской Федерации и других архивных документов в государственных и муниципальных архивах, музеях и библиотеках, научных организациях: Приказ Федерального архивного агентства от 02.03.2020 № 24. URL: <https://cdnimg.rg.ru/pril/188/84/59/58396.pdf> (дата обращения: 14.03.2022).

ные архивы не существует, поэтому многие из них создают свои локальные нормативные акты и методические рекомендации, опираясь на действующие правовые акты. В Правилах указано, что документы от граждан в архив принимаются на основании договора купли-продажи, дарения между гражданином и архивом, завещания, а также по решению суда. Допускается также заключение договора хранения, который предусматривает передачу документов в архив без его отчуждения в государственную или муниципальную собственность. Довольно часто возникают ситуации, когда фондодержатель предполагает неоднократно осуществлять передачу документов, что требует заключения рамочных договоров, которые носят долгосрочный характер и рассчитаны на многократное применение.

Так, один из крупнейших федеральных архивов, хранящих фонды личного происхождения, – это Российский государственный архив литературы и искусства (РГАЛИ), включающий на данный момент 2580 фондов личного происхождения: Н.Г. Чернышевского, П.В. Анненкова, Л.Н. Андреева, И.А. Бунина и мн. др. Центр комплектования РГАЛИ занимается поиском документов, ведением переговоров с владельцами фондов и даже приобретением документов на аукционах, благодаря чему ежегодно РГАЛИ пополняется материалами от 8 до 12 новых фондов частных лиц⁷. Фонды личного происхождения видных партийных и государственных деятелей (Н.С. Хрущева, Л.И. Брежнева, М.С. Горбачева, Ю.В. Андропова и др.) содержатся в Российском государственном архиве новейшей истории. Российский государственный архив социально-политической истории содержит фонды личного происхождения деятелей Коммунистической партии и Советского государства, в том числе В.И. Ленина, Н.К. Крупской, А.М. Коллонтай и др. Российский государственный архив в г. Самара осуществляет прием документов личного происхождения преимущественно деятелей

науки и техники: архитекторов, ученых, изобретателей, конструкторов и др.

Региональные архивы комплектуются личными фондами ученых-краеведов, деятелей культуры и искусства, участников Великой Отечественной войны, сохранивших ценные источники информации о различных периодах истории. Так, Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области имеет 74 фонда личного происхождения. В их состав входят преимущественно фонды политических деятелей, таких как В.И. Черный, С.И. Чмыхов, участников Великой Отечественной войны (В.П. Савиных, В.С. Чистяков и др.), а также ученых (В.П. Баранов, А.Г. Айрапетов), деятелей искусства (А.П. Самошкин, Н.А. Насонов), журналистов, военнослужащих, педагогов, медицинских работников⁸.

Экспертиза ценности документов личного происхождения. Экспертиза ценности документов проводится на основании действующего законодательства, главным образом – типовых и ведомственных перечней документов с указанием сроков их хранения. Однако перечней, которые содержат списки документов личного происхождения, конечно же, не существует. Оценка ценности каждого личного фонда и документа в нем становится очень творческим, сугубо индивидуальным процессом, что требует обращения к разным источникам и экспертам. Зачастую значимость документов, их состав и содержание оценивают еще и с точки зрения социально-психологической насыщенности: документ должен содержать любые ценные факты из жизни автора и исторические сведения, передающие настроение эпохи.

Так, С.Е. Куприянов отмечает, что личный архив генерала Герцогства Варшавского – Юзефа Хлопицкого представляет собой «кладезь интереснейшей информации по исследованию различных аспектов наполеоновских войн», так как содержит документы

⁷ Список фондов // Российский государственный архив литературы и искусства: офиц. сайт. URL: <https://rgali.ru/fund> (дата обращения: 14.03.2022).

⁸ Список фондов личного происхождения // Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области: сайт. URL: <http://gaspito.ru> (дата обращения: 14.03.2022).

не столько личного характера, сколько документы, описывающие боевые действия, планы, карты походов и сражений, карты регионов с указанием дорог и городов [4]. Н.И. Демирова отмечает, что документы из архива археолога В.А. Городцова послужили не только источником биографических сведений об их создателе, но и позволили уточнить представления о формировании советской археологии [5].

Экспертиза ценности электронных документов производится на основании общих критериев с учетом их специфики. Помимо критериев значения гражданина в жизни общества и времени и места создания документов должна оцениваться воспроизводимость документов. Имеет значение как техническое состояние, отсутствие повреждений носителей, так и отсутствие вредоносного программного обеспечения, а также наличие у архива технических возможностей воспроизведения электронных документов.

Включение тех или иных личных архивов в Архивный фонд Российской Федерации осуществляется после принятия соответствующего решения экспертно-проверочной комиссией.

Описание и систематизация фондов личного происхождения. Документы личного происхождения, поступившие на государственное хранение, могут составлять фонды личного происхождения или архивные коллекции. Если в фонде всегда собраны документы, накопленные в процессе жизни и деятельности определенного лиц (семьи, рода), то в архивную коллекцию документы объединяются не по принципу происхождения, а по тематике, видам документов и другим признакам.

Дальнейшая работа, которая проводится с документами личного происхождения, в государственном архиве, – это научное описание фонда и систематизация документов по группам. Схемы систематизации единиц хранения фондов личного происхождения определяются составом фондообразователей (отдельное лицо, семья, род), характером их деятельности, объемом документов фонда. В отличие от документов юридических лиц,

которые обычно передаются на постоянное хранение в систематизированном в соответствии с номенклатурой дел виде, документы личного происхождения часто передаются в архивы в виде россыпи и нуждаются в индивидуальном подходе со стороны архивиста.

Так, например, состав документов личного архива участника Гражданской войны в Якутии А.Г. Козлова является довольно типичным и, что немаловажно, он был систематизирован самим владельцем и членами его семьи по видам (биографические и творческие материалы, переписка, фотографии), а переписка – по корреспондентскому признаку [6]. В качестве абсолютно противоположного примера можно привести архив советского археолога В.И. Сарианиди, который отражает результаты его исследовательской деятельности. В архиве удалось выделить следующие разделы: 1) материалы археологических исследований (главным образом, полевые дневники); 2) материалы научной, творческой деятельности (черновые материалы монографий, диссертаций, статей, вырезки, тетради с примечаниями); 3) личные материалы (фотографии и переписка) [7].

Схема, предлагаемая ВНИИДАД на основе многолетнего изучения деятельности государственных архивов в данном направлении, включает пять основных разделов: 1) документы к биографии (свидетельства, аттестаты, дипломы, почетные листы, грамоты и т. д.); 2) документы профессиональной (служебной) деятельности (доклады, планы, отчеты); 3) документы общественной деятельности; 4) документы творческой деятельности; 5) переписка.

Внутри каждого раздела дела могут систематизироваться по разным признакам: хронологии, теме, видам документов, жанрам произведения – в зависимости от их объема и удобства пользования.

Применительно к документам семейных и родовых фондов поступают таким же образом, но на первом уровне систематизация осуществляется по отдельным фондообразователям. При этом представляется логичным, что в семейных фондах на первое место выносятся документы основного, наиболее извест-

ного лица – фондообразователя, а затем – в порядке степени родства. В родовых фондах, в которых объединены документы более чем трех поколений, в самом начале должны располагаться те документы, которые характеризуют род в целом (генеалогическое древо, генеалогические таблицы). После общих документов все последующие должны быть расположены в порядке генеалогической последовательности.

Процесс описания единиц хранения также имеет свою специфику, обусловленную разными видами документов: рукописи, записные книжки, фотоальбомы и т. д. В процессе научного описания указываются вид документа, его содержание, автор, степень полноты, подлинность, язык и способ написания, внешние особенности. Максимально полное описание значительно облегчит в дальнейшем поиск и работу с источниками. Так, например, полные тексты не оговариваются, а для частично сохранившихся документов указывается степень их полноты: без начала, без конца, разрозненные листы и др. При описании фотографий обязательно сначала указывается вид документа (фотография), затем – данные изображенного лица, которые включают фамилию, имя и отчество, или местности. В личных архивах ученых часто можно найти картотеки. Так, в архиве выдающегося библиотековеда А.Н. Ванеева сохранилась рабочая картотека публикаций по проблемам библиотечного дела, включающая 4315 карточек за 1920–2010 гг. [8].

Что касается способа написания, то это может быть, например, рукопись, автограф, машинопись с правками автора и др. Так, вышеупомянутый А.Г. Козлов, как владелец личного архива, оставлял машинописные копии своих писем-ответов, причем обязательно заверял их собственноручной подписью [6].

Хронологическими границами архивного фонда личного происхождения принято считать даты рождения и смерти самого гражданина или членов его семьи. Такие границы не всегда совпадают с крайними датами составляющих его архивных документов по причине включения сведений, которые могут быть

связаны, например, с проведением памятных мероприятий.

Главным учетным документом и основой для создания других справочных средств по поиску информации о документах личного происхождения является опись. Данные из описей целесообразно вносить в именные каталоги, а также различные базы данных. На данный момент большая часть государственных архивов предлагает на своих сайтах списки фондов с разными возможностями поиска: по номеру, названию, датам и др.

Обеспечение сохранности и использование фондов личного происхождения. Особенностью фондов личного происхождения является их многообразие. Они обычно включают не только бумажные документы, но и документы на пленочных, дисковых, электромагнитных и других носителях. Это диктует особые условия хранения, поскольку температурно-влажностные и другие условия хранения могут очень сильно различаться для документов на носителях разных видов. В связи с этим документы из одного фонда личного происхождения хранятся не всегда вместе, и на них составляются отдельные описи.

Так, если для документов на бумаге рекомендуемыми условиями температурно-влажностного режима являются 17–19 градусов и 50–55 % влажности, то для цветных фотографий требования к температуре воздуха совершенно другие – всего лишь 2–5 градусов, а если это пленочный носитель, на котором могут быть фото- и кинодокументы, то рекомендуется еще более низкая температура (от минус пяти до плюс пяти градусов). Для магнитных носителей рекомендуется температура воздуха 8–15 градусов при относительной влажности воздуха от 40 до 50 %.

Электронные носители нуждаются в своих условиях хранения: если они принимаются на физически обособленных носителях, то должны быть размножены в двух экземплярах, один из которых является основным, второй – рабочим, причем периодически должно производиться резервное копирование и конвертация в современные форматы. На данный момент для текстовых до-

кументов используется формат pdf; для графических – tiff; для таблиц и баз данных – db, dbf, xls.

Кроме того, особо ценные и уникальные документы подлежат микрофильмированию. Например, РГАЛИ ведет данную работу с 1950 г.

На документы личного происхождения законодательством Российской Федерации установлено ограничение по доступу как на содержащие сведения о личной и семейной тайне гражданина, его частной жизни, а также сведения, создающие угрозу для его безопасности, на срок 75 лет со дня создания указанных документов. под тайной личной жизни можно понимать данные о состоянии здоровья, личных отношениях, материальном положении, обстоятельствах рождения, усыновления, вступления в брак, личных привычках и др. [9, с. 29].

Статья 25 Федерального закона «Об архивном деле в Российской Федерации» позволяет отменить ограничение в доступе на основании письменного разрешения фондообразователя или его наследника. Следовательно, вопрос об ограничении доступа к фондам личного происхождения или отдельным документам должен решаться на этапе заключения договора между собственником и архивом.

Архивы регулярно издают сборники документов, создают виртуальные выставки с использованием документов личного происхождения, на которых представлены копии фотографий, документов, аудио-, видеофайлы. Сайты архивов находятся в открытом доступе, не все требуют регистрации пользователей, что позволяет любому человеку с любого устройства увидеть необходимую информацию. Все большее распространение получают интернет-проекты, имеющие огромное значение для популяризации тех знаний, которые ранее были доступны только исследователям. Так, среди новых можно назвать электронные проекты «Дорогой Гагарина. К 50-летию первого полета человека в космос», «Протопоп Аввакум. Личность и эпоха в архивных документах», серию «Лидеры советской эпохи». Интернет-проекты

содержат документы разных видов: управленческие, чертежи, рисунки, альбомы, журналы, записные книжки, заметки, письма, фотографии и др.⁹

ВЫВОДЫ

Для того чтобы стать достоянием общественности и источниками для исторических исследований, личные архивы должны быть приняты на хранение как фонды личного происхождения или архивные коллекции. Однако целенаправленная деятельность в данном направлении в нашей стране ведется сравнительно недавно. Политические события первой четверти XX века, сопровождавшиеся утратой усадебных и семейных архивов, отсутствие повышенного внимания к генеалогии и краеведению не способствовали увеличению доли фондов личного происхождения в архивах СССР. Тем не менее в настоящее время документы личного происхождения занимают важное место в составе Архивного фонда Российской Федерации, являются ценными историческими источниками, часто используются в научной и просветительской работе. Именно документы личного происхождения гораздо лучше позволяют не просто увидеть субъективное отношение человека к прошлому и событиям современности, но и уточнить многие, остающиеся не раскрытыми подробности исторических событий. Технологии работы с документами личного происхождения имеют свою специфику по сравнению с документами фондообразователей – юридических лиц на каждом этапе – от комплектования до использования архивных документов, что требует использования методических рекомендаций, опыта работы государственных архивов, а также привлечения экспертов в конкретной сфере деятельности.

⁹ On-line проекты // Федеральное архивное агентство: офиц. сайт. URL: <https://archives.gov.ru/on-line-project.shtml> (дата обращения: 14.03.2022).

Список источников

1. Мосунова Т.Г., Муравицкая Т.А. Личный архив как источник личностного постижения российской истории. Архив К.Н. Неклютина // Вопросы всеобщей истории. 2013. № 15. С. 68-73.
2. Ларин М.В. и др. Управление документами. Термины и определения: словарь. М.: ВНИИДАД, 2012. 79 с.
3. Самошенко В.Н. История архивного дела в дореволюционной России. М.: Высш. шк., 1989. 214 с.
4. Куприянов С.Е. Влияние войн на формирование личного архива (на примере генерала Юзефа Хлопицкого) // Архивы и война. К 75-летию Победы над фашизмом: материалы Междунар. науч. конф. Минск, 2021. С. 59-64.
5. Демирова Н.И. Личный архив В.А. Городцова и опыт его научного использования (по материалам учетно-справочной документации ОПИ ГИМ) // Труды 6 (22) Всерос. археолог. съезда в Самаре: в 3 т. Самара, 2020. Т. 3. С. 121-123.
6. Карандеева А.А. Личный архив участника гражданской войны А.Г. Козлова (1888–1969): к истории формирования // Гуманитарный акцент. 2021. № 4. С. 73-79.
7. Паршикова Т.С., Дубова Н.А. Личный архив археолога В.И. Сариниди: изучение, сохранение и перспективы использования // Теория и практика археологических исследований. 2022. Т. 34. № 1. С. 204-217. [https://doi.org/10.14258/tpai\(2022\)34\(1\).-11](https://doi.org/10.14258/tpai(2022)34(1).-11)
8. Бахтина Е.В., Третьяков А.Л. Личный архив выдающегося ученого и педагога А.Н. Ванеева // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сб. ст. и тез. Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. М., 2021. С. 50-53.
9. Медведева О.В. Архивные фонды личного происхождения в государственных архивах // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2021. № 6. С. 27-29.

References

1. Mosunova T.G., Muravitskaya T.A. Lichnyy arkhiv kak istochnik lichnostnogo postizheniya rossiyskoy istorii. Arkhiv K.N. Neklyutina [Personal archive as a source of personal comprehension of Russian history. Archive of K.N. Neklyutin]. *Voprosy vseobshchey istorii* [Issues of General History], 2013, no. 15, pp. 68-73. (In Russian).
2. Larin M.V. et al. *Upravleniye dokumentami. Terminy i opredeleniya: slovar'* [Document Management. Terms and Definitions: Dictionary]. Moscow, All-Russian Scientific and Research Institute for Records and Archives Management Publ., 2012, 79 p. (In Russian).
3. Samoshenko V.N. *Istoriya arkhivnogo dela v dorevolutsionnoy Rossii* [The History of Archiving in Pre-Revolutionary Russia]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1989, 214 p. (In Russian).
4. Kupriyanov S.E. Vliyaniye voyn na formirovaniye lichnogo arkhiva (na primere generala Yuzefa Khlopitskogo) [The influence of wars on the formation of a personal archive (on the example of General Józef Khlopitsky)]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Arkhivy i voyna. K 75-letiyu Pobedy nad fa-shizmom»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Archives and War. To the 75th Anniversary of the Victory over Fascism”]. Minsk, 2021, pp. 59-64. (In Russian).
5. Demirova N.I. Lichnyy arkhiv V.A. Gorodtsova i opyt ego nauchnogo ispol'zovaniya (po materialam uchetho-spravochnoy dokumentatsii OPI GIM) [Personal archive of V.A. Gorodtsov and the experience of its scientific use (based on the accounting and reference documentation of the Department of Written Sources of the State Historical Museum)]. *Trudy 6 (22) Vserossiyskogo arkheologicheskogo s'yezda v Samare: v 3 t.* [Proceedings 6 (22) All-Russian Archaeologist Congress in Samara: in 3 vols.]. Samara, 2020, vol. 3, pp. 121-123. (In Russian).
6. Karandeyeva A.A. Lichnyy arkhiv uchastnika grazhdanskoy voyny A.G. Kozlova (1888–1969): k istorii formirovaniya [Personal archive of a participant in the civil war A.G. Kozlova (1888–1969): on the history of formation]. *Gumanitarnyy aktsent* [Humanitarian Accent], 2021, no. 4, pp. 73-79. (In Russian).
7. Parshikova T.S., Dubova N.A. Lichnyy arkhiv arkheologa V.I. Sarianidi: izucheniye, sokhraneniye i perspektivy ispol'zovaniya [Personal archive of archaeologist V.I. Sarianidi: study, preservation and prospects for use]. *Teoriya i praktika arkheologicheskikh issledovaniy – Theory and Practice of Archaeological Research*, 2022, vol. 34, no. 1, pp. 204-217. [https://doi.org/10.14258/tpai\(2022\)34\(1\).-11](https://doi.org/10.14258/tpai(2022)34(1).-11). (In Russian).

8. Bakhtina E.V., Tretyakov A.L. Lichnyy arkhiv vydayushchegosya uchenogo i pedagoga A.N. Vaneyeva [Personal archive of the outstanding scientist and teacher A.N. Vaneeva]. *Sbornik statey i tezisov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Aktual'nyye problemy sovremennoy Rossii: psikhologiya, pedagogika, ekonomika, upravleniye i pravo»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation "Current Problems of Modern Russia: Psychology, Pedagogy, Economics, Management and Law"]. Moscow, 2021, pp. 50-53. (In Russian).
9. Medvedeva O.V. Arkhivnyye fondy lichnogo proiskhozhdeniya v gosudarstvennykh arkhivakh [Archival funds of personal origin in state archives]. *Sborniki konferentsiy NITs Sotsiosfera* [Proceedings of Conferences of the Research Center "Sociosphere"], 2021, no. 6, pp. 27-29. (In Russian).

Информация об авторе

Медведева Ольга Владимировна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой библиотечно-информационных ресурсов, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-3358-0729](https://orcid.org/0000-0003-3358-0729), movlad2009@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.04.2022
Одобрена после рецензирования 04.07.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Olga V. Medvedeva, Candidate of History, Associate Professor, Head of Library and Information Resources Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-3358-0729](https://orcid.org/0000-0003-3358-0729), movlad2009@yandex.ru

The article was submitted 11.04.2022
Approved after reviewing 04.07.2022
Accepted for publication 09.09.2022

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Научная статья
УДК 629.73:62(091)
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1108-1120

Роль авиапромышленности США в развитии авиации общего назначения

Юрий Викторович КУЗЬМИН

ФГБУН «Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова Российской академии наук»
125315, Российская Федерация, г. Москва, ул. Балтийская, 14
ykuzmin@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрена история относительно малоизученной подотрасли авиастроения – разработка и производство самолетов общего назначения. Данные о 2690 моделях самолетов и их выпуске собраны автором. Показано, что доля США в выпуске таких самолетов в XX веке превышает 80 %. В то же время, в 1930–1945 гг., лидерами в этом были европейские страны. Сделаны предположения о причинах смены лидеров. Дано и определение понятия «самолеты общего назначения» со ссылками на нормативные документы США, Евросоюза и России. Показано, что наиболее популярный класс таких самолетов – четырехместные, их доля в общем выпуске самолетов с числом мест от 3 до 11 превышает 50 %. Впервые публикуется динамика разработки и производства самолетов общего назначения в XX веке в мире с разбивкой по годам, странам, ведущим компаниям. Описаны сильные спады производства во время Великой депрессии и в первой половине 1980-х гг. Показано, что спрос на самолеты общего назначения сильно снижался во время обострения политической обстановки, что коррелирует с уверенностью потенциальных покупателей в своем будущем. Вероятно, такая зависимость должна наблюдаться и для других потребительских товаров длительного спроса. Изучена динамика разработки новых моделей самолетов общего назначения. Показано, что пик ее интенсивности приходится на 1929 г., а послевоенный спад числа разработок начался еще в период роста производства – в середине 1960-х гг. Обнаружена очень сильная географическая концентрация: почти половина всех самолетов общего назначения в мире построена в одном городе (г. Вичита, штат Канзас), где разместили свои предприятия более дюжины авиастроительных компаний.

Ключевые слова: история авиации, история авиационной промышленности, всеобщая история, история США, авиация общего назначения, экономическая история, квантитативная история, статистический анализ, производство и разработка

Благодарности: Автор выражает благодарность главному научному сотруднику Института всеобщей истории РАН Александру Юрьевичу Петрову за помощь и поддержку.

Для цитирования: Кузьмин Ю.В. Роль авиапромышленности США в развитии авиации общего назначения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 4. С. 1108-1120. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1108-1120>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-4-1108-1120

The role of the USA aviation industry in the development of general aviation

Yuri V. KUZMIN

S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of Russian Academy of Sciences
14 Baltiyskaya St., Moscow 125315, Russian Federation
ykuzmin@rambler.ru



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



© Кузьмин Ю.В., 2022

Abstract. The history of a relatively little-studied sub-sector of aircraft manufacturing is described: the development and production of general purpose airplanes. Data on 2690 aircraft models and their production are collected by the author. It is shown that the USA share in the production in the 20th century exceeds 80 %, although in 1930–1945 European countries were the leaders. Assumptions are made about the reasons for the change of leaders. The definition of “general purpose airplane” is given with references to the regulatory documents of the USA, European Union and Russia. It is shown that the most popular subclass of such airplanes is four-seaters, its share in the total production of aircraft with the number of seats from 3 to 11 exceeds 50 %. For the first time, the year-by-year dynamics of the development and production of general purpose airplanes in the 20th century in the world is published. Strong declines in production are mentioned during the Great Depression and in the first half of the 1980s. It is shown that the demand for general purpose airplanes decreased significantly during the aggravation of the political situation, which correlates with the confidence of potential buyers in their future. Probably, such dependence should be observed for other long-time used consumer goods. The development of new models of general-purpose aircraft was also studied. It is shown that the peak of its intensity falls on 1929, and the post-war decline in the number of developments began even during the period of growth in production – in the mid-1960s. A very strong geographic concentration has been found: almost half of all general purpose airplanes in the world are built in one town (Wichita, Kansas), where more than a dozen airplane manufacturers have located their enterprises.

Keywords: aviation history, aviation industry history, world history, history of the USA, general aviation, economical history, quantitative history, statistical analysis, production and development

Acknowledgments: The author expresses his gratitude to the chief researcher of the Institute of World History of the Russian Academy of Sciences Alexander Yurievich Petrov for his help and support.

For citation: Kuzmin Y.V. Rol' aviapromyshlennosti SSHA v razvitii aviatsii obshchego naznacheniya [The role of the USA aviation industry in the development of general aviation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 4, pp. 1108-1120. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1108-1120> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нами изучено производство самолетов общего назначения в XX веке в мире и роль США в этом процессе. Вместе с тем понятие «авиация общего назначения» (general aviation) не является однозначно определенным.

В своих стандартах Международная организация гражданской авиации (ИКАО, International Civil Aviation Organization) понимает под «авиацией общего назначения» всю гражданскую деятельность авиации, осуществляемую с помощью летательных аппаратов (в отличие от деятельности аэропортов, служб воздушного движения, аэронавигации и т. д.) за исключением коммерческих перевозок и авиационных работ, куда относятся обучение, авиационно-химические (сельскохозяйственные) работы, аэрофотосъемка, патрулирование, ведение поиска и спасения и т. д.¹

В противоречие своему же определению ИКАО в рекомендациях эксплуатантам авиатехники о подготовке статистических отчетов предлагает включать в деятельность авиации общего назначения и авиационные работы².

Федеральная авиационная администрация США (ФАА) дает свое определение, которое ближе ко второму подходу ИКАО: «авиация общего назначения – часть авиационной индустрии, включающая в себя все, кроме регулярных перевозок (commercialair-carriers) и военных применений»³.

Согласно табл. 1–4 из процитированного отчета ФАА, в 2001 г. в США были зарегистрированы 170,3 тысячи летательных аппаратов общего назначения (включая вертолеты и аппараты легче воздуха). Из них для авиационных работ использовалось 10,5 тысяч, то есть 6 %. Разница не слишком велика, но ее надо учитывать.

¹ International standards and recommended practices. 9th edition. Annex 6. Definition. Part I – Aeroplanes. ICAO. 2010. P. 3, 5.

² Review of the classification and definitions used for civil aviation activities. ICAO. Montreal, 2009. STA/10-WP/7 scheme on P. 4.

³ FAA annual report 2001–2002. Washington: FAA, 2002. Chapter V. P. V-1.

Мы используем первый подход и изучим только производство легких гражданских пассажирских самолетов. Этот подход выбран, в том числе, потому, что история развития сельскохозяйственной авиации, в том числе, в США, уже была описана в [1]. Суммарный объем производства сельскохозяйственных самолетов оказался примерно в 10 раз меньше, чем самолетов общего назначения.

Под легкими самолетами и ФАА, и ЕАА (авиационная администрация Евросоюза), и российские авиационные власти ФАВТ (Федеральное агентство воздушного транспорта) понимают самолеты с максимальной взлетной массой не более 5700 кг и числом пассажиров (без учета экипажа) не более 9 человек⁴. Обычно экипаж включает 1–2 пилота, таким образом, общая вместимость самолета не превышает 11 человек. В российских нормативных документах это определение зафиксировано в главе 23 Авиационных правил⁵.

Формально самолеты, поднимающие только двух человек (вместе с пилотом), также относятся к авиации общего назначения. Реально же они чаще применяются для обучения, а не для нерегулярных перевозок. Значительная часть двухместных самолетов используется не в гражданской авиации, а в ВВС различных стран для первоначального обучения. Поэтому предметом рассмотрения являются гражданские самолеты с общим числом людей на борту 3–11 человек и максимальной взлетной массой до 5700 кг.

Широко известный биплан Ан-2, строившийся в трех странах (СССР, Польша, Китай) огромной серией, в эту категорию уже не попадает, так как он сертифицирован для перевозки 12 пассажиров, и относится к транспортной категории согласно части 25 Авиационных правил⁶, гармони-

⁴ Code of Federal Regulations 14 (14CFR). Part 23. (FAR-23) Airworthiness standards: normal, utility, acrobatic and commuter airplanes.

⁵ Авиационные правила. Часть 23. Нормы летной годности гражданских легких самолетов. М.: Международный авиационный комитет, 1994. Раздел А, п. 23.3.

⁶ Авиационные правила. Часть 25. Нормы летной годности самолетов транспортной категории. М.: Международный авиационный комитет, 1994. Раздел А.

зированной с нормативными документами FAA (FAR-25⁷) и ЕАА.

АКТУАЛЬНОСТЬ РАБОТЫ

Объем производства самолетов общего назначения в XX веке, динамика производства, распределение по странам-производителям, направления экспорта технологий, распределение производства по числу пассажиров – все эти данные собраны и публикуются впервые.

Они интересны как сами по себе, являясь частью истории мирового авиастроения, так и как историческая основа для планирования деятельности в области гражданского самолетостроения.

МЕТОДИКА РАБОТЫ

Нами выявлены 2690 моделей самолетов общего назначения, созданных в мире в XX веке, и собрано 6400 записей об их выпуске по годам. Источники информации с разбивкой по типам самолетов опубликованы в библиографическом справочнике, находящимся в открытом доступе⁸. Структура базы данных и методика работы с ней описаны в другом исследовании [2].

СТЕПЕНЬ ИЗУЧЕННОСТИ ТЕМЫ

История производства самолетов общего назначения менее популярна, чем история коммерческих и, тем более, боевых самолетов. На наш взгляд, наиболее информативна книга Р. Симпсона с перечислением основных типов самолетов общего назначения, и данных об их производстве [3]. Но в книге не учтены сотни малосерийных и опытных конструкций, нет и сводных данных по выпуску. Много информации содержат ежегодные отчеты ассоциации производителей летатель-

ных аппаратов общего назначения GAMA⁹, ежегодники издательской группы Jane's и составленная на их основе энциклопедия авиации [4].

Но в целом историки техники уделяют мало внимания этому сектору. В фундаментальной книге Д.А. Соболева, например, тема самолетов общего назначения не освещена совершенно [5]. И это не специфически российский недостаток. Ни одного раздела не посвящено авиации общего назначения в объемном итальянском четырехтомнике «История Авиации» [6]. В «Международной энциклопедии авиации» из общего объема 488 страниц авиации общего назначения отведено только шесть [7], то есть 1,2 %, что отнюдь не соответствует доле в производстве и объему применения.

Информативные книги, написанные по материалам корпоративных архивов, посвящены истории отдельных авиастроительных фирм – “Bellanca” [8], “Cessna” [9] и “Piper” [10], но они не дают полной картины развития подотрасли.

Работы же об отдельных типах самолетов общего назначения появляются в основном, если такой самолет установил рекорд или оказался первенцем по применению новой технологии, но не в связи с его основной деятельностью. Как пример, отметим недавнюю статью о самолете АНТ-2 [11].

РОЛЬ САМОЛЕТОВ ОБЩЕГО НАЗНАЧЕНИЯ В МИРОВОМ САМОЛЕТОСТРОЕНИИ

Всего в XX веке в мире построено чуть более 2,2 млн самолетов [2, с. 63]. Из них 360 тысяч, или 1/6 часть – это самолеты общего назначения. Правда, по массе конструкции – это хороший показатель для оценки загрузки промышленности, он примерно пропорционален трудоемкости и материалоемкости производства и применяется, например, в от-

⁷ Code of Federal Regulations 14 (14CFR). Part 25. Airworthiness standards: transport category airplanes.

⁸ Кузьмин Ю.В. Библиографический справочник по самолетам XX века. М.: ИИЕТ РАН, 2021. 559 с.

⁹ Например, General aviation airplane shipment report 2000. Washington: GAMA, 2000. 3 p.

четах ВВС США¹⁰ – их доля гораздо меньше: 357 тысяч тонн из общей массы 9 млн т (здесь и далее расчеты наши. – К. Ю.), то есть 4 %.

Самый популярный класс самолетов общего назначения – четырехместные. Обычно два пилота сидят рядом, за ними, в той же кабине – два пассажира. Удобство компоновки привело к тому, что из 360000 самолетов, вмещающих 3–11 человек, четырехместных больше половины: 200 тысяч. В табл. 1 приведены данные производства в XX веке по странам.

США построили свыше 80 % самолетов общего назначения, что намного выше, чем их доля в общем производстве самолетов (около 44 %). Это показывает особую роль США именно в данном классе летательных аппаратов.

Видно, что почти во всех столбцах доля США составляет более 50 %. Исключением являются только трехместные машины: такие относительно дешевые конструкции, менее требовательные к мощности двигателя, были более популярны в Европе, в том числе, в СССР (в основном, это самолеты По-2 в варианте «лимузин» и ранние, трехместные, модификации Як-12).

В самих США концентрация производства также была высока. На три ведущие компании: “Cessna”, “Stinson”/“Piper” (“Piper” купил компанию “Stinson” в 1948 г. и продолжил выпуск самолетов) и “Beechcraft” (торговая марка “Beech”, ныне подразделение концерна “Raytheon”) приходится 2/3 общего выпуска (табл. 2).

Все три ведущие компании пробовали силы в выпуске всех видов самолетов общего назначения, но интерес к трехместным машинам у них был минимален, поэтому в этом сегменте концентрация производства низка.

Однако доминирование США в авиации общего назначения сложилось далеко не сразу.

¹⁰ Например, Army Air Forces statistical digest. Washington: Statistical Control Division, 1947. 231 p. P. 99. Table 61 “Airframe weight of all factory accepted military airplanes”.

ДИНАМИКА ВЫПУСКА САМОЛЕТОВ ОБЩЕГО НАЗНАЧЕНИЯ В МИРЕ И В США

Первый самолет (здесь и далее приоритеты указаны, согласно собранным сведениям), специально построенный для перевозки двух пассажиров, начали строить во Франции в 1908 г. Это был биплан “BleriotX” [12, p. 22]. Самолет показали на первом Парижском авиасалоне в 1909 г., но так и не достроили: Блерио сосредоточил усилия на доводке более совершенной модели “BleriotXI”, которая в результате стала самым популярным самолетом в мире.

На том же авиасалоне был показан и первый успешно летавший самолет общего назначения, где летчик и два пассажира размещались в обтекаемой гондоле. Это тоже была французская разработка, “Breguet I” [13, с. 2]. Итак, у истоков авиации общего назначения стояла Франция: самая передовая авиационная держава начала прошлого века, но США отстали ненамного.

В том же 1909 г. в США появился революционный полиплан “AirSedan”, который построил JeromZerbe [14], это был первый в мире самолет с закрытым пассажирским салоном. Он совершил только один полет длиной около 300 м, закончившийся аварией, но начало было положено. В 1910 г. компания “Witte mann-Lewis” из Нью-Джерси, США, первой в мире начала серийный выпуск трехместных самолетов. Правда, продали только три экземпляра.

В целом подкласс пассажирских самолетов до Первой мировой войны оставался экзотикой, из-за большой аварийности и низких скорости и дальности он еще не привлекал общественного внимания и не вызывал доверия у потенциальных пассажиров. Поэтому до лета 1914 г. во всем мире построили только 180 таких машин. Затем несколько лет авиаконструкторы проектировали почти исключительно боевые и учебные аппараты. Но в 1919 г. их внимание вновь обратилось к пассажирским самолетам.

Таблица 1

Выпуск самолетов общего назначения по основным странам

Table 1

Production of general purpose aircraft by major countries

Число мест	3	4	5	6	7	8	9	10–11	Итого
США	9843	175281	15782	58623	11679	8579	4581	6974	291343
Франция	4120	11757	2001	848	393	1520	320	280	21239
Великобритания	5040	2319	389	84	323	318	52	1987	10512
Россия	5191	2666	170	17	10	110	1	332	8497
Германия	2326	1244	148	1077	18	1436	1	45	6295
Чехословакия	787	1138	374	18	5	1090	119	4	3535
Канада	230	194	96	0	15	1647	80	909	3171
Бразилия	253	1114	1	206	1181	32	0	247	3034
Италия	414	937	86	493	5	329	29	45	2338
Аргентина	856	1162	0	29	4	0	0	1	2052
Польша	330	1451	14	16	39	4	0	1	1855
Япония	12	462	7	68	322	99	68	779	1817
Швейцария	189	21	1	4	0	333	0	348	896
Румыния	269	0	78	12	9	1	0	515	884
Прочие	945	838	64	669	44	129	47	279	3015
Всего	30808	200588	19216	62170	14054	15635	5307	12746	360483

Таблица 2

Выпуск самолетов ведущими компаниями США

Table 2

Aircraft production by leading US companies

Число мест	3	4	5	6	7	8	9	10–11	Итого
Cessna	19	79556	4364	30402	2647	1315	319	4188	122810
Piper	105	50462	1813	13392	6942	2941	0	2119	77774
Beech	904	13742	6660	12750	0	2938	2909	266	40169
Mooney	0	10623	36	1	0	0	0	0	10660
Прочие	8815	20898	2909	2078	2090	1385	1353	401	39930
Всего	9846	175285	15787	58629	11686	8587	4590	6974	291343

На рис. 1 изображена динамика ежегодного производства самолетов общего назначения и число новых моделей таких самолетов, появляющихся каждый год в мире. Вторую кривую мы рассмотрим позднее.

Виден очень быстрый рост выпуска в 1920-е г., резко оборванный Великой депрессией. Производство самолетов общего назначения пострадало в авиационной промышленности сильнее всего. Затем начался новый постепенный рост, но в 1930-е гг. основными покупателями были уже не частные лица или гражданские компании, а ВВС различных стран: самолеты применялись для обучения

навигации, радиообмену и так далее нескольких курсантов сразу.

На рис. 2, где приведена динамика выпуска по странам с разбивкой по пятилетним периодам, это можно видеть в резком изменении распределения. Если до депрессии лидировали США – единственная страна, которая в то время строила гражданских самолетов больше, чем военных, то рост 1930–1945 гг. обусловлен действиями европейских государств, в том числе СССР (на рис. 2 и 3 СССР и Россия совместно обозначены как «Россия»).

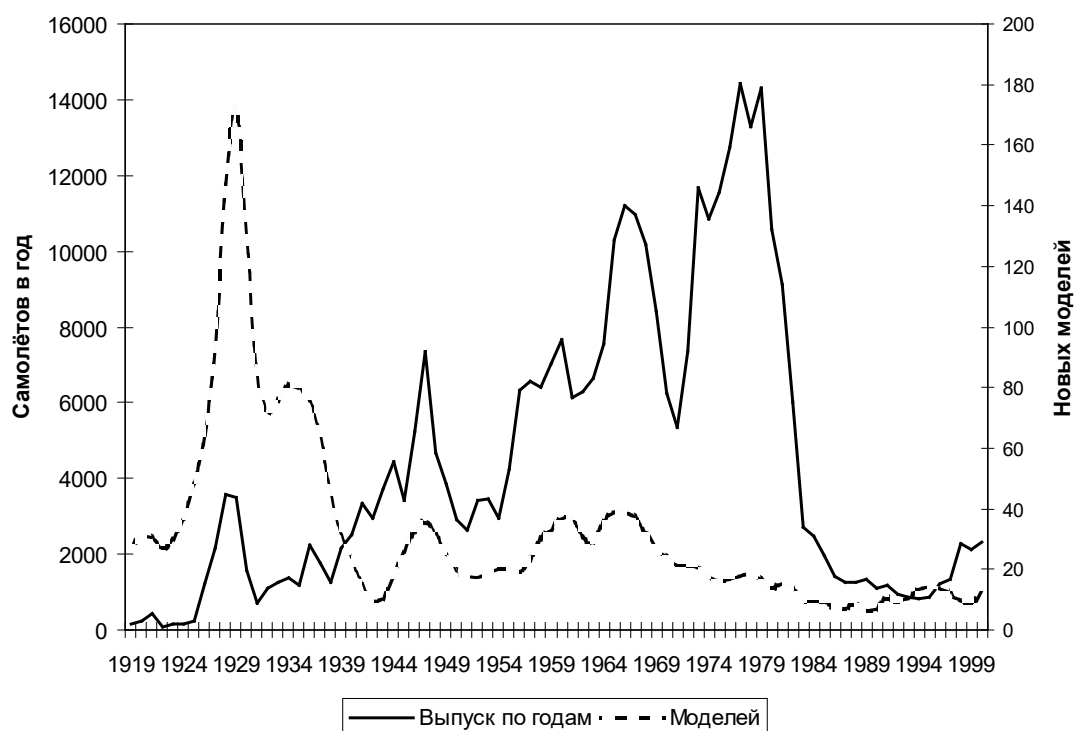


Рис. 1. Выпуск и разработка самолетов общего назначения в мире
Fig. 1. Production and development of general purpose aircraft in the world

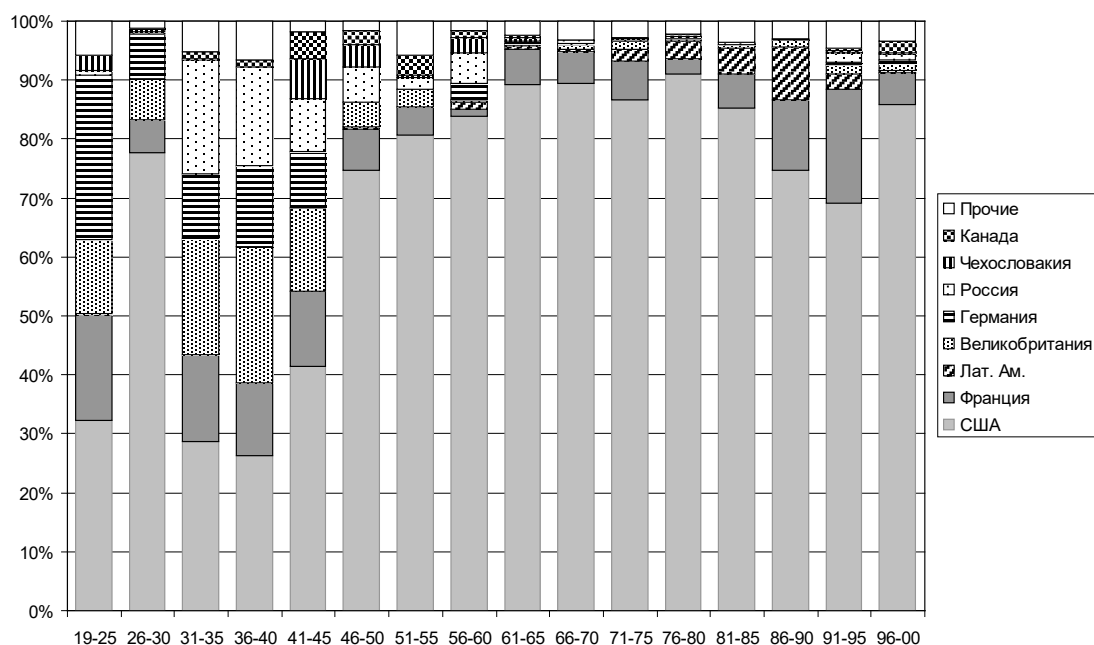


Рис. 2. Распределение выпуска самолетов по странам
Fig. 2. Distribution of aircraft production by countries

После окончания Второй мировой войны заказы на самолеты общего назначения со стороны ВВС всего мира резко снизились. Разоренной войной Европе тоже было не до частных полетов. Но в США спрос на личные самолеты, в том числе, со стороны демобилизованных сотен тысяч (это не преувеличение) летчиков, резко вырос. С этого момента США, как видно из рис. 2, доминируют в подотрасли.

До 1980 г. производство самолетов в целом весьма быстро росло, но рост прерывается тремя провалами: 1950–1953 гг., небольшим провалом в начале 1960-х и провалом конца 1960-х гг.

Все три отмеченных периода – это время роста международной напряженности: война в Корее, Берлинский и Карибский кризисы и война во Вьетнаме. Только в первом случае спад можно попытаться объяснить загрузкой заводов выпуском боевых самолетов – их производство в начале 1950-х гг. во всех ведущих странах, в том числе в США, действительно, резко выросло. И хотя самолеты общего назначения строились на других предприятиях, неизбежна была конкуренция за материалы и комплектующие, причем в годы войны преимущество, естественно, получали производители боевых машин.

Однако ни в начале, ни в конце 1960-х гг. заметного роста выпуска боевых самолетов в США и в мире не было, а вот спад на рынке самолетов общего назначения хорошо заметен.

На наш взгляд, это связано с тем, что покупки товаров длительного пользования частными лицами (а самолет общего назначения – именно такой товар) резко сокращаются в период политической неопределенности. Нет смысла вкладывать большие средства, тем более брать кредит, если завтра, возможно, разразится война. Рис. 1 показывает большую чувствительность рынка потребительских товаров длительного использования к настроениям и тревогам покупателей.

В начале 1980-х гг. рынок самолетов общего назначения США резко и быстро сколлапсировал. Причиной этого в США называют изменения в законодательстве страны, увеличившие страховую ответственность

авиастроителей, что привело к подорожанию самолетов для конечного покупателя [15]. На наш взгляд, это не объясняет столь резкого падения, причем синхронного во всем мире – а, скажем, на Францию или Бразилию законодательство США не распространялось. Еще один аргумент в пользу высказанного сомнения состоит в том, что в Латинской Америке, а именно, в Аргентине, Бразилии, Колумбии и Мексике, в 1960–1970-е гг. сотнями строились по лицензии американские самолеты общего назначения, прежде всего, фирмы «Пайпер». Но в начале 1980-х гг. почти все лицензионные проекты в этих странах были один за другим свернуты – хотя, кажется, если ухудшается законодательство родной страны, имеет смысл усилить внимание к зарубежным рынкам, а отнюдь не уходить с них.

Падение спроса было настолько сильным, что лидеру рынка – компании «Цессна» – пришлось на несколько лет остановить производство¹¹.

Освободившееся после ухода «Цессны» место постарались занять французские компании, это также видно на рис. 2, но их успех был недолгим. К концу века доминирование американских фирм вновь стало неоспоримым, хотя объем производства и сократился в несколько раз.

Таким образом, после окончания Второй мировой войны США непрерывно доминировали в производстве самолетов общего назначения.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ САМОЛЕТОВ ОБЩЕГО НАЗНАЧЕНИЯ

В мире за век создано 2690 моделей самолетов общего назначения. 42 % из них строились серийно не менее 10 экземпляров и в той или иной степени оправдали надежды создателей. Это заметно больше, чем по самолетостроению в целом – 33 % (расчеты наши. – К. Ю.). Значит, риски разработчиков

¹¹ Cessna suspends production of all piston models // AOPA pilot magazine. 1986. № 7. P. 24-25.

в подотрасли были несколько ниже, чем в отрасли в целом.

График количества создаваемых каждый год в мире новых моделей приведен на рис. 1. На нем виден огромный всплеск интереса к созданию самолетов общего назначения в 1920-е гг. и резкое обрушение во время депрессии. Второй, меньший всплеск 1930-х гг. связан с заказами быстро растущих ВВС европейских стран во время ремитализации континента – рост их доли в разработке в 1930-е гг. демонстрирует рис. 3.

Разработка гражданских моделей, естественно, сократилась в годы Второй мировой войны. Новый максимум был достигнут в середине 1960-х гг., а затем активность конструкторов вновь пошла на спад. Вероятно, это было связано с появлением замечательных моделей, на долгие годы удовлетворивших спрос покупателей, таких как “Cessna 170/172”,

“PiperPA-28” и других, что повысило барьер входа на рынок для новых участников.

Интересен всплеск разработок во второй половине 1980-х гг. после резкого сокращения производства: это попытка авиастроителей исправить положение дел, предложив покупателям самолеты с улучшенными характеристиками. Подробное изучение доказывает, что попытка была безуспешной. Некоторый рост производства в 1990-е гг. достигнут благодаря возобновлению выпуска ранее разработанных моделей, а более совершенные – но и более дорогие – творения конструкторов 1980-х гг. большей частью остались опытными экземплярами.

Распределение новых моделей по странам показано на рис. 3. Эта диаграмма отличается от диаграммы выпуска (рис. 2). Доля США на ней во второй половине века велика, но заметно меньше, а в 1930-е гг. – напротив, несколько больше, чем доля в выпуске.

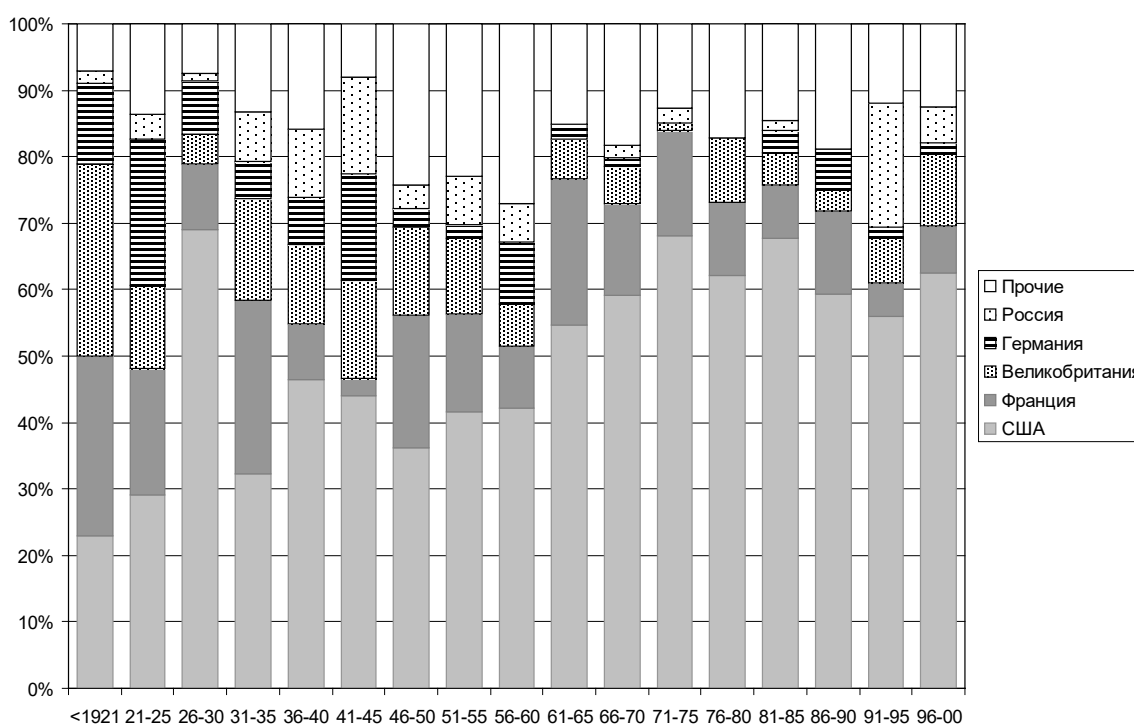


Рис. 3. Распределение разработки новых моделей самолетов общего назначения

Fig. 3. Distribution of the development of new models of general aircraft

Таблица 3

Число моделей самолетов общего назначения и их средний тираж

Table 3

Number of general purpose aircraft models and their average circulation

Страна	Моделей	Тиражность
США	1348	222
Франция	402	38
Великобритания	211	55
Германия	180	57
Италия	100	23
СССР	93	92
Япония	46	37
Нидерланды	39	21
Чехословакия	37	55
Польша	36	38
Канада	29	103
Весь мир	2690	134

Это доказывает, что модели, созданные в стране-лидере отрасли, в среднем выпускаются большим тиражом, чем модели стран-аутсайдеров.

Действительно, из табл. 3 следует, что тиражность, то есть отношение числа построенных экземпляров к числу новых моделей, в США превышала 200, в Канаде, чей рынок тесно связан с рынком южного соседа, – 100, а во всех остальных странах выражалась двузначными числами. Выделяется в лучшую сторону только СССР благодаря крупным заказам от ВВС и других государственных ведомств.

Таким образом, экономическая отдача от работы конструкторов в странах-аутсайдерах или новичках на уже сложившемся рынке в разы меньше, чем в странах-лидерах и даже чем в среднем по отрасли. Это необходимо учитывать при разработке планов проникновения на новые рынки.

ДОНОРЫ И РЕЦЕПТОРЫ ТЕХНОЛОГИИ

Сравним количество построенных в мире самолетов общего назначения по проектам данной страны (столбец «Разработка», табл. 4) и произведенных в стране самолетов того же класса (столбец «Производство»).

В производстве самолетов общего назначения США и Германия выступали донорами технологий – самолеты по их проектам активно строились в других странах, значения в столбце «Разработка» заметно больше, чем в столбце «Производство». Самолеты по лицензии фирмы “Cessna” массово строились во Франции и Аргентине, самолеты “Piper” – в Аргентине, Бразилии, Колумбии и Мексике, самолеты “Lockheed” (LASA-60) – в Италии и Мексике.

В отличие от США, Германия стала донором без своего желания, благодаря выпуску без лицензии самолетов «Тайфун» и «Зигель» во Франции и Чехословакии после окончания Второй мировой войны.

Донором технологий, хотя и менее активным, чем США, был и СССР, по его проектам строились самолеты общего назначения в Польше и Чехословакии.

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ПО РЕГИОНАМ США

84 % самолетов общего назначения США в XX веке были построены в двух соседних штатах, расположенных в центре страны: Канзасе и Оклахоме.

Таблица 4

Производство самолетов общего назначения в XX веке
по странам-разработчикам и производителям

Table 4

Production of general purpose aircraft in the 20th century
by countries of design and manufacturer

Страна	Разработка	Производство
США	299263	291343
Франция	15385	21239
Великобритания	11506	10512
Германия	10322	6295
СССР	9231	8847
Прочие	7935	9433
Италия	2336	2338
Чехословакия	2023	3535
Польша	1353	1855
Аргентина	781	2052
Бразилия	348	3034
Всего	360483	360483

Хотя в первой половине века большая часть самолетов общего назначения выпускалась там же, где зарождалась и вся авиация США: на Восточном побережье, в районе Великих озер и в Калифорнии, начиная с 1950 г. доминирование центральных штатов стало неоспоримым.

Сразу три ведущие фирмы: “Beechcraft”, “Cessna” и “Mooney” – построили свои заводы в г. Вичита, штат Канзас. Начиная с 1920-х гг. там же размещались и менее известные производители самолетов общего назначения: “Allied Aircraft”, “Buckley Aircraft”, “Jammieson”, “Javelin Aircraft”, “Knoll Aircraft”, “Lear Jet”, “Prescott Aeronautical”, “William P Sullivan Aircraft Mfg.”, “Swallow Airplane” и “Travel Air”.

Всего в городе с населением в 2000 г. менее 350 тыс. человек за век произвели почти половину всех самолетов общего назначения в мире (175,5 тыс.). Такой концентрации не встретишь даже в производстве микросхем. А лишь в 140 км на юг, в г. Понка Сити, штат Оклахома находится и завод компании “Piper”. С его учетом доля «центрального кластера» вырастает до 68 % мирового производства за век.

При этом производство боевых и крупных гражданских самолетов размещено в других регионах страны (подсчеты наши. – К. Ю.): прежде всего, это (по убыванию выпуска) штаты Калифорния, Нью-Йорк, Вашингтон и Мичиган.

Причины такой географической концентрации производства самолетов общего назначения в двух близко расположенных городах – ведь речь идет не только о четырех ведущих производителях, но и о многих менее успешных компаниях – еще предстоит выяснить.

ВЫВОДЫ

Впервые приведены данные о динамике выпуска и разработке самолетов общего назначения. Показано, что:

- 1) в 1920-е гг. и все время после Второй Мировой войны в этой области лидировали США;
- 2) наиболее популярный вид самолетов общего назначения – четырехместные машины. На них приходится более половины всего выпуска;
- 3) спрос на самолеты общего назначения сильно зависит от уверенности покупа-

телей в будущем и, как следствие, от внешне-политической ситуации;

4) производство самолетов общего назначения очень централизовано. Доля США в мировом производстве превышает 80 %, а доля только одного г. Вичита, штат Канзас, достигает почти 50 %. Такой концентрации

нет ни в одном другом сегменте самолетостроения;

5) усилия разработчиков в странах – не лидерах рынка приводят к гораздо меньшей отдаче, чем разработчиков в лидирующих странах: средняя тиражность изделий отличается в разы.

Список источников

1. Кузьмин Ю.В. История сельскохозяйственного самолетостроения XX века // Легенды и мифы авиации. Вып. 10. М.: Русские Витязи, 2020. С. 179-226.
2. Кузьмин Ю.В. Соотношение объемов производства и результативности конструкторских работ в мировом авиастроении XX в. // Историческая информатика. 2020. № 2. С. 61-82. <https://doi.org/10.7256/2585-7797.2020.2.32892>
3. Simpson R. The General Aviation Handbook. L.: Midland, 2005. 320 p.
4. Taylor M.J.H. Jane's Encyclopedia of Aviation. L.: Jane's Publishing, 1993. 976 p.
5. Соболев Д.А. История самолетов мира. М.: Русавиа, 2001. 680 с.
6. Storia dell'aviazione / ed. By G. Apostolo, G. Bignozzi, B. Catalanotto, C. Falessi, R. Pinto. Milan: Editoriale Fabbri SpA, 1973. 976 p.
7. Gilbert J. General aviation // The International Encyclopedia of Aviation. N. Y.: OctopusBook, 1977. P. 290-295.
8. Abel A., Abel D.W. Bellanca's golden age. Brawley: Wind Canyon Books, 2004. 126 p.
9. Rodengen J.L. The legend of Cessna. Ft. Lauderdale: WriteStuff, 1997. 255 p.
10. Peperell R.W., Smith C.M. Piper aircraft and their forerunners. L.: Air-Britain, 1987. 336 p.
11. Соболев Д.А. АНТ-2 –первенец отечественного металлического самолетостроения // Крылья Родины. 2021. № 5-6. С. 163-171.
12. Dienstbach C. Perfection in flying machines // Aeronautics. 1909. № 1. P. 21-23.
13. Лупилин С. Аэроплант Луи Бреге. Спб.: Икаръ, 1912. 30 с.
14. Editorial. Aero Show at Los Angeles // Aeronautics. 1909. № 3. P. 109.
15. Kovarik K.V. A good idea, stretched too far // Seattle University Law Review. 2008. Vol. 31. P. 973-999.

References

1. Kuzmin Y.V. Istoriya sel'skokhozyaystvennogo samoletostroyeniya XX veka [History of agricultural aircraft construction of the 20th century]. *Legendy i mify aviatsii* [Legends and Myths of Aviation]. Moscow, Russkiye Vityazi Publ., 2020, issue 10, pp. 179-226. (In Russian).
2. Kuzmin Y.V. Sootnosheniye ob'yemov proizvodstva i rezul'tativnosti konstruktorskiykh rabot v mirovom aviastroenii XX v. [The ratio of output and effectiveness in aircraft industry in the 20th century. database statistical analysis]. *Istoricheskaya informatika – Historical Informatics*, 2020, no. 2, pp. 61-82. <https://doi.org/10.7256/2585-7797.2020.2.32892>. (In Russian).
3. Simpson R. *The General Aviation Handbook*. London, Midland Publ., 2005, 320 p.
4. Taylor M.J.H. *Jane's Encyclopedia of Aviation*. London, Jane's Publ., 1993, 976 p.
5. Sobolev D.A. *Istoriya samoletov mira* [World Aircraft History]. Moscow, Rusavia Publ., 2001, 680 p. (In Russian).
6. Apostolo G., Bignozzi G., Catalanotto B., Falessi C., Pinto R. (ed.). *Storia dell' aviazione*. Milan, Editoriale Fabbri SpA, 1973, 976 p. (In Italian).
7. Gilbert J. General aviation. *The International Encyclopedia of Aviation*. OctopusBook Publ., 1977, pp. 290-295.
8. Abel A., Abel D.W. *Bellanca's Golden Age*. Brawley, Wind Canyon Books Publ., 2004, 126 p.
9. Rodengen J.L. *The Legend of Cessna*. Ft. Lauderdale, Write Stuff Publ., 1997, 255 p.
10. Peperell R.W., Smith C.M. *Piper Aircraft and Their Forerunners*. London, Air-Britain Publ., 1987, 336 p.

11. Sobolev D.A. ANT-2 – pervenets otechestvennogo metallichesкого samoletostroyeniya [ANT-2 – the first-born of the domestic metal aircraft industry]. *Kryl'ya Rodiny* [Wings of the Motherland], 2021, no. 5-6, pp. 163-171. (In Russian).
12. Dienstbach C. Perfection in flying machines. *Aeronautics*, 1909, no. 1, pp. 21-23.
13. Lupilin S. *Aeroplan Lui Brege* [Airplane Louis Breguet]. St. Petersburg, Ikar Publ., 1912, 30 p. (In Russian).
14. Editorial. Aero Show at Los Angeles. *Aeronautics*, 1909, no. 3, p. 109.
15. Kovarik K.V. A good idea, stretched too far. *Seattle University Law Review*, 2008, vol. 31, pp. 973-999.

Информация об авторе

Кузьмин Юрий Викторович, кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник, Институт истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова Российской академии наук, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-5235-2994](https://orcid.org/0000-0002-5235-2994), ykuzmin@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 14.04.2022
Одобрена после рецензирования 07.07.2022
Принята к публикации 09.09.2022

Information about the author

Yuri V. Kuzmin, Candidate of Physics and Mathematics, Senior Research Scholar, S.I. Vavilov Institute for the History of Science and Technology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-5235-2994](https://orcid.org/0000-0002-5235-2994), ykuzmin@rambler.ru

The article was submitted 14.04.2022
Approved after reviewing 07.07.2022
Accepted for publication 09.09.2022

