



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2021, ТОМ 26, № 195

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



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

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *М.С. Чванова,
И.А. Киселева* Моделирование профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузах наукограда
- 21 *И.С. Клименко* Возможности интерактивных технологий в формировании профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 «Математика», «Информатика»
- 30 *И.И. Павлов* Технология военно-патриотического воспитания военнослужащих войск национальной гвардии в ходе формирования системы нравственных ценностей в подразделениях
- 39 *А.В. Прохоров,
Т.Г. Пядышева* Современные направления маркетинга в сфере образовательных услуг

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

- 50 *С.В. Мотов* Особенности обучения иностранному языку на лингвокогнитивной основе в современных образовательных реалиях (на примере отрицания в английском языке)
- 60 *А.Л. Морозова,
Т.А. Костюкова* Применение CLIL подхода в обучении ESP в рамках экспансии российского образования (опыт МГИМО)
- 75 *Г.Н. Насырова* Применение фреймовой технологии в учебных пособиях по развитию навыков чтения
- 87 *С.С. Ульянов* Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в вузе
- 95 *Р.А. Данилин* Кейс-метод в вузовском иноязычном образовании студентов
- 107 *М.Р. Ванягина* Оценивание уровня владения иностранным языком в высшей военной школе
- 119 *М.А. Шевченко,
Е.В. Горобцов,
Л.А. Митчелл* Особенности разработки учебно-методических материалов по практическому курсу военного перевода в гражданском вузе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

- 131 *Н.А. Гончарова,
Н.В. Хаусманн-Ушкова* История возникновения и основные тенденции развития метода case-study в отечественном иноязычном образовании: теоретический аспект проблемы исследования

139 <i>Н.А. Сушкова, Л. Равич</i>	Теория и практика языковых лагерей с программой погружения: типичные проблемы и способы решения (на английском языке)
153 <i>А.А. Люлюшин, О.И. Степашина</i>	Элективные языковые CLIL-курсы как средство профессиональной ориентации учащихся на старшей ступени основного общего образования
164 <i>А.С. Белоусов</i>	Психолого-педагогические условия реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как метода профессиональной ориентации старшеклассников гуманитарного профиля обучения

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

173 <i>Е.М. Милосердова, Н.Г. Серебренникова</i>	Формирование коммуникативной компетенции в обучении языку будущей профессии

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

180 <i>М.А. Болдина, Е.В. Деева</i>	Программный подход в профилактике правонарушений несовершеннолетних

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

192 <i>Я.В. Платонова, М.В. Князев</i>	Теоретические и практические аспекты развития силы и силовой выносливости мышц брюшного пресса у студенток вуза
203 <i>А.А. Митрофанов, О.И. Попов</i>	Внутрицикловая скорость пловцов-дельфинистов высокой квалификации

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

210 <i>М.И. Долженкова, Т.Г. Бортникова</i>	Проблематика организации цифрового досуга в зарубежной исследовательской практике
223 <i>Т.Ю. Китаевская, И.Н. Перуновская</i>	Формирование информационных компетенций в проектной деятельности студента-дизайнера
234 <i>Э.Г. Толмачева</i>	Проблемы развития художественного сознания при обучении игре на фортепиано студентов музыкально-педагогических факультетов вузов искусства и культуры
244 <i>Н.А. Стефановская</i>	Эволюция методов изучения чтения как социокультурной практики

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

251 <i>Л.Н. Макарова, И.В. Смолярчук, С.Н. Исаева</i>	Изобразительная деятельность как средство эмоционального развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании
260 <i>О.В. Ефимова, Л.Г. Шадрина</i>	Формирование языковой компетентности как условие речевого развития старших дошкольников

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

267 <i>Феодосий (Васнев Сергей Иванович), митрополит</i>	Святой великий князь Александр Невский – «укротивший варварство на Востоке, низложивший зависть на Западе»
275 <i>С.М. Рязанов</i>	Рост городов и городская полиция на Урале в 60-е – 80-е гг. XIX в.
287 <i>Р.М. Житин, А.Г. Топильский</i>	Лесоводство помещиков Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX века
296 <i>Д.А. Шувалов</i>	Председатель Тамбовской губернской земской управы Ю.В. Давыдов (1909–1917 гг.)
307 <i>С.В. Изотова</i>	Отечественная историография о Всероссийском Учредительном собрании
316 <i>А.А. Никитина</i>	Проблемы становления и развития местного самоуправления в России в отечественной историографии

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

329 <i>Н.Ю. Жуковская</i>	Роль «североатлантического треугольника» в становлении канадской внешней политики: к вопросу о трактовках концепта
341 <i>И.В. Смирнов</i>	Критическое восприятие лидерами популистской партии Конституции США (рубеж XIX–XX веков)
353 <i>В.В. Романов</i>	Джеймс Шотуэлл и Национальное управление исторической службы (1917–1918 гг.)

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

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

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

Редакторы: Ю.А. Бирюкова, М.И. Филатова
Редакторы английских текстов: В.В. Ключихин, 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 03 августа 2017 г.

ISSN 1810-0201

Тираж 1000 экз. Заказ № 21272
Подписано в печать 24.11.2021. Дата выхода в свет 07.12.2021
Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 45,0. Усл. печ. л. 43,7
Свободная цена

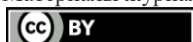
Издатель: ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»
Адрес редакции и издателя: 392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33
Телефон редакции: +7(4752)-72-34-34 доб. 0440
Электронная почта: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru
Веб-сайт: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (на русском языке);
<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (на английском языке)
Отпечатано с готового оригинал-макета в отделе оперативной печати Издательского дома «Державинский»
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина».
392008, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г. Эл. почта: izdat_tsu09@mail.ru

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

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2021. – Т. 26, № 195. – 360 с. – ISSN 1810-0201. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195>

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», 2021
© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2021
При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.
Ответственность за содержание публикаций несет автор

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

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *Marina S. Chvanova,
Irina A. Kiselyova* Modeling of professional self-determination of future young scholars in the process of professional training in the universities of the science city
- 21 *Irina S. Klimenko* Possibilities of interactive technologies in the development of professional competencies of Bachelor's Degree students of 44.03.05 "Mathematics", "Informatics" programmes
- 30 *Ivan I. Pavlov* The technology of military-patriotic education of military personnel of the National Guard troops during the development of moral values system in units
- 39 *Andrey V. Prokhorov,
Tamara G. Pyadysheva* Modern directions of marketing in the field of educational services

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL

- 50 *Sergei V. Motov* Peculiarities of foreign language teaching on a linguocognitive basis in modern educational reality (by the example of negation in English)
- 60 *Anna L. Morozova,
Tatyana A. Kostyukova* Application of the CLIL approach in teaching ESP as part of the expansion of Russian education (MGIMO experience)
- 75 *Gulnara N. Nasyrova* Frame technology in textbooks for reading
- 87 *Sergey S. Ulyanov* Using the technology of blended learning "flipped classroom" in foreign language teaching at the university
- 95 *Roman A. Danilin* Case method in the students' university foreign language education
- 107 *Marina R. Vanyagina* Assessment of foreign language proficiency in higher military schools
- 119 *Mikhail A. Shevchenko,
Evgeny V. Gorobtsov,
Lyudmila A. Mitchell* Features of the development of teaching materials for the practical course of military translation in a civilian university

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY GENERAL SCHOOL

- 131 *Natalya A. Goncharova,
Nadezhda V. Hausmann-
Ushkova* The history of the emergence and main trends in the development of the case-study method in Russian foreign language education: the theoretical aspect of the research problem
- 139 *N.A. Sushkova,
L. Ravich* Theory and practice in language immersion camps: common challenges and how to solve them
- 153 *A.A. Lyulyushin,
O.I. Stepashkina* Elective language CLIL courses as a means of vocational guidance for students at the upper stage of basic general education

- 164 *Arthur S. Belousov* Psychological and pedagogical conditions for the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a method of professional orientation of secondary school students of the humanities classes

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- 173 *Elena M. Miloserdova, Nadezhda G. Serebrennikova* Development of communicative competence in language teaching of a future profession

ISSUES OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 180 *Marina A. Boldina, Elena V. Deeva* A program approach to the prevention of juvenile delinquency

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 192 *Yana V. Platonova, Maxim V. Knyazev* Theoretical and practical aspects of the development of strength and strength endurance of the abdominal muscles among university female students
- 203 *Andrey A. Mitrofanov, Oleg I. Popov* The intracycle velocity fluctuations of the elite butterfly swimmers

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 210 *Marina I. Dolzhenkova, Tatyana G. Bortnikova* Problems of organizing digital leisure in foreign research practice
- 223 *Tatyana Y. Kitaevskaya, Irina N. Perunovskaya* Development of information competencies in the project activities of a designer student
- 234 *Etery G. Tolmacheva* Problems of the development of artistic consciousness in teaching the piano to students of the music and pedagogical faculties of the universities of art and culture
- 244 *Natalia A. Stefanovskaya* Evolution of methods of studying reading as a sociocultural practice

PEDAGOGY OF PRESCHOOL EDUCATION

- 251 *Lyudmila N. Makarova, Inessa V. Smolyarchuk, Svetlana N. Isaeva* Art activities as a means of emotional development of preschool students with disabilities in inclusive education
- 260 *Olga V. Efimova, Lyudmila G. Shadrina* Development of linguistic competence as a condition for the speech development of older preschool students

NATIONAL HISTORY

- 267 *Theodosius (Vasnev Sergey Ivanovich), Metropolitan* Holy Grand Duke Alexander Nevsky – “who tamed barbarism in the East, who brought down envy in the West”
- 275 *Sergey M. Ryazanov* Urban growth and city police in the Urals in the 60s – 80s of 19th century
- 287 *Ruslan M. Zhitin, Aleksey G. Topilsky* Forestry of landlords of Tambov Governorate in the late 19th – early 20th century
- 296 *Denis A. Shuvaev* Chairman of the Tambov governorate zemstvo council Y.V. Davydov (1909–1917)
- 307 *Svetlana V. Izotova* National historiography about the All-Russian Constituent Assembly
- 316 *Anna A. Nikitina* Problems of the formation and development of local self-government in Russian historiography

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 329 *Nataliia Y. Zhukovskaya* The role of the “North Atlantic Triangle” in the development of Canadian foreign policy: on the question of interpretations of the concept
- 341 *Ivan V. Smirnov* Critical perception by the leaders of the populist party of the US Constitution (turn of the 19th–20th centuries)
- 353 *Vladimir V. Romanov* James Shotwell and National Board for Historical Service (1917–1918)

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

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

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

Editors: 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 ПИИ no. ФС77-70574 of August 3, 2017

ISSN 1810-0201

Copies printed 1000. Order no. 21272
Signed for printing 24.11.2021. Release date 07.12.2021
Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”. Printed on risograph. Pr. sheet 45,0. Conv. pr. sheet 43,7
Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University
Editorial Office and Publisher address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation
Editorial Office telephone number: +7(4752)-72-34-34 extension 0440
E-mail: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru
Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (In Russian);
<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (In English)
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. – Tambov, 2021. – Vol. 26, no. 195. – 360 p. – ISSN 1810-0201. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195>

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”, 2021
© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2021
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 378.14
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-7-20

Моделирование профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузах наукограда

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

¹ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий
и управления им. К.Г. Разумовского»

109004, Российская Федерация, г. Москва, ул. Земляной Вал, 73

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

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

*Адрес для переписки: irinakiselyo@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема профессионального самоопределения студентов в процессе профессиональной подготовки в вузах наукограда. Рассмотрены виды самореализации, представлена модель профессионального самоопределения будущих молодых ученых, а также методологические подходы построения модели и ее компонентов. Представлены организационно-педагогические условия профессионального самоопределения студентов на основе кластерного подхода: направленность образовательного процесса вузов наукоградов на взаимодействие с предприятиями, научно-исследовательскими институтами наукограда, бизнес-сообществом; активная организационно-образовательная позиция вузов наукоградов по содействию занятости и трудоустройству студентов на предприятиях наукоградов; сочетание разнообразных форм, методов сопровождения профессионального самоопределения студентов; сопровождение образовательного процесса цифровой экосистемой для практико-ориентированного взаимодействия студентов с работодателями и другими заинтересованными социальными партнерами. Реализация модели на практике позволит студентам включиться в профессионально-ориентированное взаимодействие, в том числе через проектную деятельность и взаимодействие посредством интернет-технологий с мировым профессионально-ориентированным научным сообществом.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, наукоград, моделирование, организационно-педагогические условия

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

Для цитирования: Чванова М.С., Киселева И.А. Моделирование профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузах

наукограда // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 7-20. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-7-20>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-7-20

Modeling of professional self-determination of future young scholars in the process of professional training in the universities of the science city

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

¹K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management
73 Zemlyanoy Val St., Moscow 109004, Russian Federation

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

*Corresponding author: irinakiselyo@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Чванова М.С., Киселева И.А., 2021



Abstract. The work deals with the problem of professional self-determination of students in the process of professional training in the universities of the science city. We consider the types of self-realization, present a model of professional self-determination of future young scholars, as well as methodological approaches to building a model and its components. The organizational and pedagogical conditions for the professional self-determination of students on the basis of the cluster approach are presented: the orientation of the educational process of universities in science cities to interact with enterprises, research institutes of the science city, the business community; active organizational and educational position of universities in science cities to promote employment and job placement of students at enterprises in science cities; a combination of various forms, methods of supporting the professional self-determination of students; accompaniment of the educational process with a digital ecosystem for practice-oriented interaction of students with employers and other interested social partners. The implementation of the model in practice will allow students to engage in professionally oriented interaction, including through project activities and interaction through Internet technologies with the world professionally oriented scientific community.

Keywords: professional self-determination, science city, modeling, organizational and pedagogical conditions

Acknowledgements: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research, project no. 20-013-00690. Some aspects of the research were carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of scientific project no. 19-29-07287.

For citation: Chvanova M.S., Kiselyova I.A. Modelirovanie professional'nogo samoopredeleniya budushchikh molodykh uchennykh v protsesse professional'noy podgotovki v vuzakh naukoграда [Modeling of professional self-determination of future young scholars in the process of professional training in the universities of the science city]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 7-20. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-7-20> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Проблема профессионального самоопределения и развития личности студентов остается актуальной в условиях цифровизации экономики, динамичности изменения технологий и условий профессиональной деятельности. Перед личностью встают проблемы, требующие определения своего участия в избранной профессии, с одной стороны. С другой стороны, определения места профессии в своей жизнедеятельности. Немаловажное значение в профессиональном становлении студентов имеет также среда обучения [1]. Образовательная среда наукограда позволяет готовить специалистов для современного наукоемкого и высокотехнологичного производства. В Указе Президента РФ «О статусе наукограда Российской Федерации» обращено внимание на главные задачи, которые должны решать наукограды. Одна из них – «высокое качество образования, развитие современных и перспективных научных направлений за счет высших учебных заведений и научных организаций, функционирующих на базе учебных научных центров»¹. В связи с этим необходимо создание такой образовательной системы, которая не только бы давала возможность предприятиям наукоградов формировать свой кадровый потенциал, но и готовить высококвалифицированных специалистов для развития и продвижения прорывных научных технологий.

Решение проблемы профессионального самоопределения студентов в процессе профессиональной подготовки в вузах наукограда является актуальной задачей и требует личностного подхода с учетом особенностей социально экономической ситуации и системы образования, интересов общества и личности. В настоящее время вузы наукоградов обладают существенным инновационным потенциалом благодаря связи с приближенностью научно-исследовательских институтов и тесным взаимодействием по вопросам

подготовки для них научных кадров. Тем не менее потенциал в полной мере не реализован по причине фрагментарности научных представлений о путях развития такой уникальной образовательной системы.

На основе анализа работ С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, Л.И. Божовича, Е.А. Климова, А.К. Марковой, Н.С. Пряжникова, Э.Ф. Зеера и других разработан теоретический конструкт профессионального самоопределения будущих молодых ученых. В научной литературе «сущность профессионального самоопределения понимается учеными как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, что способствует наличию у личности мотивов труда, а также обеспечивает удовлетворенность профессиональной деятельностью» [2]. Ученые процесс профессионального самоопределения исследовали в контексте выбора профессии, влияние личности на ее профессиональное становление и рост, особенностей организации и содержания учебного процесса профессионального учебного заведения. Психолого-педагогические условия профессионального самоопределения личности рассмотрены в научных трудах Л.В. Лизовой, Ю.Н. Соловьевой, О.А. Чудновой, Н.В. Сорокиной, О.Г. Кагальницкой. Проблемы, связанные с процессом профессионального самоопределения, исследованы в работах Е.М. Борисовой, Е.В. Лобовой, Д.Е. Беловой, Я.В. Дидковской. Ученые указывают и на необходимость «модернизации инновационных центров и наукоградов, изменение социокультурной среды, политики в сфере высшего образования и системы профессиональной ориентации университетской молодежи» [3].

Рассматриваются проблемы профессионального самоопределения в контексте ее системных взаимосвязей с другими явлениями в жизни личности. Например, Н.В. Дунаева, Р.Э. Караев проанализировали влияние информационных технологий на профессиональное самоопределение студентов [4]. Л.Б. Таренко «рассматриваются особенности использования информационных технологий для организации личностно-ориентированного

¹ О статусе наукограда Российской Федерации: указ Президента РФ от 06.05.2000 № 821 // Собрание законодательства РФ. 2005. Вып. 17.

обучения на основе метода проектов, позволяющего повысить эффективность учебного процесса, уровень сформированности аналитических навыков, систематизировать знания, индивидуализировать обучение» [5]. Обсуждаются «вопросы профессионального самоопределения студентов инженерного вуза в контексте индивидуализации и персонализации образовательного процесса. Индивидуализация и персонализация образовательного процесса рассматриваются необходимыми условиями успешного профессионального самоопределения студентов» [6]. Так, А.В. Макарова исследовала опыт поддержки самоопределения студентов вуза в контексте цифровизации с учетом индивидуальной профессионально-образовательной траектории самоопределения. Исследователь отмечает, что необходима разработка интернет-ресурсов, которые позволят студентам моделировать профессионально-образовательную траекторию с учетом развития сферы труда и личностных ресурсов [7].

Анализ опыта подготовки студентов и аспирантов наукоемких технологий в наукоградах России показал, что ведущие наукообразующие города занимаются инновационными и научно-техническими разработками, ведут свою деятельность в различных направлениях. Тем не менее зачастую вузы наукоградов начинают повторять модели развития обычных вузов и теряют свою уникальность и наукоемкую компоненту [8]. Представленная ниже педагогическая модель профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузах наукоградов на практике позволит студентам включиться в профессионально-ориентированное взаимодействие, в том числе посредством проектной деятельности и взаимодействию с мировым профессионально-ориентированным научным сообществом.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках исследования рассматривались сложные системы, образованные различными взаимосвязанными компонентами, кото-

рые подчиняются своей логике развития под влиянием различных факторов и закономерностей. При анализе подобных систем используется метод системного подхода. *Системный подход* позволил рассмотреть компоненты профессионального самоопределения студентов, взаимодействие вузов на основе кластерного подхода, совокупность методик и образовательных технологий в университетах наукоградов, имеющие свою структуру, образованную различными взаимосвязанными компонентами, подчиняющуюся своей логике развития под влиянием различных факторов и закономерностей.

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

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Рассмотрим модель профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузах наукограда, которая включает компоненты профессионального самоопределения студентов, взаимодействие вузов наукоградов с НИИ РАН и бизнес-сообществом на основе кластерного подхода, направления развития кластера, проектную деятельность как один из механизмов профессиональной подготовки в вузе наукограда.

Для построения педагогической модели необходимо определить ее структурные составляющие, а также выделить между ними связи. Кроме того, процесс важно организовать таким образом, чтобы множество структурных единиц и отношений модели включали меньше элементов, по сравнению с реальной системой. Добиться этого возможно выделением существенных, определяющих поведение системы составляющих и связей между ними.

Будем рассматривать процесс профессионального самоопределения молодых ученых как систему: совокупность компонентов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не присущих отдельно взятым образующим систему компонентам. Предлагаем следующую педагогическую модель профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе их профессиональной подготовки в вузе наукограда (рис. 1).

В структуру педагогической модели профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузе наукограда определены:

1) компоненты профессионального самоопределения студентов, а именно: целевой компонент, мотивационно-стимулирующий, содержательно-деятельностный компонент, оценочно-результативный компонент;

2) в качестве основного – кластерный подход к профессиональной подготовке в вузах наукограда, определены функции кластеров в образовании, экономике, науке, цифровой экосистеме и направления развития кластера;

3) проектная деятельность – как один из механизмов профессиональной подготовки в вузах наукограда;

4) критерии профессионального самоопределения студентов;

5) организационно-педагогические условия профессионального самоопределения студентов;

6) результат деятельности – достигнутый уровень сформированности компонентов профессионального самоопределения студентов.

Эффективность профессионального самоопределения, по нашему мнению, будет обеспечиваться основными компонентами: целевым, мотивационно-стимулирующим, содержательно-деятельностным и эмоционально-оценочным. Рассмотрим содержание компонентов, входящих в структуру рассматриваемой модели.

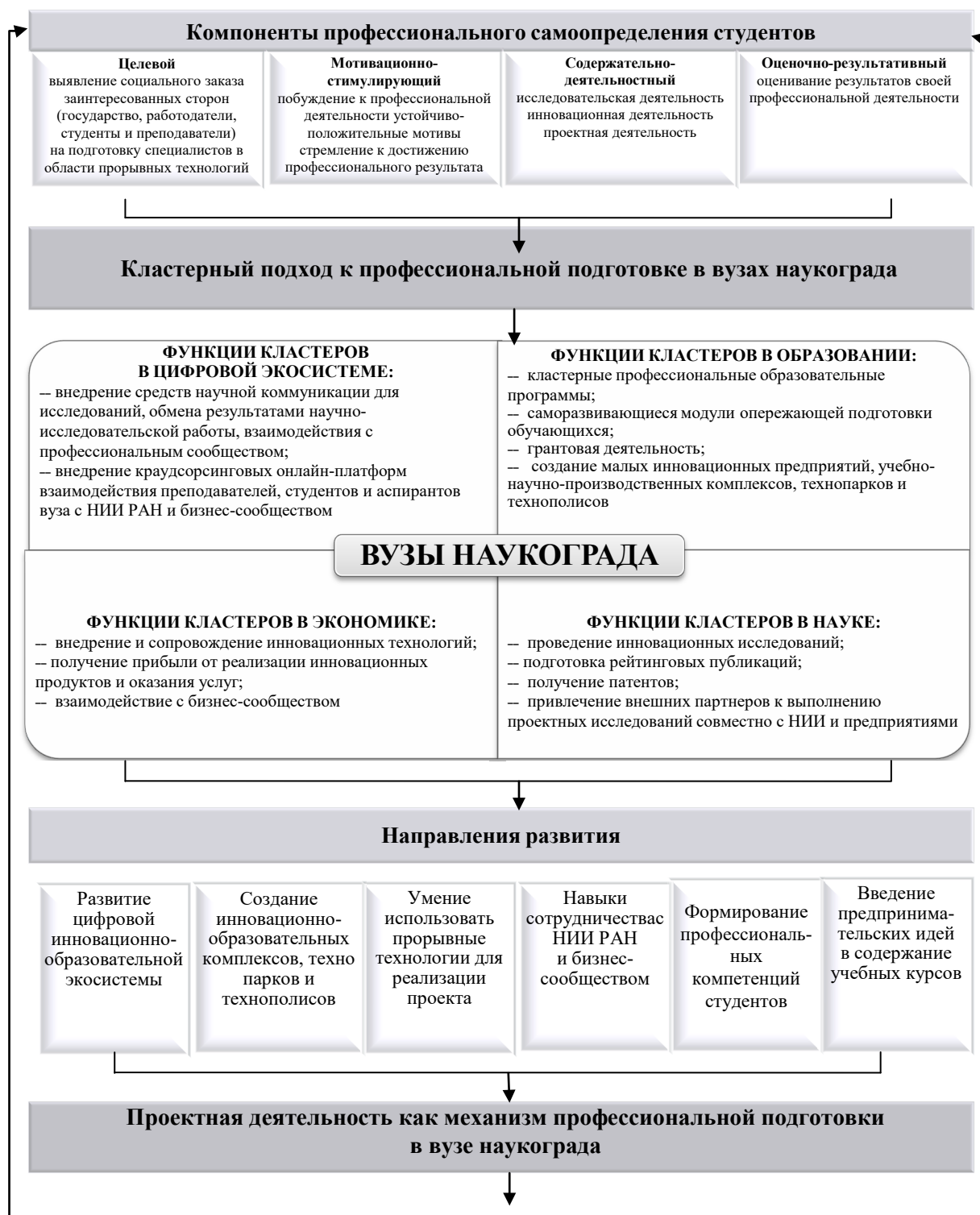
Целевой компонент включает в себя социальный заказ (подготовка высокопрофес-

сиональных специалистов в области прорывных технологий), наличие профессиональных целевых установок, значимых для профессионального самоопределения будущих молодых ученых.

Основополагающим компонентом, оказывающим значительное влияние на профессиональное самоопределение студентов, является *мотивационно-стимулирующий*. Мотивация в образовательной и профессионально-трудовой деятельности и ценностные ориентации, а также стимулы, лежащие в основе внутренних и внешних установок молодежи на личное развитие и достижение целей, являются побуждающим фактором на пути профессионального становления. Содержанием мотивационно-стимулирующего компонента являются побуждение к профессиональной деятельности, устойчиво-положительные мотивы обучения, стремление к постоянному самосовершенствованию, проявлению инициативности, готовности к профессиональному саморазвитию. На данном этапе необходимо создавать условия для формирования интереса к профессиональной деятельности, стимулировать студентов к выполнению проектных исследований, инновационных проектов.

Содержательно-деятельностный компонент раскрывает направления становления профессионального развития будущего молодого ученого в процессе исследовательской, инновационной, проектной деятельности. На данном этапе необходимо создать условия для профессиональной деятельности, которые позволят студентам проявлять свои профессиональные навыки, объективно оценивать новые идеи, готовность творчески их осваивать и применять на практике.

Оценочно-результативный компонент определяется осознанием и самооценкой процесса своего профессионального самоопределения и его результатов. На данном этапе необходимо создавать условия для совершенствования собственных умений и навыков; самоанализа, оценивания результатов своей профессиональной деятельности.



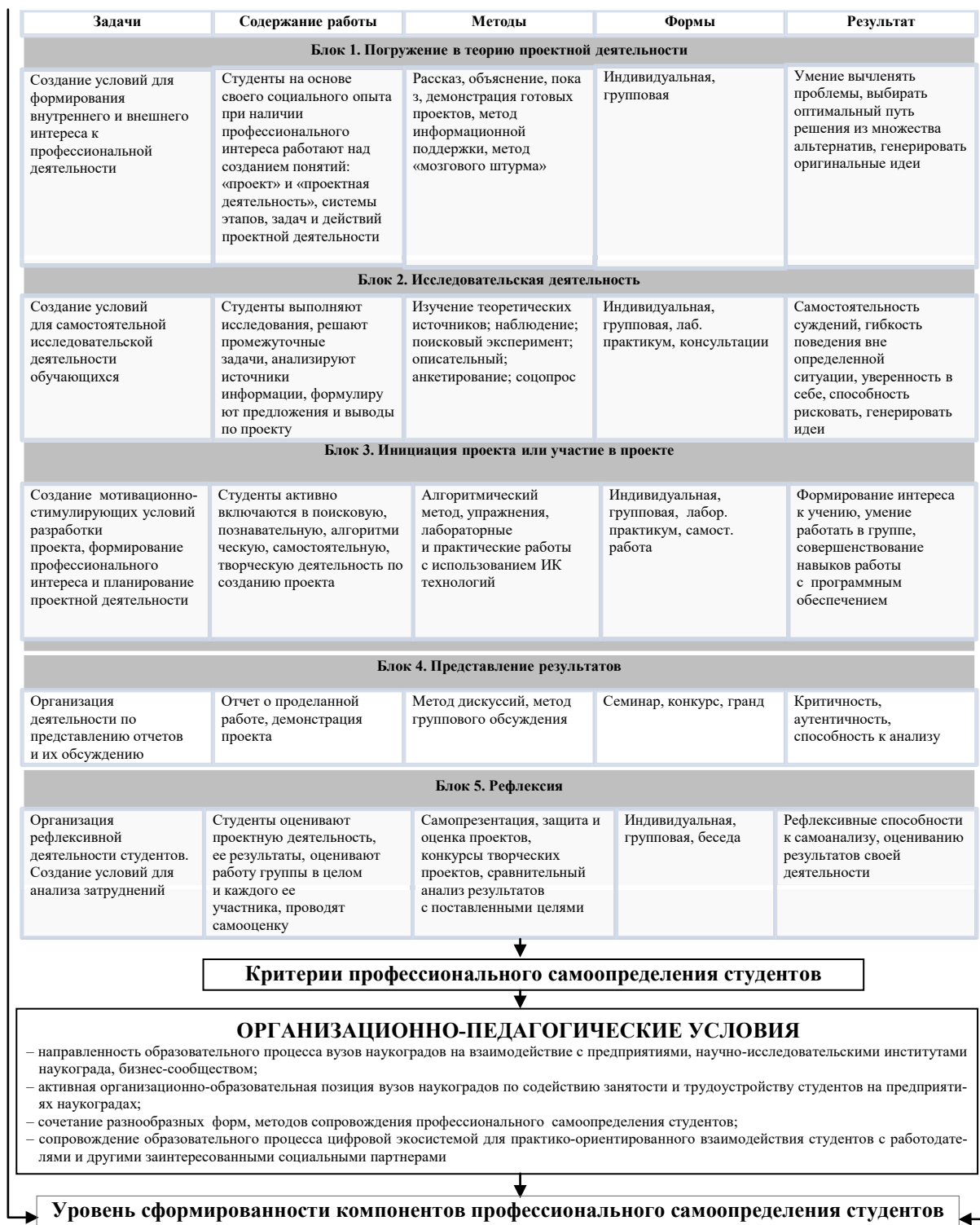


Рис. 1. Педагогическая модель профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузе наукограда

Fig. 1. Pedagogical model of professional self-determination of future young scholars in the process of professional training at the university of the science city

В нашей модели мы рассматриваем проектную деятельность будущих молодых ученых как механизм профессиональной подготовки в вузах наукограда в условиях интеграции различных образовательных институтов: научно-исследовательскими институтами наукограда, высших учебных заведений, а также социального партнерства с общественными, государственными структурами, предприятиями наукограда и бизнес-сообществом.

С учетом рассмотренных компонентов предложен кластерный подход к профессиональной подготовке студентов в вузах наукограда. В нашей модели кластер является основой взаимодействия заинтересованных сторон в направлении достижения поставленных задач в образовании, науке, экономике, цифровой экосистеме и может рассматриваться как система образовательной деятельности, способствующая профессиональному становлению студентов. В вузах наукограда студент имеет возможность проверить профессиональные знания и навыки на практике, в условиях производства благодаря связи с научно-исследовательскими институтами и тесным взаимодействием по вопросам подготовки для них научных кадров. Таким образом, реализация идеи интеграции науки, образования и производства в форме объединения научных, производственных и образовательных организаций в кластер по признаку их отраслевой принадлежности и географической близости друг к другу повышает конкурентоспособность участников. При этом сокращаются время подготовки востребованных производством и конкурентоспособных специалистов, а также время их профессиональной адаптации к производству.

Необходимо отметить, что кластерный подход достаточно успешно применяется в педагогической практике. С.С. Еспаев «определил образовательный кластер как «инновационную форму интеграции науки и образования для решения сложных педагогических задач в процессе обучения, воспитания и развития подрастающего поколения, профессиональной подготовки компетентных

специалистов, оказания образовательных услуг заинтересованным потребителям» [9]. Р.С. Сафин и соавт. «описали научно-образовательный кластер как форму взаимодействия высшего, среднего профессионального образования и производства, показали, как в условиях кластера существенно изменяются подходы к разработке гибкого содержания профессиональной подготовки, учебных планов и программ в университете» [10]. Г.В. Михайлова рассмотрела возможности «образовательного кластера для обеспечения непрерывного «погружения» студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности, который позволяет изучать, обобщать и накапливать передовой опыт, оперативно апробировать достижения науки, вводить современные технологии обучения, обновлять и обобщать организацию и содержание профессиональной подготовки, выполнять дипломные (выпускные квалификационные) работы» [11]. М.С. Чванова, Н.В. Малышева, И.А. Киселева проанализировали использование кластерного подхода в проектной деятельности при реализации проектов, предусматривающих сотрудничество образовательных учреждений, вуза, школы, колледжа с различными предприятиями и организациями региона [12]. Отмечают ученые эффективность кластерного подхода при профессиональной подготовке студентов. Например, предложенный подход использовался в организации новой магистерской подготовки в условиях инженерного образовательного кластера «как эффективный механизм реализации принципов личностно-центрированного обучения студентов, повышения мотивации и профессионально направленного характера их обучения» [13].

В нашем исследовании необходимо рассмотреть возможности применения кластерного подхода в проектной деятельности, обеспечивающие профессиональное самоопределение будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузах наукограда. Создание кластеров, интегрирующих ресурсы предприятий, научно-

исследовательских институтов, вузов наукограда расширяет возможности профессионального саморазвития студентов, способствует качеству подготовки обучающихся в условиях приближенности к производственной среде, формированию значимых для профессиональной деятельности знаний, умений, навыков. Наиболее успешно формирование и функционирование кластера проходит в процессе проектной деятельности при реализации совместных проектов, грантов и программ. Применение кластерного подхода в вузах наукограда ориентирует деятельность молодых ученых на конкретные потребности наукоемких и высокотехнологичных предприятий, получение инновационного продукта обладающего практической ценностью для каждого участника проектной деятельности, способствует профессиональному самоопределению.

В нашей модели представлен кластер как механизм взаимодействия вузов наукограда в цифровой экосистеме, образовании, экономике, науке. Необходимо отметить, что «цифровая экосистема – это группа взаимосвязанных информационных технологических ресурсов, которые могут функционировать как единое целое. Цифровые экосистемы состоят из поставщиков, клиентов, торговых партнеров, приложений, сторонних поставщиков услуг передачи данных и всех соответствующих технологий» [14]. Создание цифровой экосистемы для общения, распространения знаний, новых технологий, инновационной продукции позволит активизировать научную и инновационную деятельность будущих молодых ученых. В настоящее время активно развивается технология краудсорсинга, которая предполагает использование внешних по отношению к компании интеллектуальных ресурсов за счет вовлечения добровольцев в решение инновационных задач. Сопровождение образовательного процесса с использованием краудсорсинговых платформ в вузах наукограда позволит осуществить взаимодействие между бизнес-сообществом и учеными-инженерами с целью наиболее эффективных инно-

вационных решений тех или иных научно-технологических проблем.

Необходимо отметить, что в вузах наукограда большая часть студентов привлекается к научной публикационной деятельности в высокорейтинговых научных журналах (Web of Science, Scopus и др.). Культура подготовки публикаций формируется в процессе работы в научно-исследовательских лабораториях. Практически каждая выпускная квалификационная работа уникальна, поскольку студенты вузов наукограда как минимум на старших курсах трудоустраиваются в научно-исследовательские институты и на базе научных лабораторий выполняют выпускную квалификационную работу. В обычных вузах, как правило, инновационный процесс останавливается на разработке действующих прототипов. В вузах наукограда студенты включаются в реальный процесс договорной работы с заказчиком, поэтому инновационный процесс замыкается.

Таким образом, в модели профессионального самоопределения будущих молодых ученых функции кластеров в вузах наукограда при взаимодействии образования, бизнеса и науки должны быть ориентированы на следующие аспекты: активную грантовую деятельность, создание малых инновационных предприятий и учебно-научно-производственных комплексов, технопарков и технополисов, разработку кластерных профессионально образовательных программ, проведение востребованных в научной среде инновационных исследований, подготовку рейтинговых публикаций, получение патентов, развитие инновационной предпринимательской деятельности, получение прибыли от реализации инновационных продуктов и услуг при взаимодействии с бизнес-сообществом, внедрение и сопровождение инновационных технологий, привлечение внешних партнеров к выполнению проектных исследований студентов совместно с научно-исследовательскими институтами и предприятиями наукограда.

С учетом рассмотренных функций нами были выбраны следующие направления развития кластера: развитие цифровой экоси-

стемы, создание инновационно-образовательных комплексов, технопарков и технополисов, умение использовать прорывные технологии для реализации проекта, навыки сотрудничества с НИИ РАН и бизнес-сообществом, формирование профессиональных компетенций студентов, введение предпринимательских идей в содержание учебных курсов.

Компонентный состав профессионального самоопределения студентов определил выбор его критериев и сопряженных с ним показателей.

Целевой компонент определяется наличием значимых профессиональных ценностей при подготовке в вузе наукограда в области прорывных технологий в избранной профессиональной деятельности (например, получение престижного образования, трудоустройство по специальности).

Мотивационно-стимулирующий компонент обусловлен направленностью на устойчиво-положительные мотивы обучения, стремлением к постоянному самосовершенствованию, проявлением инициативности, готовностью к профессиональному саморазвитию.

Содержательно-деятельностный компонент выражен в профессиональном интересе к исследовательской, инновационной, проектной деятельности.

Оценочно-результативный компонент определяется самооценкой своей профессиональной пригодности в профессиональной сфере, оцениванием результатов своей профессиональной деятельности.

В нашей модели следующим структурным элементом рассматриваются организационно-педагогические условия профессионального самоопределения студентов на основе кластерного подхода:

– направленность образовательного процесса вузов наукоградов на взаимодействие с предприятиями, научно-исследовательскими институтами наукограда, бизнес-сообществом. Для реализации данного условия необходимо создавать образовательно-производственные кластеры в наукоградах,

выполняющие функцию сопровождения профессионального самоопределения будущих молодых ученых;

– активная организационно-образовательная позиция вузов наукоградов по содействию занятости и трудоустройству студентов на предприятиях наукоградов. Для выполнения данного условия необходимо взаимодействие вузов и предприятий наукоградов, основанного на заключении договоров целевой подготовки кадров. Прохождение практики, стажировок студентами, переподготовка преподавателей на предприятиях, в научно-исследовательских институтах наукограда. Разработка и реализация совместных с предприятиями программ профессионального самоопределения студентов;

– сочетание разнообразных форм, методов сопровождения профессионального самоопределения студентов. Для реализации данного условия необходимо включение студентов в совместную исследовательскую, инновационную, проектную деятельность;

– сопровождение образовательного процесса цифровой экосистемой для практико-ориентированного взаимодействия студентов с работодателями и другими заинтересованными социальными партнерами. Для реализации данного условия необходимо включение в образовательный процесс краудсорсинговых платформ взаимодействия между бизнес-сообществом, молодыми учеными, студентами.

На основании выявленных показателей обоснованы уровни сформированности компонентов профессионального самоопределения студентов:

– высокий – студенты нацелены на профессиональную деятельность в вузе наукограда в области прорывных технологий, высокая мотивация к обучению, проявляют инициативу, готовность к самосовершенствованию, профессиональный интерес к исследовательской, инновационной, проектной деятельности, адекватно оценивают свою профессиональную пригодность и результаты своей профессиональной деятельности;

– средний – студенты отчасти нацелены на профессиональную деятельность в вузе наукограда в области прорывных технологий, средняя мотивация к обучению, в достаточной степени проявляют инициативу, готовность к самосовершенствованию, профессиональный интерес к исследовательской, инновационной, проектной деятельности, отчасти адекватно оценивают свою профессиональную пригодность и результаты своей профессиональной деятельности;

– низкий – студенты не нацелены на профессиональную деятельность в вузе наукограда в области прорывных технологий, низкая мотивация к обучению, не проявляют инициативу, готовность к самосовершенствованию, профессиональный интерес к исследовательской, инновационной, проектной деятельности, неадекватно оценивают свою профессиональную пригодность и результаты своей профессиональной деятельности.

Результатом реализации педагогической модели профессионального самоопределения будущих молодых ученых в процессе профессиональной подготовки в вузе наукограда является переход студентов на качественно новый, более высокий уровень сформированности профессионального самоопределения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, представленная модель профессионального самоопределения студентов вуза наукограда позволяет рассмотреть исследуемый процесс, более глубоко его

изучить, охватить в единой системе компоненты профессионального самоопределения, взаимодействие вузов наукоградов с научно-исследовательскими институтами и бизнес-сообществом на основе кластерного подхода, направления развития кластера, организационно-педагогические условия, проектную деятельность как механизм профессиональной подготовки в вузе.

Формирование профессионального самоопределения будущих молодых ученых на основе кластерного подхода способствует созданию образовательной среды, позволяющей обучающимся освоить профессиональные образовательные программы на более высоком уровне. Создание кластеров, интегрирующих ресурсы предприятий, научно-исследовательских институтов, вузов наукограда расширяет возможности профессионального саморазвития студентов, способствует более качественной подготовке, что в итоге приводит к формированию научных кадров, соответствующих требованиям современного общества.

Представленные в модели функции кластера в цифровой экосистеме (веб-сайты, краудсорсинговые онлайн-платформы, сетевые сообщества и т. п.) могут стать неотъемлемой компонентой современной образовательной системы, прежде всего, в ведущих университетах наукоградов России, сопровождающих образовательный процесс подготовки нового специалиста, профессионально мотивированного к научной деятельности и подготовленного к жизнедеятельности в наукограде.

Список литературы

1. Горбачева Ю.А. Профессиональное самоопределение студентов в конкретной среде обучения // Научные открытия 2017: материалы 22 Междунар. науч.-практ. конф. М. 2017. С. 509-511.
2. Зыбина Л.Н. Профессиональное самоопределение личности как проявление субъектности // Актуальные проблемы психологии личности: сб. ст. по материалам 5 Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2011.
3. Осипов А.Г., Савиных В.Н., Макаренко Н.Н. Иннополисы и наукограды: стратегия научно-технологического прорыва и «человеческий фактор» // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2019. Т. 5. С. 93-97. <https://doi.org/10.33764/2618-981X-2019-5-93-97>
4. Дунаева Н.В., Караев Р.Э. Значение информационных технологий в профессиональном самоопределении студентов // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск, 2016. С. 117-121.

5. Таренко Л.Б. Формирование аналитических умений в процессе личностно ориентированного обучения на основе метода проектов // Вестник Марийского государственного университета. 2016. № 4 (24). С. 46-50.
6. Валитова Е.Ю., Стародубцев В.А. Профессиональное самоопределение студентов вуза в контексте индивидуализации и персонификации образования // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 68-73.
7. Макарова А.В. Индивидуальная профессионально-образовательная траектория студента вуза в контексте цифровизации: тенденции и опыт поддержки самоопределения // Российский университет в неустойчивом мире: глобальные вызовы и национальные ответы: материалы нац. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Иваново, 2019. Ч. 1. С. 104-111.
8. Чванова М.С., Киселева И.А., Анурьева М.С. Опыт подготовки студентов и аспирантов наукоемких технологий в наукоградах России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26. № 191. С. 7-23. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-191-7-23>
9. Еспаев С.С. Инновационно-образовательные кластеры – основа наукоемкой экономики // Экономика: стратегия и практика. 2015. № 2 (34). С. 17-25.
10. Сафин Р.С., Корчагин Е.А., Вильданов И.Э., Абитов Р.Н. Научно-образовательный кластер как форма взаимодействия высшего, среднего профессионального образования и производства // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании: сб. науч. тр. 9 Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2016. С. 26-38.
11. Михайлова Г.В. Образовательный кластер как форма инновационного подхода к подготовке специалистов // Правовые, экономические, технические аспекты импортозамещения в современных условиях: сб. ст. / юридический факультет РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина. М., 2015. С. 96-102.
12. Чванова М.С., Малышева Н.В., Киселева И.А. Применение механизмов социального партнерства для реализации кластерного подхода в проектной деятельности студентов и школьников // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2011. № 1-2 (23-24). С. 374-376.
13. Гринберг Г.М., Дорошенко Е.Г., Лукьяненко М.В., Пак Н.И., Савельева М.В. Профессиональная подготовка магистрантов в условиях инженерного образовательного кластера // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 3 (41). С. 38-51. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-04>
14. Информационные системы и технологии / под ред. Ю.Ф. Тельнова. М.: Юнити-Дана, 2012. 304 с. ISBN 9785238023823.

References

1. Gorbacheva Y.A. Professional'noye samoopredeleniye studentov v konkretnoy srede obucheniya [Professional self-determination of students in a specific learning environment]. *Materialy 22 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Nauchnyye otkrytiya 2017»* [Proceedings of the 22nd International Scientific and Practical Conference “Scientific Discoveries 2017”]. Moscow, 2017, pp. 509-511. (In Russian).
2. Zybina L.N. Professional'noye samoopredeleniye lichnosti kak proyavleniye sub'yektnosti [Professional self-determination of personality as a manifestation of subjectivity]. *Sbornik statey po materialam 5 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Aktual'nyye problemy psikhologii lichnosti»* [Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference “Current Problems of Personality Psychology”]. Novosibirsk, SibAK Publ., 2011. (In Russian).
3. Osipov A.G., Savinykh V.N., Makarenko N.N. Innopolisy i naukogrady: strategiya nauchno-tekhnologicheskogo proryva i «chelovecheskiy factor» [Innopolises and science cities: strategy of scientific and technological breakthrough and “human factor”]. *Interesko Geo-Sibir' [Interexpo GEO-Siberia]*, 2019, vol. 5, pp. 93-97. <https://doi.org/10.33764/2618-981X-2019-5-93-97>. (In Russian).
4. Dunayeva N.V., Karayev R.E. Znachenije informatsionnykh tekhnologiy v professional'nom samoopredelenii studentov [The value of information technologies in the professional self-determination of students]. *Sbornik statey po materialam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Professional'noye samoopredeleniye molodezhi innovatsionnogo regiona: problemy i perspektivy»* [Proceedings of the All-

- Russian Scientific and Practical Conference “Professional Self-Determination of Youth in an Innovative Region: Problems and Prospects”]. Krasnoyarsk, 2016, pp. 117-121. (In Russian).
5. Tarenko L.B. Formirovaniye analiticheskikh umeniy v protsesse lichnostno oriyentirovannogo obucheniya na osnove metoda proyektov [Development of analytical skills in the process of personality-oriented learning based on the project method]. *Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Mari State University*, 2016, no. 4 (24), pp. 46-50. (In Russian).
 6. Valitova E.Y., Starodubtsev V.A. Professional'noye samoopredeleniye studentov vuza v kontekste individualizatsii i personifikatsii obrazovaniya [Professional self-determination of university students in the context of individualization and personification of education]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 6, pp. 68-73. (In Russian).
 7. Makarova A.V. Individual'naya professional'no-obrazovatel'naya trayektoriya studenta vuza v kontekste tsifrovizatsii: tendentsii i opyt podderzhki samoopredeleniya [Individual vocational and educational trajectory of a university student in the context of digitalization: trends and experience in supporting self-determination]. *Materialy natsional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 ch. «Rossiyskiy universitet v neustoychivom mire: global'nyye vyzovy i natsional'nyye otvety»* [Proceedings of National Scientific and Practical conference “Russian University in an Unstable World: Global Challenges and National Responses”]. Ivanovo, 2019, pp. 104-111. (In Russian).
 8. Chvanova M.S., Kiselyova I.A., Anureva M.S. Opyt podgotovki studentov i aspirantov naukoymkikh tekhnologiy v naukoogradakh Rossii [Experience in training students and PostGraduate students of high technologies in science cities of Russia]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 7-23. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-191-7-23>. (In Russian).
 9. Espayev S.S. Innovatsionno-obrazovatel'nyye klastery – osnova naukoymkoy ekonomiki [Innovation and educational clusters – the basis of a knowledge-based economy]. *Ekonomika: strategiya i praktika – Economics: the Strategy and Practice*, 2015, no. 2 (34), pp. 17-25. (In Russian).
 10. Safin R.S., Korchagin E.A., Vildanov I.E., Abitov R.N. Nauchno-obrazovatel'nyy klaster kak forma vzaimodeystviya vysshego, srednego professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva [Scientific and educational cluster as a form of interaction between higher, secondary vocational education and production]. *Sbornik nauchnykh trudov 9 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Formirovaniye kadrovogo potentsiala SPO – innovatsionnyye protsessy na proizvodstve i v professional'nom obrazovanii»* [Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference “Formation of Personnel Potential of Secondary Vocational Education – Innovative Processes in Production and in Vocational Education”]. Yekaterinburg, 2016, pp. 26-38. (In Russian).
 11. Mikhaylova G.V. Obrazovatel'nyy klaster kak forma innovatsionnogo podkhoda k podgotovke spetsialistov [Educational cluster as a form of an innovative approach to training specialists]. *Sbornik statey «Standarty obrazovaniya» «Pravovyye, ekonomicheskiye, tekhnicheskkiye aspekty importozameshcheniya v sovremennykh usloviyakh»* [Proceedings of Series “Education Standards” Law Faculty of National University of Oil and Gas “Gubkin University” “Legal, Economic, Technical Aspects of Import Substitution in Modern Conditions”]. Moscow, 2015, pp. 96-102. (In Russian).
 12. Chvanova M.S., Malysheva N.V., Kiseleva I.A. Primeneniye mekhanizmov sotsial'nogo partnerstva dlya realizatsii klaster'nogo podkhoda v proyektnoy deyatel'nosti studentov i shkol'nikov [Application of mechanisms of social partnership for the implementation of the cluster approach in the project activities of students and school students]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2011, no. 1-2 (23-24), pp. 374-376. (In Russian).
 13. Grinberg G.M., Doroshenko E.G., Lukyanenko M.V., Pak N.I., Savelyeva M.V. Professional'naya podgotovka magistrantov v usloviyakh inzhener'nogo obrazovatel'nogo klastera [Professional training of undergraduates in the context of an engineering educational cluster]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'yeva – Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University*, 2017, no. 3 (41), pp. 38-51. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2017-41-3-04>. (In Russian).
 14. Telnova Y.F. (ed.). *Informatsionnyye sistemy i tekhnologii* [Information Systems and Technologies]. Moscow, Unity-Dana Publ., 2012, 304 p. ISBN 9785238023823. (In Russian).

Информация об авторах

Чванова Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информационных систем и технологий, Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-2993-0194](https://orcid.org/0000-0002-2993-0194), ms@tmbtsu.ru

Киселева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-3557-216X](https://orcid.org/0000-0002-3557-216X), irinakiselyo@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 28.09.2021
Одобрена после рецензирования 26.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Marina S. Chvanova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Information Systems and Technologies Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-2993-0194](https://orcid.org/0000-0002-2993-0194), ms@tmbtsu.ru

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

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

The article was submitted 28.09.2021
Approved after reviewing 26.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 378.147
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-21-29

Возможности интерактивных технологий в формировании профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 «Математика», «Информатика»

Ирина Сергеевна КЛИМЕНКО

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
355029, Российская Федерация, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417А
iskl@bk.ru

Аннотация. Внедрение интерактивных образовательных технологий в вузовскую практику является актуальной задачей, решение которой необходимо рассматривать как необходимое и достаточное условие повышения качества подготовки в системе педагогического образования Российской Федерации. Интерес к этой проблеме обусловлен зачастую неоправданным использованием современных программно-аппаратных средств в образовательном процессе, следствием которого становится частичная или полная утрата студентами навыков речевой коммуникации, социокоммуникативного контроля, адекватной самооценки. Целью исследования стало формирование нового подхода к формированию профессиональных компетенций будущих педагогов, в основу которого положены принципы системности, обеспечивающие качественное педагогическое образование. Использованы методы анализа проблем формирования, развития и совершенствования профессиональных компетенций студентов педагогических вузов; систематизации фактических и эмпирических данных по проблеме внедрения инноваций в педагогическую практику. Обобщение опыта применения интерактивных образовательных технологий в системе подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием подтверждает целесообразность и необходимость введения инноваций в вузовскую педагогическую практику. Разработанные рекомендации по формированию инструментов совершенствования профессиональных компетенций будущих педагогов могут быть рекомендованы для использования с целью расширения рамок управления образовательным процессом в вузе.

Ключевые слова: игровые методы, социокоммуникативная компетентность, коллективная мыследеятельность, самоуправление, полифункциональность игры

Для цитирования: Клименко И.С. Возможности интерактивных технологий в формировании профессиональных компетенций бакалавров по направлению подготовки 44.03.05 «Математика», «Информатика» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 21-29. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-21-29>

Possibilities of interactive technologies in the development of professional competencies of Bachelor's Degree students of 44.03.05 "Mathematics", "Informatics" programmes

Irina S. KLIMENKO

Stavropol State Pedagogical Institute
417A Lenina St., Stavropol 355029, Russian Federation
iskl@bk.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Клименко И.С., 2021



Abstract. The introduction of interactive educational technologies into university practice is an urgent task, the solution of which must be considered as a necessary and sufficient condition for improving the quality of training in the pedagogical education system of the Russian Federation. Interest in this problem is due to the often unjustified use of modern software and hardware in the educational process, which results in partial or complete loss of students' skills in verbal communication, socio-communicative control, and adequate self-esteem. We aim to form a new approach to the development of professional competencies of future teachers, which is based on the principles of consistency, providing high-quality pedagogical education. The methods of analysis of the problems of formation, development and improvement of professional competences of students of pedagogical universities are used; systematization of factual and empirical data on the problem of introducing innovations into pedagogical practice. Generalization of the experience of using interactive educational technologies in the system of training specialists with higher professional education confirms the feasibility and necessity of introducing innovations into university pedagogical practice. Developed recommendations for the formation of tools for improving the professional competencies of future teachers, can be recommended for use in order to expand the framework of managing the educational process at the university.

Keywords: game methods, sociocommunicative competence, collective mental activity, self-management, polyfunctionality of the game

For citation: Klimenko I.S. *Vozmozhnosti interaktivnykh tekhnologiy v formirovanii professional'nykh kompetentsiy bakalavrov po napravleniyu podgotovki 44.03.05 «Matematika», «Informatika»* [Possibilities of interactive technologies in the development of professional competencies of Bachelor's Degree students of 44.03.05 "Mathematics", "Informatics" programmes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 21-29. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-21-29> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы, связанные с качеством подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием, сегодня обсуждаются научно-педагогической общественностью, органами управления образованием, работо-

дателями, родителями, то есть практически всеми участниками образовательного процесса и «потребителями» его результатов. Потребность общества и граждан страны в квалифицированных педагогах, профессионализм которых соответствует интеллектуальному и технологическому уровню совре-

менного общества, очевидна. Педагогические вузы, миссия которых состоит, по нашему мнению, в формировании интеллектуальной элиты общества, способной взрастить гражданина и человека, сегодня переживают сложный этап переосмысления подходов к методологии формирования педагога нового типа. Педагогическое образование, организованное в соответствии с новыми стандартами, предполагает, помимо формирования устойчивого знания предметной области, развитие у будущих педагогов социокоммуникативных навыков, творческой инициативы. Научно-педагогическая общественность уделяет немало внимания поиску средств и методов развития у студентов соответствующих компетенций. Если обратиться к истокам и корням, то необходимо говорить об основоположниках. М.М. Бирштейн [1–2], Р.Ф. Жуков [3], В.Ф. Комаров [4], И.Г. Абрамова [5], А.П. Панфилова [6], В.Я. Платов, Ю.Л. Котляревский, Б.Н. Герасимов – основоположники и классики того, что сейчас носит название «Игровое социальное имитационное моделирование» (ИСИМ). Игра, как модель реальной ситуации, обладает уникальной полифункциональностью, так как в игре происходит знакомство с проблемой, обучение технике принятия обоснованного решения, развитие навыков коллективной мыследеятельности, корректировка самооценки. Именно такие свойства игры, как интерактивная образовательная технология, обусловили интерес к ней современных исследователей. Т.Н. Литвинова в своей работе, рассматривая игру как метод развития профессиональных компетенций студентов-международников, дает высокую оценку игровым методам, акцентируя внимание на универсальности методики, что полностью соответствует нашему мнению в данном исследовании [7]. Монография И.В. Кадиной посвящена проблемам и алгоритмам построения моделей образовательного процесса на основе игровых технологий в вузах, имеющих агроинженерную специализацию [8]. Несмотря на определенную специфику образовательного учреждения, выбранного в качестве объекта исследования, нам удалось

обосновать необходимость и целесообразность использования игровых методов обучения в вузе, сформулировать основные принципы и положения, определяющие эффективность подготовки специалистов. Интересными представляются исследования В.Н. Кругликова, который в своих работах выполнил идентификацию средств и методов активного обучения, определил область их применения и ожидаемые результаты, а также сделал попытку определить степень вовлеченности преподавателей вузов в процессы разработки и внедрения интерактивных образовательных технологий [9–10]. Результаты исследования В.Н. Кругликова представляют интерес как для преподавателей, так и для руководителей образовательных учреждений. В последние годы появилось много публикаций на тему применения игр и имитаций в учебном процессе вузов разного профиля, в системе повышения квалификации, в школе [11–13]. По мнению ученого, интерес к интерактивным образовательным технологиям обусловлен, в определенной степени, теми высокими требованиями, которые предъявляются сегодня к субъектам образовательной деятельности [14]. Сегодня преподаватель в поисках новых подходов к организации учебного процесса меняет формат общения со студентами, примеряет образ консультанта, эксперта, наставника [15–17]. Далее будет представлен наш опыт разработки и внедрения ИСИМ в практику научной и научно-методической работы [18].

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Педагогическое образование, соответствующее современным стандартам, ставит перед вузами задачу формирования универсальных и профессиональных компетенций. К универсальным компетенциям предлагается отнести знания в области организации учебного процесса, права, экономики, управления образовательным процессом, навыки корректной письменной и устной речи, общения, социокоммуникативного контроля. К профессиональным компетенциям относим

знания в области специальных дисциплин, методики их преподавания, истории информатики и математики, педагогики и психологии; навыки работы с вычислительной техникой и техническими средствами обучения; способность и готовность применять свои знания в профессиональной деятельности. В рамках исследования использовался системный подход к формированию профессиональных компетенций [19]. Принцип системности предполагает регулярное, целенаправленное использование интерактивных образовательных технологий, выстроенное по принципу постепенного погружения в игру [20]. В табл. 1 представлена характеристика игровых методов, которые применялись в процессе подготовки бакалавров по направлениям «Математика», «Информатика»; методы упорядочены по возрастанию сложности.

Очевидно, что игровые технологии открывают преподавателям педагогического вуза большие возможности в активизации учебного процесса, развития интереса к учебе и будущей профессии. В учебных планах по направлению подготовки 44.03.05 «Математика», «Информатика» предусмотрена дисциплина «Информационное управление в школе». После теоретических занятий в структуру занятий было встроено имитационное упражнение, в ходе которого студентам необходимо было провести ранжирование функций управления, определяя единственно правильную последовательность управления. Так произошло первое знакомство с игровыми методами, адаптированными к конкретной учебной дисциплине. При изучении темы «Структурные и функциональные компоненты системы информационного управления» практические занятия проводились в формате анализа конкретных ситуаций. Для проведения межсессионного контроля была разработана деловая игра, общее название которой «Доклад и дискуссия». Цель игры: проверка знаний по разделу курса. Игровой комплекс включает в себя четыре игровых звена. Игра имеет цикличе-

ский характер; одно звено представляет свой проект, три звена исполняют роли, определенные методом случайного выбора (критик, защитник, аналитик). Обозначенные роли группы исполняются поочередно, по мере прохождения цикла игры. На этапе подготовки к игре были определены темы докладов: Информационное управление, как технология организации управления школой; Технологическая среда информационного управления в школе: желаемое и действительное; Информационное управление, как направление научно-практической деятельности: проблемы и перспективы; Роль и место информационных технологий в управлении образованием. Распределение докладов выполнялось случайным образом. Обязательное требование, предъявляемое к докладу: он должен быть выполнен на базе конкретного образовательного учреждения, в котором студенты проходили практику. Игра проходит в три этапа. Каждый этап – доклад 5–7 минут, по три вопроса от групп-соперников; ответы; резюме соперников в соответствии с ролью. Оценка проводится в баллах: доклад 1–10 баллов; вопросы-ответы 1–3 балла за каждый вопрос/ответ; резюме 1–5 баллов за содержание; 1–3 балла за соответствие роли. Бланк оценки работы участников игры представлен в табл. 2.

При подведении итогов игры кроме количественной оценки проводится анализ состава и структуры выступлений, их соответствие ролям, акцентируется внимание на степени достижения целей игры учебной группой в целом и отдельным игровым звеном. Для «выгрузки» из игры использовались типовые приемы: каждое звено в конце игры рисует картинку, отображающую, чему группа научилась во время игры, или составить текст сообщения о занятии для размещения в Инстаграмм; студентам предлагается сформулировать 2–3 «урока», которые они извлекли из этого занятия; сделать комплимент коллеге по поводу совместной работы.

Таблица 1

Характеристика игровых методов

Table 1

Characteristics of game methods

№ п/п	Наименование метода	Характеристика метода	Решаемые задачи	Особенности метода
1	Имитационное упражнение	Предлагается проблемная ситуация, для выхода из которой есть только одно решение	Проверка знаний Тренинг коммуникативных навыков Оценка «окраски» лидера	Игра проходит поэтапно; предусмотрены индивидуальный и коллективный формат работы; оценка правильности решения; послеигровой анализ. Бюджет времени 50–90 минут
2	Анализ конкретной ситуации (АКС)	Предлагается проблемная ситуация, для решения которой есть несколько вариантов решения	Развитие навыков аналитической работы, обоснования принимаемых решений; проверка знаний в конкретной предметной области; совершенствование навыков работы в формате «вопрос-ответ»	АКС проходит циклично: группы работают в формате, который определен конкретной ролью. Послеигровой анализ направлен на определение победителей в игре, анализ контента и формы докладов по проблеме; на оценку соответствия выступлений заданной роли. Бюджет времени 80–100 минут
3	Деловая игра	Ставится задача моделирования проблемной ситуации и определения путей выхода из нее	Проверка знаний по теме или разделу учебного курса. Межсессионный контроль знаний. Развитие навыков публичных выступлений на заданную тему, использования средств визуализации текста, аргументации своих суждений, эффективной конструктивной коммуникации	Игре предшествует подготовительный этап определения тематики игры, формирования игровых звеньев. Основные этапы проходят в формате доклада, вопросов соперников, ответов. Послеигровой анализ включает в себя выгрузку из игры, определение победителей, рефлексию по поводу соответствия/несоответствия докладов, вопросов, ответов тематике игры и ролям игроков. Бюджет времени от 90 минут
4	Игровое проектирование	Ставится задача разработки и защиты проекта	Развитие навыков самостоятельной работы, проектной деятельности, презентации и защиты проекта	Задание на проектирование предусматривает самостоятельную работу по выбору темы проекта, подбору и анализу информации; консультации с преподавателем по методике выполнения проекта и ожидаемым результатам
5	Мозговая эстафета	Ставится задача за небольшой промежуток времени сформулировать рекомендации по решению поставленной задачи	Развитие навыков аналитической работы, поиска решений в экстремальной ситуации, структурирования проблемы, определения путей ее решения, корректной формулировки рекомендаций по решению проблемы	Метод позволяет выполнить анализ и тестирование группы участников с целью определения их компетенций в обозначенной предметной области, определить отношение участников к проблеме, разработать систему рекомендаций по выходу из проблемной ситуации

Таблица 2

Бланк оценки деловой игры «Доклад и дискуссия»

Table 2

Form for evaluating the business game "Report and Discussion"

Имя группы	Доклад		Вопрос				Ответ				Резюме		Штраф	Итого
	с*	ф**	1	2	3	4	1	2	3	4	с*	р***		
1														
2														
3														
4														

Примечание: с* – оценка содержания доклада; ф** – оценка формы доклада (наглядность, схемы, таблицы и пр.); р*** – оценка соответствия роли.

Таблица 3

Отношение к игровым методам обучения

Table 3

Attitude to game teaching methods

Отношение к игровым методам	Оценка, выполненная в начале семестра		Оценка, выполненная после сессии	
	Количество человек	%	Количество человек	%
О применении игровых методов в обучении ничего не знаю	12	14,5	0	0
О применении игровых методов в обучении читал, но участия не принимал	37	44,6	0	0
О применении игровых методов знаю	23	27,7	0	0
О применении игровых методов знаю и принимал участие	11	13,2	83	100
Игровые методы эффективнее классических методов обучения	29	34,9	41	49,3
В игре ставится коллективная оценка, это несправедливо	17	20,4	18	21,6
Игровые методы отвлекают от обучения, это просто развлечение	26	31,3	10	12,0
Игровые методы помогают лучше усваивать материал на занятии	34	40,9	57	68,7
Игровые методы мешают усваивать материал на занятии	27	32,5	2	2,4

После первого межсессионного контроля был осуществлен переход к игровому проектированию. Основная цель проектной деятельности в контексте изучаемой дисциплины – сформировать представление о видах проектной деятельности, развить навыки аналитико-исследовательской работы, структурирования информации и определения ее роли в проекте.

Интеграция игровых методов в практику педагогического образования дает определенные результаты. Так, необходимость представлять свои идеи на игре «Доклад и

дискуссия» на защите проектов позволяет совершенствовать навыки публичного выступления, а эффект «проживания» реальной ситуации в игре способствует принятию обоснованных решений. Участие в имитационном упражнении и анализе конкретных ситуаций требует от участников умения принять решение в экстремальной или нештатной ситуации; организовать и провести конструктивную дискуссию, найти и корректно озвучить аргументы; совершенствует навык работы в команде. В табл. 3 представлены результаты опроса, который позволил вы-

явить отношение студентов к методам игрового социального моделирования. Опрос проводился в группах первого–пятого курсов в начале семестра и после сессии; в опросе приняли участие 83 студента.

ВЫВОДЫ

Из табл. 3 видно, что введение в процесс обучения игровых методов изменило реакцию студентов на изменение формата проведения занятий: эффективность игровых методов оценили более 49 % студентов; лучшее усвоение материала на занятиях с применением игровых технологий отметили 68,7 % респондентов; с 31,3 до 12 % уменьшилось число студентов, оценивающих интерактив-

ные технологии как развлечение; с 32,5 до 2,4 % сократилось число студентов, которым игра «мешала» обучаться.

Анализ результатов опроса подтверждает нашу идею о необходимости и целесообразности предоставлять будущим учителям возможность знакомства со всем многообразием существующих образовательных технологий [20]. Системное, регулярное использование интерактивных технологий в процессе обучения и профессионального сопровождения будущих учителей, по нашему мнению, открывает перед учителем перспективы профессионального совершенствования, карьерного роста, осознания себя как творческой личности.

Список литературы

1. Бельчиков Я.М., Бирштейн М.М. Деловые игры. Рига: Авотс, 1989. 303 с.
2. Бирштейн М.М. Основные направления развития деловых игр. Деловые игры в мире. СПб.: СПБИЭИ, 1992. 159 с.
3. Жуков Р.Ф. Пути развития активных методов обучения в университете // Технология акмеологических методов обучения: сб. науч. тр. СПб.: СПбГИЭУ, 2001. 160 с.
4. Комаров В.Ф. Управленческие имитационные игры. Новосибирск: Наука, 1989. 272 с.
5. Абрамова И.Г. Активные методы обучения в системе высшего образования. М.: Гардарики, 2008. 368 с.
6. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. СПб.: Знание, 2003. 533 с.
7. Литвинова Т.Н. Обучающая игра в развитии профессиональных компетенций студентов-международников: на примере имитации «внешняя политика государства» // Вестник МГИМО. 2009. № 6 (9). С. 120-131.
8. Кадина И.В. Игровые методы обучения в системе профессиональной подготовки специалистов агроинженерного профиля. Волгоград: Волгоград. гос. аграр. ун-т, 2015. 167 с.
9. Кругликов В.Н. Интерактивное обучение в высшей школе // Научно-технические ведомости. 2013. № 4 (184). С. 66-72.
10. Кругликов В.Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности. СПб.: Медный всадник, 2006. 190 с.
11. Соловьева Н.А., Макаренко Т.А. Применение деловых игр со студентами педагогических специальностей. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95211.htm> (дата обращения: 01.08.2021).
12. Акрамова Л.Ю., Латипова Д.Ш. Интерактивные методы и деловые игры на занятиях английского языка в группах магистров медицинского вуза // Экономика и социум. 2013. № 4 (9). С. 141-143.
13. Истомина В.В. Активные методы обучения как компонент подготовки будущих бакалавров профессионального обучения к учебно-профессиональной деятельности // Гуманитарные и экономические науки: проблемы и пути их решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Челябинск, 2018. С. 29-33.
14. Киреев Б.Н. Активные методы обучения и их реализация на занятиях по общетехническим дисциплинам // Слагаемые педагогической практики: материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф. Елабуга, 2018. С. 21-26.
15. Гаджиева П.Д. Активные методы обучения в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин // Объединенный иллюстрированный каталог материалов международных и общероссийских

- выставок-презентаций научных, учебно-методических изданий и образовательных технологий: сб. науч. ст. М., 2018. С. 44-45.
16. Тарасова И.Д. Современные технологии в образовании. Активные методы обучения // Сфера знаний: структурные преобразования и перспективные направления развития научной мысли: сб. науч. ст. Казань, 2018. С. 222-228.
 17. Поликарпов И.О. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования // Современная наука и образование: новые реалии и научные решения: материалы Междунар. науч.-метод. конф. Белгород, 2017. С. 304-312.
 18. Клименко И.С. От технологии 2С к технологии 2Д. Настольная книга разработчика деловых игр. Saarbrücken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 284 с.
 19. Генике Е.А. Активные методы обучения: новый подход. М.: Нац. кн. центр, ИФ «Сентябрь», 2015. 176 с.
 20. Клименко И.С. Управление качеством образования: опыт системного анализа и институционализации. М.: КДУ, Добросвет, 2021. 253 с.

References

1. Belchikov Y.M., Birshteyn M.M. *Delovyye igr* [Business Games]. Riga, Avots Publ., 1989, 303 p. (In Russian).
2. Birshteyn M.M. *Osnovnyye napravleniya razvitiya delovykh igr. Delovyye igr v mire* [The Main Directions of Development of Business Games. Business Games in the World]. St. Petersburg, St. Petersburg Institute of Economics and Management Publ., 1992, 159 p. (In Russian).
3. Zhukov R.F. Puti razvitiya aktivnykh metodov obucheniya v universitete [Ways of developing active teaching methods at the university]. *Tekhnologiya akmeologicheskikh metodov obucheniya* [Technology of Acmeological Teaching Methods]. St. Petersburg, Saint Petersburg State University of Economics Publ., 2001, 160 p. (In Russian).
4. Komarov V.F. *Upravlencheskiye imitatsionnyye igr* [Management Simulation Games]. Novosibirsk, Nauka Publ., 1989, 272 p. (In Russian).
5. Abramova I.G. *Aktivnyye metody obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya* [Active Teaching Methods in the Higher Education System]. Moscow, Gardarika Publ., 2008, 368 p. (In Russian).
6. Panfilova A.P. *Igrotekhnicheskii menedzhment* [Game Technical Management]. St. Petersburg, Znaniye Publ., 2003, 533 p. (In Russian).
7. Litvinova T.N. Obuchayushchaya igra v razvitii professional'nykh kompetentsiy studentov-mezhdunarodnikov: na primere imitatsii «vneshnyaya politika gosudarstva» [Educational game in the development of professional competencies of international students: on the example of imitation "foreign policy of the state"]. *Vestnik MGIMO – MGIMO Review of International Relations*, 2009, no. 6 (9), pp. 120-131. (In Russian).
8. Kadina I.V. *Igrovyye metody obucheniya v sisteme professional'noy podgotovki spetsialistov agroinzhener-nogo profilya* [Game Teaching Methods in the System of Professional Training of Specialists in Agricultural Engineering]. Volgograd, Volgograd State Agrarian University Publ., 2015, 167 p. (In Russian).
9. Kruglikov V.N. Interaktivnoye obucheniye v vysshey shkole [Interactive education in higher education]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti* [Scientific and Technical Statements], 2013, no. 4 (184), pp. 66-72. (In Russian).
10. Kruglikov V.N. *Delovyye igr i drugie metody aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti* [Business Games and Other Methods of Enhancing Cognitive Activity]. St. Petersburg, Mednyy vsadnik Publ., 2006, 190 p. (In Russian).
11. Solovyeva N.A., Makarenko T.A. *Primeneniye delovykh igr so studentami pedagogicheskikh spetsial'nostey* [Application of Business Games with Students of Pedagogical Specialties]. (In Russian). Available at: <http://e-koncept.ru/2015/95211.htm> (accessed 01.08.2021).
12. Akramova L.Y., Latipova D.S. Interaktivnyye metody i delovyye igr na zanyatiyakh angliyskogo yazyka v gruppakh magistrrov meditsinskogo vuza [Interactive methods and business games in English lessons in groups of masters of a medical university]. *Ekonomika i sotsium* [Economy and Society], 2013, no. 4 (9), pp. 141-143. (In Russian).

13. Istomina V.V. Aktivnyye metody obucheniya kak komponent podgotovki budushchikh bakalavrov professional'nogo obucheniya k uchebno-professional'noy deyatel'nosti [Active teaching methods as a component of preparing future bachelors of vocational training for educational and professional activities]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Gumanitarnyye i ekonomicheskiye nauki: problemy i puti ikh resheniya»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Humanitarian and Economic Sciences: Problems and Ways to Solve Them"]. Chelyabinsk, 2018, pp. 29-33. (In Russian).
14. Kireyev B.N. Aktivnyye metody obucheniya i ikh realizatsiya na zanyatiyakh po obshchetechnicheskim distsiplinam [Active teaching methods and their implementation in the classroom in general technical disciplines]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Slagayemyye pedagogicheskoy praktiki»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference "Terms of Pedagogical Practice"]. Elabuga, 2018, pp. 21-26. (In Russian).
15. Gadzhieva P.D. Aktivnyye metody obucheniya v protsesse izucheniya sotsial'no-gumanitarnykh distsiplin [Active teaching methods in the process of studying social and humanitarian disciplines]. *Ob'yedinennyi illyustrirovannyi katalog materialov mezhdunarodnykh i obshcherossiyskikh vystavok-prezentatsiy nauchnykh, uchebno-metodicheskikh izdaniy i obrazovatel'nykh tekhnologiy* [United Illustrated Catalog of Materials from International and All-Russian Exhibitions-Presentations of Scientific, Educational and Methodic Publications and Educational Technologies]. Moscow, 2018, pp. 44-45. (In Russian).
16. Tarasova I.D. Sovremennyye tekhnologii v obrazovanii. Aktivnyye metody obucheniya [Modern technologies in education. Active teaching methods]. *Sfera znaniy: strukturnyye preobrazovaniya i perspektivnyye napravleniya razvitiya nauchnoy mysli* [Sphere of Knowledge: Structural Transformations and Promising Directions for the Development of Scientific Thought]. Kazan, 2018, pp. 222-228. (In Russian).
17. Polikarpov I.O. Aktivnyye metody obucheniya kak sposob povysheniya kachestva professional'nogo obrazovaniya [Active teaching methods as a way to improve the quality of vocational education]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii «Sovremennaya nauka i obrazovaniye: novyye realii i nauchnyye resheniya»* [Proceedings of the International Scientific and Methodic Conference "Modern Science and Education: New Realities And Scientific Solutions"]. Belgorod, 2017, pp. 304-312. (In Russian).
18. Klimenko I.S. *Ot tekhnologii 2S k tekhnologii 2D. Nastol'naya kniga razrabotchika delovykh igr* [From 2C Technology to 2D Technology. Handbook of A Business Game Developer]. Saarbrücken, Palmarium Academic Publishing, 2014, 284 p. (In Russian).
19. Genike E.A. *Aktivnyye metody obucheniya: novyy podkhod* [Active Learning Methods: New Approach]. Moscow, National Book Center Publ., Publishing Firm "Sentyabr", 2015, 176 p. (In Russian).
20. Klimenko I.S. *Upravleniye kachestvom obrazovaniya: opyt sistemnogo analiza i institutsionalizatsii* [Education Quality Management: Experience in Systems Analysis and Institutionalization]. Moscow, "KDU", "Dobrosvet" Publ., 2021, 253 p. (In Russian).

Информация об авторе

Клименко Ирина Сергеевна, доктор технических наук, доцент, профессор кафедры математики, информатики, Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки, г. Ессентуки, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8524-6119](https://orcid.org/0000-0002-8524-6119), iskl@bk.ru

Статья поступила в редакцию 29.09.2021
Одобрена после рецензирования 20.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Irina S. Klimenko, Doctor of Engineering, Associate Professor, Professor of Mathematics, Informatics Department, Stavropol State Pedagogical Institute, Branch in Essentuki, Essentuki, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8524-6119](https://orcid.org/0000-0002-8524-6119), iskl@bk.ru

The article was submitted 29.09.2021
Approved after reviewing 20.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 355.133.4
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-30-38

Технология военно-патриотического воспитания военнослужащих войск национальной гвардии в ходе формирования системы нравственных ценностей в подразделениях

Иван Иванович ПАВЛОВ

ФГКВОУ ВО «Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии
И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации»
630114, Российская Федерация, г. Новосибирск, ул. Ключ-Камышенское Плато, 6/2
PavlovII85@mail.ru

Аннотация. В исследовании отражена актуальность проблемы военно-патриотического воспитания в войсках национальной гвардии Российской Федерации, раскрыта необходимость в разработке технологии военно-патриотического воспитания военнослужащих в ходе формирования системы нравственных ценностей в подразделениях, что подтверждено созданием Координационного совета по военно-патриотическому воспитанию Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации при директоре Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации – главкомандующем войсками национальной гвардии Российской Федерации В.В. Золотове. Предметом исследования явились педагогические условия предложенной технологии военно-патриотического воспитания военнослужащих. Исследование сущности технологий формирования патриотических качеств обусловило необходимость выявления характера их реального осуществления, определения того, что свойственно этому процессу. Подобранный метод позволил достигнуть поставленной цели. Полученные результаты возможно применять как в войсках национальной гвардии, так и в других воинских формированиях. Проанализированы основные причины и недостатки ВПВ военнослужащих войск национальной гвардии, в результате чего можно сделать вывод, что недостаточное теоретико-методологическое и методическое обоснование, отсутствие системы оптимального планирования и практики проведения специальных занятий с военными воспитателями из ведущих проблем ВПВ, отсутствие творческих заданий и творческой направленности ВПВ, недостаточно эффективная организация и проведение мероприятий ВПВ, слабая реализация воспитательных функций военно-социальной среды и жизнедеятельности личного состава еще раз подчеркнули актуальность исследования.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, войска национальной гвардии, нравственные ценности, формирование нравственных ценностей

Для цитирования: Павлов И.И. Технология военно-патриотического воспитания военнослужащих войск национальной гвардии в ходе формирования системы нравственных ценностей в подразделениях // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-30-38>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-30-38

The technology of military-patriotic education of military personnel of the National Guard troops during the development of moral values system in units

Ivan I. PAVLOV

Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev
of National Guard Troops of the Russian Federation
6/2 Klyuch-Kamyshenskoye Plato St., Novosibirsk 630114, Russian Federation
PavlovII85@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Павлов И.И., 2021



Abstract. The work reflects the urgency of the problem of military-patriotic education in the troops of the National Guard of the Russian Federation, reveals the need to develop a technology of military-patriotic education of military personnel during the development of moral values system in units, which is confirmed by the creation of the Coordinating Council for Military-Patriotic Education of the Federal National Guard Service of the Russian Federation under the Director of the Federal National Guard Service of the Russian Federation – Commander-in-Chief of the National Guard of the Russian Federation V.V. Zolotov. The subject of the work is the pedagogical conditions of the proposed technology of military-patriotic education of military personnel. The study of the essence of technologies for the development of patriotic qualities makes it necessary to identify the nature of their real implementation, to determine what is characteristic of this process. The chosen method makes it possible to achieve the goal. The obtained results may be applied both in the National Guard troops and in other military formations. The main causes and disadvantages of military-patriotic education of the military personnel of the National Guard troops are analyzed, as a result of which it can be concluded that there is insufficient theoretical, methodological and methodological justification, the lack of an optimal planning system and practice of conducting special classes with military educators from the leading problems of military-patriotic education, the lack of creative tasks and creative orientation of military-patriotic education, insufficiently effective organization and conduct of military-patriotic education events, weak implementation of educational functions of the military-social environment and the life of personnel, once again emphasizes the relevance of the work.

Keywords: patriotic education, National Guard troops, moral values, development of moral values

For citation: Pavlov I.I. Tekhnologiya voyenno-patrioticheskogo vospitaniya voyennosluzhashchikh voysk natsional'noy gvardii v khode formirovaniya sistemy нравstvennykh tsennostey v podrazdeleniyakh [The technology of military-patriotic education of military personnel of the National Guard troops during the development of moral values system in units]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-30-38> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность заключается в том, что уровень военно-патриотического воспитания

последних лет, к сожалению, не в полной мере отвечал актуальным требованиям, предъявляемым к духовной ментальности военнослужащего национальной гвардии,

что, в свою очередь, не всегда способствовало формированию качеств гражданина-патриота и ответственности за защиту Родины, готовности переносить трудности военной службы. Таким образом, исследование проблемы военно-патриотического воспитания является актуальным.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Целью исследования является представление основной проблемы и технологии военно-патриотического воспитания военнослужащих войск национальной гвардии в современных условиях. Для теоретико-методологической разработки исследования использовался также собственный практический опыт по военно-патриотическому воспитанию военнослужащих.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Патриотизм является важным качеством личности российского гражданина, что содержит ценностный, эмоционально-чувственный, интеллектуальный, волевой, мотивационный и деятельностный компоненты. Он проявляется в конкретных поступках и деятельности человека. Зарождающиеся из любви к своей «малой Родине» патриотические чувства, проходя ряд этапов на пути к своей зрелости, поднимаются до общегосударственного патриотического самосознания, до осознанной любви, готовности к активной деятельности. В патриотизме гармонично сочетаются лучшие национальные традиции российского народа с преданностью Отечеству и готовностью к его защите [1, с. 39]. Значение слова «патриотизм» определяется большинством словарей как «принадлежность и любовь к своему отечеству, к своему народу», а «патриот» (от греческого – земляк) – как «человек, разделяющий патриотические чувства, идеи»¹. Добрые традиции формирования духовной культуры личности

военнослужащих сложились в разные периоды. Однако в переходный период постсоветского общества произошел резкий разрыв политических отношений и социально-экономических основ общества [2, с. 31].

Патриотическое воспитание личного состава войск национальной гвардии, как составная часть общего воспитательного процесса, является системной и целенаправленной деятельностью органов государственной власти и местного самоуправления, органов военного управления, а также общественных организаций патриотического направления в формировании высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к исполнению конституционного долга по его защите. Патриотическое воспитание предполагает формирование у граждан соответствующего комплекса личностных качеств, социально значимых мотивов поведения, гармоничного сочетания государственных и личных интересов, преодоления негативных процессов и явлений в духовной сфере общества и Вооруженных сил РФ.

Военно-патриотическое воспитание, как составляющая патриотического воспитания, является процессом целенаправленного, систематического, организованного и планомерного влияния его субъектов на сознание и поведение личного состава для формирования у него патриотизма через воспитание высоких гражданских, моральных, психологических, военно-профессиональных и физических качеств, необходимых для реализации его интеллектуального и творческого потенциала в интересах всестороннего развития общества и национальной гвардии, а также обеспечения безусловной готовности к добросовестному выполнению долга и защиты Отечества.

Перед сектором безопасности и обороны Российской Федерации, как государственного института, стоит задача формирования сознательных военнослужащих войск национальной гвардии, поэтому данный процесс должен основываться на национальной системе военно-патриотического воспитания и его мотивации. Положительными тенден-

¹ Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка / под общ. ред. Л.И. Скворцова. М.: Мир и образование, 2015. С. 112.

циями и результатами в сфере военно-патриотического воспитания личного состава являются интересы отечественных ученых А.Д. Лопуха, В.Г. Кокоулина, Р.В. Старкова, Г.В. Агапова, А.А. Аронова, И.А. Алехина, Г.В. Берестевич, Т.Ю. Скибо, А.С. Иванова, Д.В. Шутько, Ю.А. Ленева, А.Е. Скрыбина и других к проблемам военно-патриотического воспитания, проведение ими ряда исследований.

Теоретико-методологический потенциал этих работ является значительным и достаточным для проведения на его основе необходимых и неотложных практических мероприятий, в которых были бы изложены видение концептуальных основ воспитательного идеала, направлений воспитания, а также разработка соответствующих законов РФ и нормативно-правовых актов; повышение внимания со стороны государственных и военных органов управления к проблемам военно-патриотического воспитания личного состава войск национальной гвардии.

Сегодня мы видим значительный подъем российского патриотизма и национального сознания, который проходил на волне присоединения Крыма, военной операции в Сирии [3, с. 86].

Анализ военно-патриотического воспитания показал, что определенная нормативная правовая база его в Российской Федерации, и в частности, войск национальной гвардии на сегодня существует и в целом обеспечивает выполнение задач воспитания военнослужащих в войсках. Однако исследования этих актов показывают, что они требуют дальнейшего совершенствования в следующих направлениях:

а) определение:

– алгоритма взаимодействия центральных, региональных и местных органов самоуправления с органами военного управления, частями (соединениями) войск национальной гвардии по организации и проведению мероприятий военно-патриотического воспитания;

– порядка предоставления военно-патриотическим объединениям и кружкам возможности на безвозмездной основе исполь-

зовать учебную базу военных частей войск национальной гвардии во время проведения мероприятий военно-патриотического воспитания;

– порядка формирования государственного заказа на проведение научных исследований по развитию системы патриотического и военно-патриотического воспитания граждан Российской Федерации, мотивации к военной службе;

б) развитие международного сотрудничества с государствами Евразийского Союза и другими развитыми государствами в сфере военно-патриотического воспитания, изучения зарубежного опыта современных воспитательных систем, технологий и методик в сфере военно-патриотического воспитания, обобщение и распространение лучшего опыта в этой сфере;

в) обеспечение надлежащей организации научно-исследовательской и методической работы в сфере военно-патриотического воспитания;

г) формирование единых стандартов деятельности в вопросах военно-патриотического воспитания и инструментов их внедрения;

д) повышение на соответствующих совещаниях, курсах, инструкторско-методических занятиях, «круглых столах», семинарах профессиональной компетентности специалистов, связанных с военно-патриотическим воспитанием;

е) создание системы эффективного мониторинга состояния военно-патриотического воспитания [4, с. 84].

Процесс формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии. Анализ теоретико-методологических подходов А.В. Суворова, М.И. Драгомирова, Д.А. Милютина, С.О. Макарова, Ф.Ф. Ушакова, Д.Н. Сенявина и других к проблеме формирования патриотических качеств военнослужащих позволяет сделать вывод, что рефлексия сущности и содержания процесса формирования личности и ее отдельных качеств имеет конкретно-историческую модификацию, которая обусловлена социокультурным развитием обще-

ства, пониманием сущности и структуры личности, степенью доминирования философских, психологических и социологических подходов, функциональным назначением войск национальной гвардии.

Формирование патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии является составляющей общего процесса формирования патриотических качеств гражданина, но имеет и определенные особенности. К ним целесообразно отнести: военно-профессиональную направленность процесса формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии; институциональный характер; целостность, планомерность, многоплановость, постоянство и последовательность осуществления.

Исследование сущности технологии формирования патриотических качеств обусловило необходимость выявления характера их реального осуществления, определения того, что свойственно этому процессу.

Исходя из общеполитического понимания сущности процесса вообще, многоплановости процесса формирования личности и понимания сущности патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии, можно сделать вывод, что в процессе формирования патриотических качеств происходит овладение культурой и восприятие традиций социума, формирование жизненных позиций и стратегий личности, идентификация личности с обществом и военно-профессиональным сообществом, приобретение опыта патриотической и военно-патриотической деятельности [5, с. 64].

Понятие формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии как закономерного и целенаправленного процесса предполагает выяснение его сущности и содержания.

Анализируя этот процесс, следует иметь в виду, что он имеет многоаспектный характер и может рассматриваться по нескольким основаниям. В функциональном плане процесс формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии предстает как процесс формирования готов-

ности и способности к самоотверженному выполнению гражданского и воинского долга, защиты свободы и независимости, суверенитета, территориальной целостности и неприкосновенности Родины (необходимость, норма и личная потребность).

В содержательном плане процесс формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии предстает как совокупность органически взаимосвязанных процессов: овладение культурой и традициями народа, историей и национально-историческими ценностями народа, традициями и ценностями всех поколений защитников Отечества и формирование отношения к ним; трансформация общечеловеческих, национально исторических ценностей народа и ценностей всех поколений защитников Родины в собственную систему ценностей и ценностных ориентаций, а традиций и культуры народа, традиций защитников Родины – в образ собственной жизнедеятельности; приобретения социально-типологических качеств социума, военнослужащих и офицерского состава, и соответствующей ментальности, активное привлечение к системе военно-политических отношений, военно-профессионального управления и творчества [6, с. 118].

В структурном плане процесс формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии может рассматриваться как:

- органическое единство специализированной и неспециализированной деятельности;
- система субъект-объектных и субъект-субъектных взаимоотношений;
- совокупность основных элементов процесса формирования патриотических качеств.

Анализ содержания и особенностей процесса формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии позволяет сделать выводы об его сущности. Формирование патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии – это обусловленный потребностями

общества, армии и личности процесс прямого и опосредованного воздействия на духовный мир и индивидуальные особенности военнослужащих с целью овладения языком, культурой и традициями народа, историей и национально-историческими ценностями народа, традициями и ценностями всех поколений защитников Отечества и формирование отношения к ним, формирование собственной системы ценностей и ценностных ориентаций, приобретения социального, военно-профессионального и управленческого опыта, социально-типологических качеств социума, военнослужащих, соответствующей ментальности и осознания своей принадлежности к ним, активного вовлечения в систему военно-политических отношений, военно-профессионального управления и творчества.

Формирование патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии имеет общегосударственную, военно-профессиональную и личную обусловленность. Общегосударственная направленность процесса формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии, прежде всего, проявляется в нормативно-правовой определенности этого процесса.

На процесс формирования патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии имеют влияние:

- природные факторы. Природная среда, в которой находятся военнослужащие и происходит разворачивание их биологической, социальной и духовной природы;
- социокультурные факторы (экономические, социальные, политические и духовные факторы, которые отражают экономические, социальные, политические и духовные процессы бытия человечества в целом (мирового сообщества), процессы жизнедеятельности российского общества, процессы жизнедеятельности военнослужащих войск национальной гвардии, процессы непосредственной жизнедеятельности военнослужащих и офицерского состава;

- социально-типологические, профессионально-ментальные и индивидуально-личностные факторы [7, с. 67].

Однако эффективность и направленность влияния этих факторов зависит от системы, содержания и объема гуманитарной и социально-экономической подготовки личности, которую она получает, прежде всего, в период обучения в учреждениях высшего военного образования. В педагогическом плане особое значение имеет организация военно-социальной работы (оказание практической помощи членам семей погибших военнослужащих при выполнении воинского долга и др.) [8].

Задачи и технологии военно-патриотического воспитания военнослужащих войск национальной гвардии. Основные задачи военно-патриотического воспитания:

- утверждение в сознании личного состава войск национальной гвардии любви к России, глубоких национальных чувств и патриотических убеждений, уважения к культуре, историческому прошлому, национальных и военных традиций, гордости за принадлежность к своему государству, веры в его процветание, сплочение личного состава вокруг идеи безопасности Российской Федерации;
- воспитание у личного состава уважения к Конституции РФ и законов, требований Военной присяги и уставов войск национальной гвардии, высоконравственных и патриотических норм поведения и деятельности, формирование у них готовности к сознательному выполнению своих обязанностей и вооруженной защите государства в целом;
- формирование у военнослужащих войск национальной гвардии гордости и уважения к государственным символам РФ (Государственному Флагу РФ, Государственному гербу РФ, Государственному Гимну РФ), боевых знамен воинских частей (соединений) войск национальной гвардии, военных ритуалов и военной символики;
- углубление знаний личного состава по истории России и ее Вооруженных сил (военных формирований), противодействие искажению и фальсификации истории и за-

бота о ее объективном и беспристрастном освещении, сохранение российских военных традиций и начало новых;

- всестороннее использование в военно-патриотическом воспитании потенциала учебных заведений, военно-патриотических объединений, научных, общественных, молодежных, ветеранских, спортивных, культурно-просветительских и других организаций (учреждений);

- создание для военнослужащих войск национальной гвардии приоритетных условий для развития военно-исторической работы, деятельности средств массовой информации, учреждений культуры и искусства, объективно освещающих жизнедеятельность военных формирований, противодействующих бездуховности, межнациональной розни, проявлениям антисоциальных явлений, пренебрежению к человеку, культу насилия и жестокости и т. п.;

- формирование позитивного имиджа войск национальной гвардии, популяризация и повышение в российском обществе престижа военной службы, совершенствования военно-профессиональной ориентации и допризывной подготовки молодежи, военно-шефской работы;

- популяризация национального военно-музыкального и любительского искусства, достижений военных спортсменов;

- поддержка взаимодействия с общественными и религиозными организациями с целью воспитания патриотизма у личного состава и формирования высокого морально-психологического потенциала Вооруженных сил РФ [9].

Военно-патриотическое воспитание должно происходить непрерывно во времени и должно охватывать все стороны военной службы. При этом объектами сосредоточения основных усилий военно-патриотического воспитания должны быть подразделения войск национальной гвардии.

Основными педагогическими условиями обеспечения эффективности системы ВПВ военнослужащих войск национальной гвардии являются: целенаправленное совершен-

ствование организационно-методического обеспечения процесса ВПВ, разработка, издание и использование в нем современных научно-методических материалов для военных воспитателей; совершенствование планирования ВПВ военнослужащих войск национальной гвардии на всех уровнях; оптимизация подготовки военных воспитателей и эффективного осуществления процесса ВПВ, в частности, введение в воспитательную практику специальных занятий с его основ и проведения соответствующих занятий по военной педагогике и психологии; комплексное использование в процессе ВПВ современных методов, методик и технологий воздействия на интеллектуальную, эмоционально-волевою и мотивационную сферы психики личности военнослужащего и психологию воинского коллектива, обеспечения непрерывности воспитательного воздействия и сочетания его различных форм и средств как в учебное, так и в свободное время; активное использование в процессе ВПВ методов опосредованного воспитательного воздействия – воспитательных возможностей воинской социальной среды; корректировка содержания ВПВ с мероприятиями национального, гражданского и ПВ российского народа, государственными праздниками, народным календарем, военными торжествами и юбилеями, занятиями учебно-воспитательного процесса; надлежащее методическое обеспечение процесса самосовершенствования участников воспитательного процесса и т. п.

С целью развития военно-патриотических качеств военнослужащих войск национальной гвардии целесообразно более активно использовать:

- ежедневное информирование о фактах патриотического поведения, героических поступках во время служебных и боевых действий и выполнения боевых задач;

- обучение военнослужащих войск национальной гвардии приемам самовоспитания патриотических качеств;

- критическое осуждение антироссийской пропаганды;

- профилактику негативных проявлений поведения, преступности, наркомании, алкоголизма среди военнослужащих войск национальной гвардии путем привлечения их к участию в мероприятиях военно-патриотического воспитания;

- организацию художественной самодеятельности в местах частей (подразделений) войск национальной гвардии;

- проведение методических сборов, дополнительных инструкторско-методических занятий с офицерами по военно-политической работе;

- производство ряда художественных и документальных кино- и видеофильмов патриотического и военно-патриотического направления.

Также нуждается в совершенствовании система планирования мероприятий военно-патриотического воспитания. Мероприятия должны быть конкретизированными, четко определенными во времени и месте проведения.

ВЫВОДЫ

Таким образом, совершенствование технологии военно-патриотического воспитания

военнослужащих войск национальной гвардии вызвано рядом объективных причин.

Теоретическое исследование позволяет нам охарактеризовать систему ВПВ военнослужащих войск национальной гвардии как совокупность закономерно построенных, динамически связанных компонентов – цели, задач, содержания, средств, условий их реализации и взаимодействия интегрированных субъектов, которые формируют патриотизм военнослужащих в духе российских национальных ценностей и традиций на каждом этапе целенаправленного, планомерного ВПВ.

Система ВПВ военнослужащих является совокупностью тесно взаимосвязанных и взаимодействующих между собой компонентов – целевого, эмоционально-мотивационного, содержательного, процессуального, контрольно-регулирующего, результативного и субъект-субъектного. Их четкое определение позволяет военным педагогам адекватно представлять основные звенья и этапы процесса ВПВ, более оптимально организовывать ПВ подчиненных.

Перспективы дальнейших исследований: необходимо продолжить анализ проблемы в аспекте углубления и конкретизации изучения форм и методов ПВ и ВПВ в ВВУЗ войсках национальной гвардии.

Список литературы

1. Бочарников И.В., Вырицков А.Н., Головатюк А.М. и др. Концепция военно-патриотического воспитания молодежи Российской Федерации: проект. М.: Эконом-фарм, 2014. 85 с.
2. Дивногорцева С.Ю. Духовно-нравственное воспитание в теории и опыте православной педагогической культуры. М.: Изд-во ПСТГУ, 2010. 31 с.
3. Старков Р.В. Совершенствование военно-патриотического воспитания курсантов факультетов среднего профессионального образования вузов Министерства обороны Российской Федерации: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 275 с.
4. Костылев С.В. Модернизация педагогической системы формирования патриотических ценностей курсантов высших военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации. Краснодар: Военная академия связи им. С.М. Буденного, 2014. 215 с.
5. Бусловский В.Н. Преемственность системы воспитания в Вооруженных Силах СССР и Российской Федерации // Военная мысль. 2014. № 5. С. 61-74.
6. Быков А.К. Проектно-программный подход в патриотическом воспитании: проблемы и перспективы реализации // Мир образования – образование в мире. 2014. № 1 (53). С. 117-125.
7. Костылев С.В., Копайгородский А.С. Воинское воспитание курсантов высших военно-учебных заведений Вооруженных сил Российской Федерации. М.: ВУ, 2012. 131 с.
8. Павлов И.И. Актуальные вопросы развития современной гуманитарной и социально-экономической мысли // Сб. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Пермь, 2020. С. 253-258.

9. Лутовинов В.И. Военно-патриотическое воспитание и подготовка молодежи к военной службе: история и современность / под общ. ред. С.А. Маева. М.: АНО «СПО «СОТИС», 2014. 192 с.

References

1. Bocharnikov I.V., Vyrshchikov A.N., Golovatyuk A.M. et al. *Kontseptsiya voyenno-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi Rossiyskoy Federatsii: proyekt* [The Concept of Military-Patriotic Education of the Youth of the Russian Federation: Project.]. Moscow, "Ekonom-farm" Publ., 2014, 85 p. (In Russian).
2. Divnogortseva S.Y. *Dukhovno-nravstvennoye vospitaniye v teorii i opyte pravoslavnoy pedagogicheskoy kul'tury* [Spiritual and Moral Education in the Theory and Experience of Orthodox Pedagogical Culture]. Moscow, St. Tikhon's Orthodox University Publ., 2010, 31 p. (In Russian).
3. Starkov R.V. *Sovershenstvovaniye voyenno-patrioticheskogo vospitaniya kursantov fakul'tetov srednego professional'nogo obrazovaniya vuzov Ministerstva oborony Rossiyskoy Federatsii: dis. ... kand. ped. nauk* [Improving the Military-Patriotic Education of Cadets of the Faculties of Secondary Vocational Education of Universities of the Ministry of Defense of the Russian Federation. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2015, 275 p. (In Russian).
4. Kostylev S.V. *Modernizatsiya pedagogicheskoy sistemy formirovaniya patrioticheskikh tsennostey kursantov vysshikh voyennouchebnykh zavedeniy Ministerstva oborony Rossiyskoy Federatsii* [Modernization of the Pedagogical System for the Development of Patriotic Values Among Cadets of Higher Military Educational Institutions of the Ministry of Defense of the Russian Federation]. Krasnodar, Military Telecommunications Academy Publ., 2014, 215 p. (In Russian).
5. Buslovskiy V.N. *Preymstvennost' sistemy vospitaniya v Vooruzhennykh Silakh SSSR i Rossiyskoy Federatsii* [Continuity of the education system in the Armed Forces of the USSR and the Russian Federation]. *Voyennaya mysl' – Military Thought*, 2014, no. 5, pp. 61-74. (In Russian).
6. Bykov A.K. *Proyektno-programmnyy podkhod v patrioticheskom vospitanii: problemy i perspektivy realizatsii* [Design and program approach in patriotic education: problems and prospects for implementation]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire* [The World of Education – Education in the World], 2014, no. 1 (53), pp. 117-125. (In Russian).
7. Kostylev S.V., Kopaygorodskiy A.S. *Voinskoye vospitaniye kursantov vysshikh voyennouchebnykh zavedeniy Vooruzhennykh sil Rossiyskoy Federatsii* [Military Education of Cadets of Higher Military Educational Institutions of the Armed Forces of the Russian Federation]. Moscow, Military University Publ., 2012, 131 p. (In Russian).
8. Pavlov I.I. *Aktual'nyye voprosy razvitiya sovremennoy gumanitarnoy i sotsial'no-ekonomicheskoy mysli* [Current issues of the development of modern humanitarian and socio-economic thought]. *Sbornik trudov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Proceedings of All-Russian Scientific and Practical Conference]. Perm, 2020, pp. 253-258. (In Russian).
9. Lutovinov V.I. *Voyenno-patrioticheskoye vospitaniye i podgotovka molodezhi k voyennoy sluzhbe: istoriya i sovremennost'* [Military-Patriotic Education and Preparation of Youth for Military Service: History and Modernity]. Moscow, "SOTIS" Publ., 2014, 192 p. (In Russian).

Информация об авторе

Павлов Иван Иванович, адъюнкт, Новосибирский военный ордена Жукова институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Новосибирск, Российская Федерация, PavlovII85@mail.ru

Статья поступила в редакцию 21.05.2021
Одобрена после рецензирования 03.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Ivan I. Pavlov, Adjunct, Novosibirsk Military Institute named after General of the Army I.K. Yakovlev of National Guard Troops of the Russian Federation, Novosibirsk, Russian Federation, PavlovII85@mail.ru

The article was submitted 21.05.2021
Approved after reviewing 03.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 378+339.138+330.123.6
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-39-49

Современные направления маркетинга в сфере образовательных услуг

Андрей Васильевич ПРОХОРОВ*, Тамара Геннадиевна ПЯДЫШЕВА

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

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

*Адрес для переписки: proh_and@rambler.ru

Аннотация. Современные университеты функционируют в условиях жесткой конкуренции (за абитуриентов, за преподавателей и ученых, за средства из различных источников и т. д.). В условиях глобализации конкуренция, даже для региональных вузов, выходит на глобальный уровень. Конкуренция также ведется за внимание различных сегментов целевой аудитории. В качестве дополнительных конкурентных преимуществ принято рассматривать корпоративную культуру учебного заведения, позитивный имидж и узнаваемый бренд. Университеты активно обращаются к инструментарию маркетинговых коммуникаций, а также к современным концепциям маркетинга, которые продемонстрировали свою состоятельность в коммерческом секторе. В основе новейших маркетинговых концепций лежит ориентация на клиента, обеспечение длительных и взаимовыгодных отношений клиента с брендом. В частности, концепция маркетинга впечатления акцентирует внимание на необходимости установления прочной эмоциональной связи между брендом учебного заведения и аудиторией. Другое направление, применимое к сфере высшего образования и продвижения образовательных услуг, связано с управлением клиентским опытом, складывающимся на основе различных «точек контакта» аудитории с брендом. В связи с медиатизацией деятельности вуза и усилением его присутствия в социальных сетях еще одним направлением является управление репутацией бренда учебного заведения.

Ключевые слова: университет, конкуренция, бренд, маркетинг впечатлений, управление клиентским опытом, управление репутацией

Для цитирования: Прохоров А.В., Пядышева Т.Г. Современные направления маркетинга в сфере образовательных услуг // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 39-49. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-39-49>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-39-49

Modern directions of marketing in the field of educational services

Andrey V. PROKHOROV*, Tamara G. PYADYSHEVA

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

*Corresponding author: proh_and@rambler.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Прохоров А.В., Пядышева Т.Г., 2021



Abstract. Modern universities function in a highly competitive environment (for applicants, for teachers and scientists, for funds from various sources, etc.). In the context of globalization, competition is reaching the global level even for regional universities. Competition is also treated as a struggle for attention of different target audience segments. Corporate culture of an educational institution, a positive image and a recognizable brand are understood as additional competitive advantages. Universities are actively turning to marketing communications tools as well as modern marketing concepts that have proven their performance in the commercial sector. The latest marketing concepts focus attention on orientation customer, ensuring a long-term and mutually beneficial relationship between customers and brand. In particular, the concept of experience marketing emphasizes the need to establish a strong emotional connection between brand of educational institution and its audience. Another area, applicable to the field of the higher education and educational services promotion, is related to the management of customer experience, which is formed on the basis of various “points of contact” between brand and its audience. In connection with the mediatization of university’s activities and strengthening of its presence in social networks, another important direction is the brand reputation management of educational institution.

Keywords: university, competition, brand, experience marketing, customer experience management, reputation management

For citation: Prokhorov A.V., Pyadysheva T.G. Sovremennyye napravleniya marketinga v sfere obrazovatel'nykh uslug [Modern directions of marketing in the field of educational services]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 39-49. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-39-49> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Возросшая конкуренция на рынке услуг высшего образования спровоцировала необходимость поиска дополнительных конкурентных преимуществ, к которым на разных этапах начали относить сильную корпоративную культуру, положительный имидж и узнаваемый бренд учебного заведения. Современные университеты выстраивают коммуникации, конкурируют за внимание различных категорий целевой аудитории: абитуриентов и их родителей, работодателей,

индустриальных партнеров, сотрудников органов государственной власти, представителей научных сообществ и ассоциаций и т. д. Конкуренция становится самостоятельным направлением деятельности университетов [1–4].

Лишь в последнее десятилетие университеты стали принимать новые ценности, прежде свойственные коммерческим структурам, к которым следует относить конкуренцию и смежные с ней категории «бренд»,

«имидж», «репутация». Учебные заведения демонстрируют гибкость в использовании инструментария маркетингового комплекса, который продемонстрировал свою эффективность в коммерческом секторе, прибегают к практическому применению новых концепций маркетинга.

Маркетинг впечатлений в продвижении образовательных услуг. Концепция экономики впечатлений была предложена американцами Д.Б. Пайном и Дж.Х. Гилмором. По их мнению, потребители ставят впечатления от товаров выше ценности самих товаров и услуг [5]. Экономика впечатлений придала импульс развитию «**эмоционального маркетинга**» [6], который базируется на построении устойчивой эмоциональной связи представителей целевой аудитории с брендом. Согласно Д. Консоли, организации заинтересованы в построении «эмоционального канала доверия и взаимовыгодного сотрудничества» (*“emotional channel of trust and mutual collaboration”*). При этом эмоции рассматриваются в качестве универсального языка, на котором «все говорят и все понимают» [6].

Основоположителем **маркетинга впечатлений** считают профессора Бернда Шмитта, представляющего Стэнфордский университет [5; 7]. Б. Шмитт указывает на взаимосвязь между впечатлением и лояльностью, отмечает необходимость превращения потребителей в амбассадоров (адвокатов) бренда. Основой для подобного превращения выступает выстроенная эмоциональная связь между брендом (товаром, предлагаемой услугой) и потребителем. Б. Шмитт обращает внимание, что ведущие бренды XXI века (например, продукты компании Apple), обладая инновационным дизайном и характеристиками, завоевывают лояльность потребителей путем апеллирования к чувствам, эмоциям, любопытству [7, р. 56].

Концепция маркетинга впечатлений, согласно Б. Шмитту, основывается на усилиях компании по формированию впечатлений у потребителя, изучении рациональных и эмоциональных сторон поведения потребителей,

создании имиджа товара посредством разнообразных впечатлений [7; 8].

Концепция маркетинга впечатления заставляет задуматься, как сделать массовый продукт или услугу индивидуализированным. С.В. Карпова отмечает, что производители товаров и услуг вынуждены разрешить противоречие, когда потребителям наскучивают однотипные массовые товары или услуги. Выходом из ситуации может быть выпуск нового продукта или услуги под узкую аудиторию. Специалисты сходятся во мнении, что будущее за производством массовых товаров и услуг, которые будут учитывать запросы отдельных потребителей. В настоящее время происходит становление эпохи «экономики впечатлений», «когда люди стремятся покупать вещи психологически им близкие» [9, с. 75].

Направление маркетинга впечатлений представляет интерес как для чистых исследователей, так и для практиков, которым важно понять, как потребитель воспринимает бренд, как сформулировать привлекательные обращения к потребителю, на каких рынках впечатление приобретает решающее значение. Специалисты считают, что в структуре инструментария маркетинга впечатлений необходимо выделить две основные области: «сами впечатления, благодаря которым становится возможным влиять на потребителя, а также методы, способы и приемы, которыми впечатления можно создавать» [10].

Проблемы маркетинга впечатлений и эмоционального маркетинга получают глубокое изучение в исследованиях западных специалистов [6; 11; 12]. В последние годы особенности реализации концепции маркетинга впечатлений рассматриваются применительно к сферам ресторанного и гостиничного бизнеса [10; 13; 14], спортивной индустрии [11; 15].

Применительно к сфере высшего образования [16; 17] концепция маркетинга впечатлений может реализовываться инструментами событийного маркетинга, когда вузовские события выходят за пределы корпоративного и ориентируются на широкую аудиторию. В Державинском университете к числу таких

событий можно отнести «Державинскую милю» и «Державинскую лыжню», истоки которых были связаны с задачами усиления корпоративной культуры, в последние же годы стали объединять энтузиастов спорта из разных регионов страны. Участники «Державинской лыжни» из числа учащихся 11-х классов получают дополнительные баллы к сумме ЕГЭ при поступлении в Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина.

Востребованным форматом специального события является «Ночь в университете», получившим развитие в отдельных вузах по аналогии с популярными проектами «Ночь в музее» и «Библионочь». Неформальный характер подобного формата в совокупности с возможностью увидеть университет с другого, непривычного ракурса показал его жизнеспособность в ряде российских вузов (НИУ Высшая школа экономики, Балтийский федеральный университет, Пермский государственный научно-исследовательский университет, Северный (Арктический) федеральный университет, Саратовский государственный университет, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина). В рамках «Ночи...», как правило, свои двери открывают вузовские музеи, проводятся экскурсии, рассказывающие о легендах учебных корпусов, предлагаются мастер-классы, отражающие как профессиональные интересы преподавателей и ученых вуза, так и их хобби. По аудиторному составу формат «Ночи...» ориентирован на самый широкий круг посетителей.

Управление клиентским опытом в сфере образовательных услуг. Развитие концепции управления клиентским опытом обусловлено множественностью контактов и взаимодействий между организацией (брендом) и клиентом на разных площадках и через разные каналы [12]. Управление клиентским опытом способствует усилению приверженности бренду, повышению лояльности клиентов, снижению затрат на маркетинговые мероприятия и т. д.

В сфере продвижения образовательных услуг применима концепция управления

клиентские опытом, которая понимается как совокупность процессов, связанных с контролем характера взаимоотношений учебного заведения с клиентом в течение всего жизненного цикла клиента.

Отечественные вузы в последние годы начали обращаться к данному направлению, что предполагает пересмотр направлений деятельности структур, взаимодействующих с выпускниками, обеспечение мер по формированию лояльности среди обучающихся разных уровней образования, реализацию мероприятий по поддержанию долгосрочных отношений с потребителями образовательных услуг. В контексте идеи «жизненный цикл клиента» вузам еще предстоит выработать представление о специфике взаимодействия, связанного с переходом обучающихся из бакалавриата/специалитета в магистратуру, о продлении жизненного цикла клиента и реализацию предложений в сфере ДПО.

Управление репутацией университета. Другим важным направлением, обусловленным необходимостью повышения клиентоориентированности университетов, является управление репутацией бренда образовательного учреждения [18–20].

Новые медиа, к которым принято относить социальные сети и мессенджеры, дают вузам новые возможности для позиционирования и продвижения собственного бренда, трансляции ценностей культуры университета на внутреннюю и внешнюю аудитории. Интенсивное развитие социальных сетей, представляющих возможность двусторонней коммуникации «бренд – аудитория», привело к смещению фокуса внимания с понятий «имидж» и «бренд» к «репутация бренда» и «репутация компании/организации». Формирование позитивного имиджа организации является результатом комплексной целенаправленной работы по его формированию. Репутация, в свою очередь, отражает «мнение, которое уже создано третьими лицами и на которое люди опираются, когда выносят суждения или принимают решения» [21, с. 87]. Социальные сети создают благоприятные условия для распространения «мнений треть-

их лиц», в том числе посредством «сарафанного радио», благодаря отзывам аудитории в социальных сетях, сервисах отзывов и т. д.

Технологии управления репутацией разрабатывались еще в доцифровую эпоху, при этом что феномен репутации вызывал недоверие и скепсис среди отдельных представителей научного сообщества, что связано, по их мнению, с «субъективным» и «второстепенным» характером [21, с. 85]. С развитием социальных сетей, «позволяющих аудитории моментально транслировать и распространять репутационную информацию об объекте с достаточно широким охватом», вопрос управления репутацией занял более высокое место в повестке как исследователей, так и практиков [18].

Управление репутацией осложняется ее динамическим (непостоянным) характером. С.В. Малых подчеркивает динамический характер репутации высшего учебного заведения, понимая ее как «отклик на целенаправленные и случайные (естественные) формы развития университета в определенном социуме», то есть репутация понимается как обратная связь, как реакция на формируемый имидж [22, с. 282].

Применительно к вузу репутация представляет собой совокупность мнений и оценок в глазах различных сегментов целевой аудитории (студентов, работодателей, выпускников, представителей органов власти и т. д.). Репутацию вуза, согласно А.Н. Гуреевой, следует понимать как «устоявшуюся и разделяемую подавляющим большинством квинтэссенцию представлений <...> сформировавшуюся в течение длительного опыта значимых отношений клиента и вуза» [23].

Исследователи обращают внимание на то, что репутация вуза формируется «через человека»: «Человеческое лицо» университета формирует репутацию вуза» [24, с. 195], что способствует становлению устойчивой репутации всего учебного заведения. В данном контексте особое внимание отводится репутации ректора, репутации студентов и репутации преподавателей [22].

На фоне активного использования инструментария построения имиджа и бренда не-

достаточное внимание уделяется технологиям управления репутацией бренда университета. В российской практике только сейчас формируется понимание, что конкуренция между вузами обозначила еще одно направление соперничества – конкуренцию на уровне репутаций. Вузы в последние годы существенно расширили свое присутствие в сети Интернет, что делает необходимой работу по комплексному управлению репутацией собственного бренда.

В зарубежных странах за последние три десятилетия сложились серьезные традиции репутационного менеджмента благодаря усилиям исследователей и практиков. В России данное направление является достаточно молодым, а «управление репутацией бренда» как услуга сложилась относительно недавно благодаря Д. Сидорину и Н. Прохорову, руководителям агентств Reputation Lab и Sidorin Lab. Базовые направления деятельности по управлению репутацией, преимущественно в сети Интернет, были представлены в их работах «Управление репутацией в Интернете» [25] и «Репутация в сети» [26], которые могут выступать практическим руководством по управлению репутацией бренда. Управление репутацией, по мнению Д. Сидорина и Н. Прохорова, это «попытка преодолеть пропасть между тем, как человек, компания или бренд позиционирует себя, и тем, как ее видят другие» [25, с. 6], что свидетельствует о невозможности отождествления понятий «имидж»/«бренд», с одной стороны, и «репутация» – с другой. **Управление репутацией** – это комплекс мер по формированию, контролю и развитию репутационного капитала [24; 25].

Репутация вуза неоднородна по своей природе, ее элементы могут рассматриваться как изолированно, так и в совокупности. Наряду с упомянутыми выше элементами «репутация ректора», «репутация студентов» и «репутация преподавателей» заслуживают внимания «репутация образовательных программ», «репутация научных изданий», «репутация научных школ и направлений» и т. д. [22]. Элементы репутации находятся во взаимодействии друг с другом: один эле-

мент репутации может влиять на другой, а элементы репутации в совокупности могут обладать синергетическим эффектом, усиливая или ослабляя репутацию вуза в целом [18]. Опираясь на мнение П.-М. Шовена, уместно говорить о взаимозависимости между **индивидуальной и коллективной репутацией**, то есть о трансфере репутаций [21, с. 96]. Наиболее наглядным примером трансфера репутаций является взаимодействие репутаций «РЕПУТАЦИЯ ВУЗА – РЕПУТАЦИЯ РЕКТОРА». Индивидуальная репутация может влиять на репутацию организации, но, по замечанию экспертов, чаще происходит обратная ситуация, когда организации или институты передают свою репутацию индивидам, тем самым усиливая или ослабляя ее отдельные аспекты [21, с. 96].

За последние несколько лет появился широкий круг работ по различным аспектам репутации вуза, например, репутационной ответственности вуза [27], управлению репутацией вуза [23; 28], имиджевым рискам вуза [29], репутации вуза в сети Интернет [19; 20], репутации в контексте развития вуза [22], а также формирования его имиджа [24]. В настоящее время именно репутация является определяющим фактором формирования оценочных суждений, основой для принятия решений, например, в случае принятия решения абитуриентов и их родителей при выборе учебного заведения или направления подготовки. Этот выбор обусловлен, в том числе, той оценочной информацией, которую абитуриенты получают в социальных медиа. Вузам необходимо уделять внимание не только генерации позитивной информации о вузе (имиджевого контента) на собственных площадках, но и отслеживать тональность упоминания бренда вуза на сторонних площадках социальных сетей [18].

Основные направления работы по комплексному управлению репутацией в сети Интернет уже зарекомендовали себя применительно к коммерческим и персональным брендам. Принято выделять 4 основных направления по управлению репутацией: «мониторинг, работа с негативом, генерация по-

зитива, управление репутацией в поисковой выдаче (SERM (search engine reputation management))» [25, с. 17].

Мониторинг представляет собой обработку массивов данных, поиск, определение тональности упоминаний, структурирование результатов обработки информации, представленной в сети Интернет.

Мониторинг в сети Интернет охватывает любые страницы и документы. Особое внимание уделяется площадкам, на которых аудитория может выступать автором и оставлять свои отзывы (социальные сети, блоги и форумы, тематические сайты и порталы, сервисы отзывов и оценок). Качество мониторинга зависит от полноты охвата контента. Полноту охвата позволяет обеспечить машинный мониторинг с использованием специализированных платформ (например, BrandAnalytics, YouScan, Kribrum и др.), но у машинного мониторинга наблюдаются некоторые недостатки. Оценочные упоминания могут встречаться на платформах, которые, на первый взгляд, являются неочевидными при управлении репутацией в сети Интернет, например, на сервисе отзывов и оценок на платформах «Яндекс.Карты» и «Google.Maps». Например, на «Яндекс.Карты» об одном из столичных вузов: «*Одно из самых лучших высших учебных заведений страны, если не самое лучшее. Помимо этого еще и очень красивое здание, да и вся архитектура района, очень хорошее место для прогулок, очень много зелени*» (орфография и пунктуация автора сохранены. – А. П., Т. П.). В контексте усиления интернационализации национальных систем высшего образования важным направлением является мониторинг тональности упоминаний вузов иностранными обучающимися. На Google.Maps встречаем отзыв иностранного студента “*Université Destinée à tt les étudiants qui sont rejeté par les vrai écoles et Université de médecine pour but d'acheter un diplôme de médecine pourri avec une très mauvaise reputation*”, в котором подчеркивается, что вуз обучает студентов, которые не смогли поступить в ведущие медицинские вузы.

Оценочная информация может быть представлена не только в текстовом контенте, именно поэтому мониторинг предполагает обработку таких типов контента, как «изображение» (фотографии, инфографика, скриншоты, мемы), «видео» (трансляции, видеофрагменты), «аудио» (любые звуковые фрагменты, например: музыка, подкасты, радиотрансляции), «файлы» (вложения к сообщениям, вложения для скачивания) [25, с. 21]. Автоматизированные системы мониторинга позволяют обрабатывать и оценивать более сложные типы контента, чем простой текст (например, текст, размещенный на изображении).

В результате мониторинга проанализированному контенту «присваивается» тональность: **«негативная (отрицательная)», «позитивная (положительная)» и нейтральная** [18; 25].

Репутационное агентство Sidorin Lab в 2021 г. предложило рейтинг московских вузов («Топ-20») на основе тональности их упоминаний в социальных медиа. Мониторинг и оценка тональности проводились при помощи системы мониторинга YouScan. Было проанализировано более 633 тысяч релевантных упоминаний в период с апреля по июнь 2021 г. По общему числу упоминаний тройка лидеров, согласно исследованию Sidorin Lab, сложилась следующая: МГУ им. М.В. Ломоносова, НИУ ВШЭ РАНХиГС. Также был представлен ТОП-7 источников репутационной информации (по убыванию численности упоминаний): «ВКонтакте», «Фейсбук», «Телеграм», «Инстаграм», «YouTube», «Одноклассники», «Твиттер». Значительная доля упоминаний носит нейтральный характер, тем не менее, на МГУ им. М.В. Ломоносова приходится 14 % позитивных и 18 % негативных упоминаний, на НИУ ВШЭ – 22 и 12 %, на РАНХиГС 6 и 7 % соответственно (подробнее результаты исследования представлены на платформе Sidorin Lab)¹.

¹ Рейтинг вузов Москвы на основе упоминаний в соцмедиа. 2021. URL: https://sidorinlab.ru/blog/rejting-vuzov-moskvyi-na-osnove-upominanij-v-socmedia?utm_source=unisender&utm_medium=

Работа с негативом предполагает комплекс мер по частичному или полному нивелированию упоминаний объекта управления репутацией с негативной тональностью посредством удаления или вытеснения упоминаний путем размещения нейтральных или позитивных сообщений.

Работа с позитивом включает комплекс мероприятий, ориентированных на увеличение количества позитивных и нейтральных упоминаний объекта управления репутацией [25, с. 18]. В контексте нашего исследования это непосредственно вуз, а также другие «единицы» репутации: представители руководящего состава (ректор, проректоры, заведующие кафедрами и др.), представители профессорско-преподавательского состава, структурные подразделения (кафедры, научные центры). Работа по генерации позитива охватывает не только собственные площадки в социальных сетях и другие элементы медиасреды вуза. Важным аспектом является упоминание в крупных сетевых СМИ, тематических сообществах в социальных сетях. Данное направление деятельности включает в себя создание контента, размещение контента, а также усилия по привлечению и удержанию аудитории [25, с. 83]. Вовлеченность аудитории определяется характером контента (например, контент, провоцирующий дискуссию), использованием техник геймификации, конкурсов, способствующих генерации контента пользователями.

Еще одним направлением по работе с репутацией вуза в Сети является «управление репутацией в поисковой выдаче, то есть системная работа по улучшению репутации с использованием инструментов поисковой оптимизации. Данное направление связано с оптимизацией поисковой выдачи и присутствием официальных интернет-площадок вуза на первой странице поиска, отсутствием негативных упоминаний в первых страницах («топе») поиска. В этом смысле показательны примеры, ставшие классическими в контексте управления репутацией, когда поис-

email&utm_campaign=rassilka_rv (дата обращения: 18.08.2021).

ковая выдача в ведущих поисковых системах Google и Яндекс у таких брендов, как, например, «Сбербанк» и «Почта России» чистая (отсутствуют негативные упоминания), а те же поисковые запросы в Яндекс.Блоги могут давать негативные упоминания в социальных сетях и блогах от недовольных качеством сервиса клиентов.

Заключение. Таким образом, современные концепции маркетинга связаны с ориентацией на клиента, что проявляется обеспече-

нием тесной эмоциональной связи «бренд – аудитория» в целях увеличения жизненного цикла клиента. Нами были рассмотрены концепции маркетинга впечатлений, управления клиентским опытом и управления репутацией бренда применительно к сфере высшего образования. Данные направления находят реализацию в деятельности университетов, вынужденных соперничать на различных рынках, а в последние годы – конкурировать на рынке репутаций.

Список литературы

1. Bullard D.N. Academic Capitalism in the Social Sciences: Faculty Responses to the Entrepreneurial University. Tampa, 2007.
2. Marable M. Race, class, and academic capitalism // Souls. 2001. Vol. 3. № 2. P. 6-14.
3. Marginson S. Competition and markets in higher education: a “glonacal” analysis // Policy Futures in Education. 2004. Vol. 2. № 2. P. 175-244.
4. Mendoza P., Berger J.B. Academic capitalism and academic culture: a case study // Education Policy Analysis Archives. 2008. Vol. 16. № 23. P. 1-24.
5. Пайн Дж.Б., Гилмор Дж.Х. Экономика впечатлений. М.: Изд-во «Вильямс», 2005. 304 с.
6. Consoli D. A New concept of marketing: the emotional marketing // BRAND. Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution. 2010. Vol. 1. Issue 1. P. 1-8.
7. Schmitt B. Experience marketing: concepts, frameworks and consumer insights // Foundations and Trends in Marketing. 2010. Vol. 5. № 2. P. 55-112.
8. Schmitt B. Experiential marketing // Journal of Marketing Management. 1999. Vol. 15. P. 53-67.
9. Карпова С.В. Развитие инновационных направлений маркетинга // Управленческие науки. 2013. № 2. С. 71-76.
10. Хаванова Н.В., Кривошеева Т.М., Осокин В.М. Использование инструментария маркетинга впечатлений в индустрии туризма // Сервис в России и за рубежом. 2014. № 3 (50). С. 3-14.
11. Chao R.-F. The impact of experimental marketing on customer loyalty for fitness clubs: using brand image and satisfaction as the mediating variables // The Journal of International Management Studies. 2015. Vol. 10. № 2. P. 52-60.
12. Lemon K.N., Verhoef P.C. Understanding customer experience throughout the customer journey // Journal of Marketing: AMA. 2016. Vol. 80. P. 69-96.
13. Петренко Е.С. Формирование маркетинга впечатлений на предприятиях массового питания // Экономика и управление. 2011. № 6 (68). С. 86-89.
14. Поротникова Н.А. Экономика впечатлений и управление опытом потребителей на ресторанном рынке // Актуальные проблемы развития экономики. 2011. № 22-2. С. 81-87.
15. Нуриев А.М., Курпичева М.А. Маркетинг впечатлений в индустрии спорта // Самоуправление. 2021. № 3 (125). С. 485-488.
16. Прохоров А.В. Сущность концепции маркетинга впечатлений в сфере товаров и услуг // Вестник Тамбовского университета. Серия: Общественные науки. Тамбов, 2018. Т. 4. № 14. С. 51-56.
17. Прохоров А.В. Продвижение образовательных услуг в русле философии маркетинга впечатлений // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 17-23. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-17-23>
18. Прохоров А.В. Репутация вуза в контексте его присутствия в социальных сетях // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2020. № 4 (29). Ст. 3. [https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.4\(29\).3](https://doi.org/10.34680/2411-7951.2020.4(29).3)

19. Прохоров А.В., Жмырева Н.А. Роль репутации вуза в конкурентной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 174. С. 22-26. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-174-22-26>
20. Прохоров А.В. Уровневая модель медиауниверсума современного университета. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2021.
21. Шовен П.-М. Социология репутаций // Отечественные записки. 2014. № 1. С. 85-99.
22. Малых С.В. Репутация университета как основа развития // Социология. 2020. № 2. С. 281-287.
23. Гуреева А.Н. Социальные сети как медиакоммуникационный ресурс управления имиджем российского вуза // Медиаскоп. 2015. № 1. URL: <http://www.mediascope.ru/1674> (дата обращения: 12.04.2020).
24. Малых С.В. Формирование репутации регионального вуза (на примере ИГУ) // Социология. 2020. № 4. С. 191-196.
25. Прохоров Н., Сидорин Д. Управление репутацией в Интернете. М.: Ун-т «Синергия», 2017. 168 с.
26. Прохоров Н., Сидорин Д. Репутация в сети. М.: Бомбора, 2020. 272 с.
27. Резник С.Д., Юдина Т.А. Репутационная ответственность вуза: проблемы, опыт, перспективы // Высшее образование в России. 2017. № 208 (1). С. 56-61.
28. Резник С.Д., Юдина Т.А. Управление репутацией высшего учебного заведения. М.: ИНФРА-М, 2014. 227 с.
29. Ефимов Е.Г., Морозова А.А., Абраменко Е.В. Социальные сети как фактор формирования имиджевых рисков образовательного учреждения // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2019. № 3. С. 30-34.

References

1. Bullard D.N. *Academic Capitalism in the Social Sciences: Faculty Responses to the Entrepreneurial University*. Tampa, 2007.
2. Marable M. Race, class, and academic capitalism. *Souls*, 2001, vol. 3, no. 2, pp. 6-14.
3. Marginson S. Competition and markets in higher education: a “glonacal” analysis. *Policy Futures in Education*, 2004, vol. 2, no. 2, pp. 175-244.
4. Mendoza P., Berger J.B. Academic capitalism and academic culture: a case study. *Education Policy Analysis Archives*, 2008, vol. 16, no. 23, pp. 1-24.
5. Pine J.B., Gilmore J.H. *Ekonomika vpechatleniy* [Experience Economy]. Moscow, “Williams” Publ., 2005, 304 p. (In Russian).
6. Consoli D. A new concept of marketing: the emotional marketing. *BRAND. Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution*, 2010, vol. 1, no. 1, pp. 1-8.
7. Schmitt B. Experience marketing: concepts, frameworks and consumer insights. *Foundations and Trends in Marketing*, 2010, vol. 5, no. 2, pp. 55-112.
8. Schmitt B. Experiential marketing. *Journal of Marketing Management*, 1999, vol. 15, pp. 53-67.
9. Karpova S.V. Razvitiye innovatsionnykh napravleniy marketinga [Development of innovative marketing directions]. *Upravlencheskiye nauki* [Management Sciences], 2013, no. 2, pp. 71-76. (In Russian).
10. Khavanova N.V., Krivosheyeva T.M., Osokin V.M. Ispol'zovaniye instrumentariya marketinga vpechatleniy v industrii turizma [Using the impressions marketing toolkit in the tourism industry]. *Servis v Rossii i za rubezhom* [Service in Russia and Abroad], 2014, no. 3 (50), pp. 3-14. (In Russian).
11. Chao R.-F. The impact of experimental marketing on customer loyalty for fitness clubs: using brand image and satisfaction as the mediating variables. *The Journal of International Management Studies*, 2015, vol. 10, no. 2, pp. 52-60.
12. Lemon K.N., Verhoef P.C. Understanding customer experience throughout the customer journey. *Journal of Marketing: AMA*, 2016, vol. 80, pp. 69-96.
13. Petrenko E.S. Formirovaniye marketinga vpechatleniy na predpriyatiyakh massovogo pitaniya [Development of marketing impressions at mass catering enterprises]. *Ekonomika i upravleniye* [Economics and Management], 2011, no. 6 (68), pp. 86-89. (In Russian).
14. Porotnikova N.A. Ekonomika vpechatleniy i upravleniye opytom potrebiteley na restorannom rynke [The economy of impressions and the management of consumer experience in the restaurant market]. *Aktual'nyye*

- problemy razvitiya ekonomiki* [Current Problems of Economic Development], 2011, no. 22-2, pp. 81-87. (In Russian).
15. Nuriyev A.M., Kirpicheva M.A. Marketing vpechatleniy v industrii sporta [Experience marketing in the sports industry]. *Samoupravleniye* [Self-government], 2021, no. 3 (125), pp. 485-488. (In Russian).
 16. Prokhorov A.V. Sushchnost' kontseptsii marketinga vpechatleniy v sfere tovarov i uslug [The essence of the concept of experiential marketing in the field of goods and services]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Obshchestvennye nauki – Tambov University Review. Series: Social Sciences*, 2018, vol. 4, no. 14, pp. 51-56. (In Russian).
 17. Prokhorov A.V. Prodvizheniye obrazovatel'nykh uslug v rusle filosofii marketinga vpechatleniy [Educational services promotion in line with the experiential marketing philosophy]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 17-23. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-17-23>. (In Russian).
 18. Prokhorov A.V. Reputatsiya vuza v kontekste ego prisutstviya v sotsial'nykh setyakh [The reputation of the university in the context of its presence in social networks]. *Uchenyye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scientific Notes of Novgorod State University], 2020, no. 4 (29), art. 3. (In Russian).
 19. Prokhorov A.V., Zhmyreva N.A. Rol' reputatsii vuza v konkurentnoy srede [University reputation role in competitive environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 174, pp. 22-26. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-174-22-26>. (In Russian).
 20. Prokhorov A.V. *Urovnevaya model' mediauniversuma sovremennogo universiteta* [Level Model of the Media Universe of a Modern University]. Tambov, Publishing House "Derzhavinsky", 2021. (In Russian).
 21. Shoven P.-M. Sotsiologiya reputatsiy [Sociology of reputations]. *Otechestvennyye zapiski* [National Notes], 2014, no. 1, pp. 85-99. (In Russian).
 22. Malykh S.V. Reputatsiya universiteta kak osnova razvitiya [University reputation as the basis for development]. *Sotsiologiya* [Sociology], 2020, no. 2, pp. 281-287. (In Russian).
 23. Gureyeva A.N. Sotsial'nyye seti kak mediakommunikatsionnyy resurs upravleniya imidzhem rossiyskogo vuza [Social networks as a media communication resource for managing the image of a Russian university]. *Mediascope – Mediascope*, 2015, no. 1. (In Russian). Available at: <http://www.mediascope.ru/1674> (accessed 12.04.2020).
 24. Malykh S.V. Formirovaniye reputatsii regional'nogo vuza (na primere IGU) [Development of the reputation of a regional university (on the example of ISU)]. *Sotsiologiya* [Sociology], 2020, no. 4, pp. 191-196. (In Russian).
 25. Prokhorov N., Sidorin D. *Upravleniye reputatsiyey v Internete* [Reputation Management in the Internet]. Moscow, University "Sinergiya" Publ., 2017, 168 p. (In Russian).
 26. Prokhorov N., Sidorin D. *Reputatsiya v seti* [Reputation in the Network]. Moscow, Bombora Publ, 2020, 272 p. (In Russian).
 27. Reznik S.D., Yudina T.A. Reputatsionnaya otvetstvennost' vuza: problemy, opyt, perspektivy [Reputational responsibility of the university: problems, experience, prospects]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 208 (1), pp. 56-61. (In Russian).
 28. Reznik S.D., Yudina T.A. *Upravleniye reputatsiyey vysshego uchebnogo zavedeniya* [Reputation Management of a Higher Education Institution]. Moscow, INFRA-M Publ., 2014, 227 p. (In Russian).
 29. Efimov E.G., Morozova A.A., Abramenko E.V. Sotsial'nyye seti kak faktor formirovaniya imidzhevyykh riskov obrazovatel'nogo uchrezhdeniya [Social networks as a factor in the formation of image risks of an educational institution]. *Znak: problemnoye pole mediaobrazovaniya – Sign: Problematic Field in Mediaeducation*, 2019, no. 3, pp. 30-34. (In Russian).

Информация об авторах

Прохоров Андрей Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-1263-695X](https://orcid.org/0000-0002-1263-695X), proh_and@rambler.ru

Пядышева Тамара Геннадиевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры журналистики, рекламы и связей с общественностью, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-1275-6740](https://orcid.org/0000-0002-1275-6740), ms.tamaraEKC@gmail.com

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

Статья поступила в редакцию 11.10.2021
Одобрена после рецензирования 08.11.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Andrey V. Prokhorov, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Journalism, Advertising and Public Relations Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-1263-695X](https://orcid.org/0000-0002-1263-695X), proh_and@rambler.ru

Tamara G. Pyadysheva, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Journalism, Advertising and Public Relations Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-1275-6740](https://orcid.org/0000-0002-1275-6740), ms.tamaraEKC@gmail.com

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

The article was submitted 11.10.2021
Approved after reviewing 08.11.2021
Accepted for publication 12.11.2021

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

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-50-59

Особенности обучения иностранному языку на лингвокогнитивной основе в современных образовательных реалиях (на примере отрицания в английском языке)

Сергей Владимирович МОТОВ

¹Университет Иллинойса в Урбана-Шампейн

61801, Соединенные Штаты Америки, Иллинойс, Урбана, 707 Юг Мэтьюс Стрит

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

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

sv-motov@wiu.edu

Аннотация. Рассмотрены особенности и перспективы современной методики преподавания английского языка в ее связи с когнитивными науками. Рассмотрены ключевые аспекты обучения английскому языку в рамках коммуникативно-когнитивного подхода с использованием когнитивной лингвистики как лингвистического базиса. Аргументирована важность баланса коммуникативного и когнитивного аспекта иноязычного занятия и приведены доказательства в пользу эффективности обучения иностранному языку, носящему коммуникативно-когнитивный характер. Приведены примеры возможных трудностей на пути организации гармоничного обучения иностранному языку и предложены некоторые пути их преодоления. Очерчены перспективы развития коммуникативно-ориентированного обучения иностранному языку. Доказан высокий потенциал иноязычного обучения на лингвокогнитивной основе в ряде затруднительных для традиционных подходов случаев. На примере отрицания в английском языке обоснована эффективность обучения иностранному языку на лингвокогнитивной основе. Приведена классификация функциональных характеристик отрицания с позиций когнитивной лингвистики. Доказана перспективность использования ролевых игр и скетчей в структуре коммуникативно-когнитивного занятия, опирающегося на базис когнитивной лингвистики. Дан ряд примеров использования ролевых игр и скетчей для обучения отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе и обоснован их высокий потенциал в обучении теоретическим и практическим аспектам английского языка.

Ключевые слова: английский язык, методика, когнитивная лингвистика, когнитивный подход, ролевая игра, скетч

Для цитирования: Мотов С.В. Особенности обучения иностранному языку на лингвокогнитивной основе в современных образовательных реалиях (на примере отрицания в английском языке) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 50-59. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-50-59>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-50-59

Peculiarities of foreign language teaching on a linguocognitive basis in modern educational reality (by the example of negation in English)

Sergei V. MOTOV

¹University of Illinois at Urbana-Champaign
707 S Matthews St., Urbana, Illinois 61801, United States of America

²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
sv-motov@wiu.edu

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Мотов С.В., 2021



Abstract. We consider the peculiarities and prospects of modern methods of teaching English in their connection with the cognitive sciences. The key aspects of teaching English within the framework of the communicative-cognitive approach using cognitive linguistics as a linguistic basis are considered. The importance of the balance of the communicative and cognitive aspects of a foreign language lesson is substantiated while providing evidence in favor of the effectiveness of teaching a foreign language, which is of a communicative and cognitive nature. We provide examples of possible difficulties occurring while organizing foreign language teaching and suggest some ways to overcome those difficulties. The prospects for the development of communicative-oriented teaching of a foreign language are outlined. We provide evidence for high potential of foreign language teaching organized on a linguocognitive basis, in particular in a number of cases that are difficult for traditional approaches. By the example of negation in English, the effectiveness of teaching a foreign language on a linguocognitive basis is substantiated. We provide a classification of functional characteristics of negation from the standpoint of cognitive linguistics. It substantiates the potential of using role-playing games and sketches in the structure of a communicative-cognitive lesson, based on the principles of cognitive linguistics. We provide a set of examples of role-play games and sketches for teaching negation in English on a linguocognitive basis and provides evidence for their high potential in teaching the theoretical and practical aspects of English.

Keywords: English, methods, cognitive linguistics, cognitive approach, role-play, skit

For citation: Motov S.V. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove v sovremennykh obrazovatel'nykh realiakh (na primere otritsaniya v angliyskom yazyke) [Peculiarities of foreign language teaching on a linguocognitive basis in modern educational reality (by the example of negation in English)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 50-59. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-50-59> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Повышающиеся требования к профессиональному уровню будущих специалистов-филологов, преподавателей иностранного языка, переводчиков диктуют необходимость оптимизации как структуры образовательного процесса, являющегося ключевым элементом подготовки таких специалистов, так и активного привлечения наработок смежных дисциплин. Эти наработки могут выливаться и в новые методики и технологии преподавания языка, и в модификацию уже существующих. Господствующий сегодня коммуникативный подход к иноязычному обучению, доказавший на практике свою эффективность, тем не менее претерпевает определенную эволюцию и адаптируется к условиям современных образовательных реалий.

Признавая несомненные достоинства коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, целый ряд ученых, тем не менее, предостерегает от избыточного фокуса лишь на коммуникативной его стороне в ущерб системному рассмотрению языка. К примеру, Дж. Томпсон отмечает, что на ранних стадиях внедрения коммуникативного обучения собственно коммуникативный его аспект фактически вытеснял рассмотрение языка как системы, нивелируя, таким образом, и роль грамматики [1, р. 10]. Схожую озабоченность высказывает И.Л. Бим, подчеркивая, что в рамках коммуникативного обучения «крайне важно, чтобы у учащихся одновременно формировалась система языка в сознании» [2, с. 10-11], в то время как противопоставление коммуникативного и когнитивного подходов и подчинение последнего первому оказывается, по ее мнению, неоправданным. С этой точкой зрения согласен и А.Н. Шапов, отмечающий важность внимания к развитию и коммуникативных, и когнитивных способностей учащихся [3, с. 18-19]. Таким образом, одним из перспективных подходов к обучению иностранному языку, в частности, английскому, гармонизирующим коммуникативный и когнитивный аспекты иноязычного обучения становится коммуникативно-когнитивный подход, описанный в работах А.В. Щепило-

вой. По мнению ученого, он оказывается «ведущим подходом к обучению иностранным языкам в современных условиях», поскольку подразумевает важность «внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере» [4, с. 129-130].

Такое обучение языку по праву является коммуникативно-ориентированным, опирающимся на основные положения коммуникативного обучения иностранному языку. Напомним, что один из пионеров этого подхода к иноязычному обучению (или иноязычному образованию в более поздних своих трудах), Е.И. Пассов, выделял следующие фундаментальные методические принципы такого обучения:

- принцип речемыслительной активности;
- принцип индивидуализации;
- принцип ситуативности;
- принцип функциональности;
- принцип новизны [5, с. 134-270].

Упомянутый выше когнитивно-коммуникативный подход отвечает всем указанным принципам. С другой же стороны, он уделяет достаточное внимание описанию языка как системы, а также учитывает индивидуальные особенности учащихся, немаловажные для максимально эффективной организации современного иноязычного обучения.

Вместе с тем, как справедливо отмечают А.В. Кравченко и М.В. Паюнена, эффективное обучение языку невозможно без опоры на актуальную лингвистическую теорию, обладающую высоким экспликативным потенциалом, с одной стороны, и возможностью интеграции наработок смежных отраслей знания – с другой. По мнению исследователей, такой лингвистической теорией становится именно когнитивная лингвистика [6]. Действительно, когнитивная лингвистика традиционно связана с широким спектром когнитивных наук, как то: нейронауки, когнитивная психология, когнитивная лингвистика, моделирование искусственного интеллекта и рядом других. Как замечает Е.С. Кубрякова,

здесь можно говорить о «зонтичности» когнитивной науки в целом, включающей в себя связанные ее отрасли, объединяющиеся общей ориентацией на исследование когнитивности и языка в их сложной взаимосвязи, а также на применение полученных знаний на практике [7].

В современных условиях становится все более очевидным, что изоляция отдельных отраслей знания является малоперспективной и оказывает негативное влияние как на конкретную отрасль знания, так и науку в широком смысле. Говоря же о методике обучения иностранному языку, следует подчеркнуть, что наука эта традиционно междисциплинарна и ориентирована на привлечение сведений и наработок из других отраслей знания. Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева подчеркивают, что «методика не является только педагогической наукой... можно выделить, по крайней мере, 14 предметных областей, где методика имеет общие с другими науками объекты» [5, с. 9]. Иными словами, сегодня правильнее говорить не о потенциальной возможности междисциплинарной интеракции методики с другими отраслями науки, – это уже свершившийся факт, – но о глубине интеграции различных дисциплин. Рассматривая вопрос подобной интеграции, можно, с одной стороны, ориентироваться, по словам Е.С. Кубряковой, на «возможность в отдаленном будущем выработать концепцию такой единой науки, в которой границы между прежними дисциплинами будут стертыми» [7, с. 34-35], а с другой – при подтверждении важности интердисциплинарности и значимости взаимодействия между отраслями знания постулировать примат данной конкретной науки в своей области. Применительно к методике обучения иностранному языку, свое мнение по данному вопросу высказывал еще Б.В. Беляев, подчеркивавший, что методика должна восприниматься не как лингвистическая, а как педагогическая наука. Излишняя «лингвистизация» методики ведет, по мнению ученого, к нежелательному преобразованию ее в прикладное языкознание [8, с. 6]. Такую позицию Б.В. Беляева поддерживают Е.И. Пассов и Н.Е. Кузовлева, отме-

чающие, что «все вопросы, связанные с общими объектами, должны решаться на базе и с позиций методики» [5, с. 9].

В свою очередь, не стоит забывать, что наука в целом и отдельные ее отрасли в частности не существуют отдельно от общества. С одной стороны, невозможно отрицать трансформирующий потенциал науки и особенно педагогических наук, в частности методики. С другой стороны, слишком радикальные или несообразные социальной и образовательной среде изменения в преподавании языка могут не нести желаемого эффекта и даже оказаться контрпродуктивными, о чем свидетельствует, к примеру, опыт, описанный в исследовании Ф. Шамим [9]. Напомним, данная работа рассматривает случай неудачного внедрения коммуникативного иноязычного обучения в образовательных реалиях Пакистана. Проанализировав причины столь неудачной попытки внедрения коммуникативного метода в иноязычное обучение, автор исследования предостерегает от излишней прямолинейности и шаблонности его организации, а также от недоучета образовательных особенностей и традиций данного региона, как и предыдущего опыта изучения иностранного языка учащимися. Напротив, адаптация основных постулатов коммуникативного обучения к соответствующим образовательным реалиям и особенностям контингента учащихся, равно как и привлечение некоторых хорошо зарекомендовавших себя принципов традиционного подхода к обучению иностранному языку, позволяет в конечном счете найти баланс между принципами коммуникативности, с одной стороны, и образовательными традициями в конкретном социуме – с другой [9, с. 115-120]. Приведенный пример иллюстрирует немаловажность учета широкого спектра факторов, влияющих в конечном счете на качество и эффективность иноязычного обучения.

Суммируя сказанное выше, возможно заключить, что на современном этапе развития методики важно как сохранение хорошо зарекомендовавших себя образовательных традиций и наработок, которые возможно с

успехом применять и при необходимости адаптировать к существующим образовательным и общественным реалиям [10], так и более тесная интеграция со смежными дисциплинами, главным образом с теми, с которыми у методики традиционно существуют наиболее прочные связи (к примеру, психологией и лингвистикой), и в особенности с новыми и перспективными направлениями в этих отраслях знаний.

Весьма высоким потенциалом в этом смысле, как представляется, обладает именно когнитивная лингвистика. Будучи тесно связанной с широким спектром когнитивных наук, она, тем не менее, не отрицает достижений традиционной лингвистики. Напротив, опираясь на них, она позволяет решить ряд задач, оказавшихся недоступными для традиционного языкознания. Сказанное приобретает особую актуальность в аспекте иноязычного обучения. Как доказал опыт отечественных и зарубежных исследователей, привлечение когнитивной лингвистики как лингвистической основы, на которой строится обучение английскому языку, позволяет объяснить такие трудные феномены английского языка, как особенности употребления видовременных форм глаголов, предлогов, модальных глаголов, удовлетворительное объяснение особенностей функционирования которых в английском языке традиционно полагалось нетривиальной задачей [11–13].

Одним из таких сложных и вместе с тем фундаментальных аспектов английского языка, обучение которому сегодня сталкивается с рядом трудностей и, как следствие, не может быть признано оптимальным, оказывается и отрицание. Так, ни одно из проанализированных К.Х. Джил 26 популярных пособий по обучению английскому языку, опирающихся на фундамент традиционного языкознания, не давало полноценных и системных сведений об основных особенностях отрицания в английском языке во всем их многообразии. Напротив, как отмечает исследователь, знакомство с этим значимым феноменом в указанных пособиях от начального до продвинутого уровня оказывалось в зна-

чительной мере бессистемным, что не позволяет говорить об адекватном его освещении в процессе обучения английскому с использованием подобных пособий [14, р. 228–229]. Вместе с тем, говоря о важности обучения английскому отрицанию, следует напомнить, что оно является значимым элементом практически любого коммуникативного акта, а осведомленность о всем широком спектре средств его выражения становится неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Без должного внимания отрицанию как комплексному феномену, отражающему особенности когнитивной деятельности человека, ее интерпретирующий характер, и находящей свое выражение как в грамматических, лексических, синтаксических, фразеологических языковых средствах, так и в экстралингвистических (интонация, мимика, жесты, движения тела) средствах, невозможно говорить о комплексном и гармоничном образовании будущего специалиста, в особенности преподавателя иностранных языков, филолога, переводчика.

В свою очередь, современная когнитивная лингвистика может предложить детальное описание всей комплексной структуры рассматриваемой категории и основных функций отрицания, а именно, выражения:

- отсутствия;
- несоответствия;
- отрицательной коммуникативной реакции;
- отрицательной оценки [15, с. 408; 16, с. 38].

Помимо высокого экспликативного потенциала в объяснении особенностей функционирования сложных феноменов английского языка, таких как отрицание, когнитивная лингвистика, может быть органично включена в структуру современного коммуникативно-когнитивного занятия как необходимый лингвистический базис. Такая интеграция, как думается, позволяет достичь наибольшей эффективности образовательного процесса. Успешные шаги в этом направлении были сделаны в работах М. Джованелли, исследующего возможности использова-

ния когнитивной лингвистики для обучения английской грамматике и английскому языку в целом [17; 18]. Помимо прочего, исследователь обратил внимание на перспективность экстралингвистических средств и способов передачи информации (мимика, жесты, движения, язык тела), которые могут быть актуальны не только как объект изучения на занятиях по иностранному языку, оказывающийся релевантным в условиях коммуникативного занятия, стремящегося к максимальной аутентичности коммуникативного взаимодействия, но и как средство подобного обучения. Так, автор исследования предложил оригинальную методику обучения отрицательной коммуникативной реакции запрета с использованием языка тела и движений. Разработанная им методика опирается на постулаты когнитивной лингвистики и когнитивной психологии и делает попытку смоделировать соответствующие коммуникативные ситуации минуя вербальное объяснение на родном для студентов языке [17, р. 56-59]. Среди достоинств предложенной М. Джованелли методики обучения такому аспекту английского отрицания, как коммуникативная реакция запрета, возможно выделить в первую очередь ее студентоцентричность и значимый экспликативный потенциал. Кроме этого, она оказывается весьма гибкой и доступной, обладая при этом высоким мотивирующим потенциалом, помогая студентам ощутить свою сопричастность к организации занятия и объяснению соответствующего материала.

Вместе с тем, не отрицая значимость экстралингвистических средств коммуникации, следует, тем не менее, подчеркнуть, что взаимодействие между учащимися в рамках занятия по иностранному языку все же, в первую очередь, должно носить вербальный характер. На коммуникативном иноязычном занятии не следует также забывать о необходимости внимания к индивидуальным особенностям студентов и к важности создания благоприятных условий для реализации ими собственного творческого потенциала. В этой связи актуальным становится не только хорошо зарекомендовавший себя прием ро-

левой игры, но и открываются возможности использования связанных с ней скетчей. Будучи изначально ориентированными на коммуникативное взаимодействие и групповую работу, ролевые игры и скетчи моделируют ситуации реального речевого общения. Более того, оказываясь приближенными к реальным коммуникативным ситуациям, они обладают высокой гибкостью и адаптивностью к конкретным задачам педагога, в том числе и для отработки различных аспектов обучения языку. К примеру, короткая ролевая игра, направленная на обучение не только языковым средствам выражения отрицания, но и на объяснение важности учета его контекстуальной обусловленности и связи с различными форматами знания и когнитивными механизмами, может выглядеть так:

В зал (кабинет, совещательную комнату и пр.) входит директор (член президиума, совета и пр.) и видит, что ему негде сесть. Директор говорит обслуживающему персоналу: «Нет стула» (здесь используются различные разноуровневые средства выражения соответствующего отрицательного смысла в английском языке). Обслуживающий персонал приносит стул, и директор занимает свое место за столом.

После указанной ролевой игры разыгрывается короткий скетч, пародирующий произошедшее:

Точно так же в зал входит директор, видит, что ему негде сесть, и говорит: «Нет стула». Обслуживающий персонал смотрит на директора и подтверждает: «Вы совершенно правы, стула нет (например, you are absolutely right, there is no chair)», и отворачивается, а директор смотрит на него с недоумением.

Сопоставление ролевой игры и пародирующего ее скетча может служить различным целям – это и иллюстрация значимости контекстуальной обусловленности отрицания, и указание на то, что отрицательные по форме языковые единицы во многих случаях направлены на реализацию той или иной коммуникативной реакции, не являющейся собственно отрицательной (в данном случае просьбы или требования, в зависимости от

интонации). Как отмечалось выше, ролевые игры и скетчи обладают большой степенью гибкости. После демонстрации первой сценки студентов можно попросить, работая в группах, составить свои варианты скетчей, которые могут отличаться как выбором средств выражения отрицания – вербальными (*there is no chair, I have nowhere to sit* и др.) и невербальными (соответствующая интонация, мимика, жесты), – так и многими другими параметрами. Возможен также просмотр предваряющего фрагмента образца такой ролевой игры, записанной на видео, и уже после этого переход к разыгрыванию студентами и пародированию в форме скетчей. В таком случае соответствующие этапы будут выглядеть так:

- наблюдение (просмотр видеозаписи);
- имитация (разыгрывание той же ролевой игры студентами);
- реинтерпретация (разыгрывание пародирующих скетчей);
- рефлексия (анализ механизмов формирования юмористического эффекта, роли языковых средств выражения отрицания и отрицательных смыслов, вовлеченность соответствующих ментальных структур (к примеру, фрейм) и когнитивных механизмов (к примеру, профилирование), роль культурной компоненты в происходящем и пр.).

При этом пародирующие скетчи могут использоваться и для объяснения других важных аспектов изучаемого языка и его теории, с пониманием которых у студентов могут возникнуть сложности. К примеру, одним из фундаментальных и вместе с тем нетривиальных аспектов когнитивной лингвистики оказывается прототипический принцип организации категорий. Напомним, данный принцип был описан и обоснован в работах Э. Рош в области когнитивной психологии и позже нашел применение в когнитивной лингвистике [19]. Прототипичность или периферийность элементов соответствующих категорий, в свою очередь, определяется полнотой набора прототипических признаков. Описанную выше ролевую игру возможно несколько модифицировать таким

образом, чтобы одновременно позволить студентам лучше понять особенности восприятия тех или иных объектов как принадлежащих, условно принадлежащих, либо не принадлежащих определенной категории. В контексте упомянутой ролевой игры это может проявляться в различных видах стульев, которые обслуживающий персонал будет приносить директору. При этом достаточно подготовить несколько распечатанных изображений различных по форме объектов, которые могут использоваться для сидения – подобная условность дает необходимую гибкость рассматриваемой ролевой игре. Студент, играющий роль директора, использует различные средства выражения отрицания для идентификации ряда предложенных изображений как не являющихся стульями. Игра может повторяться несколько раз с разными студентами, атрибутирующими изображения как стулья или не стулья. При этом, как показывает практика, такая идентификация разнится от студента к студенту, что можно зафиксировать в ходе проведения ролевой игры и в дальнейшем, на этапе рефлексии, проанализировать совместно со студентами, определив, таким образом, принадлежность или непринадлежность соответствующих элементов категории “Chair”, а также условно установить их прототипичность, выявив соответствующие признаки. Подобная организация работы позволяет студентам отработать навыки использования разноуровневых средств выражения отрицания в английском языке, ознакомиться с особенностями процесса категоризации, а также активно участвовать в учебно-исследовательской работе.

В свою очередь, описанную ролевую игру можно использовать как основу для пародирующих скетчей. К примеру, помимо изображений различных объектов для сидения, можно использовать картинки ряда объектов, формально являющихся стульями, но не подходящих для обстановки деловой встречи, совещания. Выбор этих объектов может оказаться весьма широк – от детского стульчика до огромного стула-монумента из парка развлечений. В данном случае студенты при

наличии технической возможности могут осуществить поиск релевантных изображений самостоятельно на этапе подготовки скетча и впоследствии использовать планшет (проектор) для их демонстрации. При этом студент, играющий роль директора, попадает в ситуацию, когда он должен не просто указать, что данный объект не является стулом, ведь формально он им является, но объяснить, почему он ему не подходит. Здесь студент должен будет использовать языковые средства для передачи такой функции отрицания, как несоответствие. На рефлексивном же этапе можно проанализировать данные ответы и остановиться подробнее на особенностях формирования соответствующего отрицательного смысла. Схожим образом можно модифицировать ролевую игру для обучения оставшимся функциональным характеристикам отрицания – отрицательной коммуникативной реакции и отрицательной оценке.

Дополнительный акцент может быть сделан и на различных аспектах ролевой игры. К примеру, для студентов-переводчиков целесообразным может оказаться отдельный фокус на схожести и различиях между языковыми средствами выражения отрицания в английском и русском языках, и уже, исходя из таких особенностей, организовывать ролевую игру и соответствующие скетчи. При обучении студентов-филологов можно сде-

лать дополнительный упор на взаимодействие языковых и ментальных структур, особенности функционирования когнитивных механизмов. Для будущих преподавателей иностранного языка целесообразным будет сделать отдельный акцент на особенностях использования подобных приемов в их дальнейшей педагогической практике. При этом возможна и комбинация таких акцентов в зависимости от особенностей класса, занятия и образовательного профиля учащихся.

Таким образом, строя обучение сложным аспектам английского языка не столько с формальных позиций, сколько опираясь на выявленные в рамках когнитивной лингвистики особенности их функционирования, обусловленные спецификой мышления человека и интерпретации им окружающей действительности через соответствующую лингвокультуру [20, с. 24-30], возможно оптимизировать процесс обучения иностранному языку в полном соответствии с коммуникативно-ориентированным характером иноязычного обучения, с одной стороны, и когнитивной обусловленностью этого процесса – с другой. В этом, как представляется, заключается ценность комбинирования когнитивно-коммуникативного подхода к обучению иностранному языку с когнитивной лингвистикой как его лингвистической основой.

Список литературы

1. *Thompson G.* Some misconceptions about communicative language teaching // *ELT Journal*. 1996. Vol. 50 (1). P. 9-15.
2. *Бим И.Л.* Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе. Проблемы и перспективы. М.: Просвещение, 1988. 255 с.
3. *Шамов А.Н.* Когнитивная парадигма в обучении лексической стороне иноязычной речи. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ, 2009. 242 с.
4. *Щепилова А.В.* Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Владос, 2005. 245 с.
5. *Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Рус. яз. Курсы, 2010. 468 с.
6. *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>
7. *Кубрякова Е.С.* Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // *Вопросы языкознания*. 1994. № 4. С. 34-47.

8. Беляев Б.В. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку // Психология в обучении иностранному языку. М.: Просвещение, 1967. С. 5-17.
9. Shamim F. Learner resistance to innovation in classroom methodology // *Society and the language classroom* / ed. by H. Coleman. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. P. 105-121.
10. Поляков О.Г. Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2013. № 12 (30). Ч. 1. С. 165-168.
11. Кравченко А.В. Время разобраться с временами или как усвоить систему английских времен // Иностранные языки в школе. 2002. № 5. С. 69-71.
12. Мильруд Р.П., Карамнов А.С. Подходы к изучению английских модальных глаголов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2008. Вып. 8 (64). С. 174-182.
13. Мотов С.В. Обучение грамматике английского языка на лингвокогнитивной основе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 32-39. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-32-39>
14. 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>
15. Болдырев Н.Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М.: Изд. дом ЯСК, 2018. 480 с.
16. Motov S.V. Linguocognitive foundations of teaching english negation // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25, № 187. С. 37-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-187-37-45>
17. Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. L.: Routledge, 2015. 148 p.
18. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar // *Teaching English*. 2013. Vol. 3. P. 61-65.
19. Rosch E.H. Cognitive Representation of Semantic Categories // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1975. Vol. 3 (104). P. 192-233.
20. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 164 с.

References

1. Thompson G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 1996, vol. 50, no. 1, pp. 9-15.
2. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskoy yazyku v sredney shkole. Problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German in High School. Issues and Perspectives]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988, 255 p. (In Russian).
3. Shamov A.N. *Kognitivnaya paradigma v obuchenii leksicheskoy storony inoyazychnoy rechi* [The Cognitive Paradigm in Teaching Foreign Lexis]. Nizhny Novgorod, The Linguistics University of Nizhny Novgorod Publ., 2009, 242 p. (In Russian).
4. Shchepilova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskoy yazyku kak vtoroy inostrannoy* [Theory and Methods of Teaching French as a Second Foreign Language]. Moscow, Vidos Publ., 2005, 245 p. (In Russian).
5. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoy teorii i tekhnologii inoyazychnogo obrazovaniya* [Foundations of Communicative Theory and Technology of Foreign Language Education]. Moscow, Russkiy yazyk. Kursy Publ., 2010, 568 p. (In Russian).
6. Kravchenko A.V., Payunena M.V. Praktika v plenu u teorii: pochemu tak trudno nauchitsya 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. Philology*, 2018, no. 56, pp. 65-91. <https://doi.org/10.17223/19986645/56/5>. (In Russian).
7. Kubryakova E.S. Nachal'nye etapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika – psikhologiya – kognitivnaya nauka [The beginning stages of cognitivism: linguistics – psychology – cognitive science]. *Voprosy yazykoznaniya – Issues of Linguistics*, 1994, no. 4, pp. 34-47. (In Russian).

8. Belyaev B.V. O primeneniі printsipa soznatel'nosti v obuchenii inostrannomu yazyku [On using the principle of consciousness in teaching foreign languages]. *Psikhologiya v obuchenii inostrannomu yazyku* [Psychology in Foreign Language Teaching]. Moscow: Prosveshcheniye Publ., 1967, pp. 5-17. (In Russian).
9. Shamim F. Learner resistance to innovation in classroom methodology. *Society and the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 105-121.
10. Polyakov O.G. Lingvisticheskiye aspekty proektirovaniya kursa angliyskogo yazyka dlya spetsialnykh tseyey [Linguistic aspects of English course design for special purposes]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2013, no. 12 (30), pt 1, pp. 165-168. (In Russian).
11. Kravchenko A.V. Vremya razobratsiya s vremenami ili kak usvoit' sistemu angliiskikh vremen [It is time to deal with the tenses or how to understand the system of English tenses]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2002, no. 5, pp. 69-71. (In Russian).
12. Millrud R.P., Karamnov A.S. Podkhody k izucheniyu angliiskikh modalnykh glagolov [Approaches to English modal verbs studies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2008, no. 8 (64), pp. 174-182. (In Russian).
13. 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).
14. Gil K.H., Marsden H., Whong M. The meaning of negation in the second language classroom: evidence from “Any”. *Language Teaching Research*, 2019, no. 23 (2), pp. 218-236. <https://doi.org/10.1177/1362168817740144>
15. Boldyrev N.N. *Yazyk i sistema znaniy. Kognitivnaya teoriya yazyka* [Language and System of Knowledge. Cognitive Theory of Language]. Moscow, Publishing House YaSK, 2018, 480 p. (In Russian).
16. Motov S.V. Linguocognitive Foundations of Teaching English Negation. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye 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>
17. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. London, Routledge Publ., 2014, 148 p.
18. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. *Teaching English*, 2013, vol. 3, pp. 61-65.
19. Rosch, E.H. Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1975, vol. 104, no. 3, pp. 192-233.
20. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Cross-Cultural Communication]. Moscow, Slovo Publ., 2000, 164 p. (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; старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессионального перевода, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-2897-5128, sv-motov@wiu.edu

Статья поступила в редакцию 06.09.2021
Одобрена после рецензирования 03.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

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; Senior Lecturer of Foreign Languages and Professional Translation Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-2897-5128, sv-motov@wiu.edu

The article was submitted 06.09.2021
Approved after reviewing 03.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-60-74

Применение CLIL-подхода в обучении ESP в рамках экспансии российского образования (опыт МГИМО)

Анна Леонидовна МОРОЗОВА^{1*}, Татьяна Анатольевна КОСТЮКОВА²

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

²Национальный исследовательский Томский государственный университет
634050, Российская Федерация, г. Томск, пр-т Ленина, 36

*Адрес для переписки: llg04@yandex.ru

Аннотация. Экспансия российского образования сегодня признается одним из новейших вызовов, стоящих перед современной системой российского высшего образования в рамках реализации стратегий «Национальная инновационная система» и «Приоритет 2030». В данном ключе интересен опыт МГИМО, который открыл в 2018 г. свой первый иностранный филиал в г. Ташкент, Республика Узбекистан. Целью данной работы выступило исследование эффективности внедрения элементов CLIL в обучении ESP в рамках распространения влияния российского образования на примере МГИМО-Ташкент. В исследовании учтены ключевые требования реализуемого ныне в отечественных вузах Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», более того, так как речь идет о международном образовательном пространстве, то мы опирались на концепцию общеевропейских компетенций, изначально принятую в 2001 г. Европейским союзом (с последующими поправками). Рассмотрены такие понятия, как CLIL, ESP, EMI, культурологический подход, и проведен краткий анализ их содержания. Был проанализирован накопленный опыт применения CLIL и культурологического подхода как наиболее прогрессивных подходов к реализации профессионального образования в рамках экспансии российского высшего образования и последующим переходом на EMI. Представлен опыт кафедры английского языка в сфере юриспруденции МГИМО по применению CLIL-подхода в обучении ESP в рамках экспансии российского образования (2 семестр 2020/2021 учебного года).

Ключевые слова: CLIL-подход, обучение ESP, студенты, юридический английский язык, экспансия российского образования

Для цитирования: Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Применение CLIL-подхода в обучении ESP в рамках экспансии российского образования (опыт МГИМО) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 60-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-60-74>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-60-74

Application of the CLIL-approach in teaching ESP as part of the expansion of Russian education (MGIMO experience)

Anna L. MOROZOVA^{1*}, Tatyana A. KOSTYUKOVA²

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

²National Research Tomsk State University
36 Lenina Ave., Tomsk 634050, Russian Federation

*Corresponding author: llg04@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Морозова А.Л., Костюкова Т.А., 2021



Abstract. The expansion of Russian education is now recognized as one of the newest challenges facing the modern system of Russian higher education in the framework of the implementation of the strategies “National Innovation System” and “Priority 2030”. In this regard, the experience of MGIMO, which established its first foreign branch in Tashkent, the Republic of Uzbekistan, in 2018, is interesting. The purpose of this research is to study the effectiveness of the introduction of CLIL elements in ESP training within the framework of spreading the influence of Russian education on the example of MGIMO-Tashkent. We consider the key requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education currently being implemented in domestic universities in the field of training 40.03.01 “Law”, furthermore, since we are dealing with an international education, we rely on the concept of European competencies, initially adopted in 2001 by the European Union (with subsequent amendments). We consider such concepts as: CLIL, ESP, EMI, cultural approach and conducted a brief analysis of their content. The accumulated experience of using CLIL and cultural approaches as the most progressive approaches to the implementation of education within the framework of the expansion of Russian higher education and the subsequent transition to EMI is analyzed. We present the English Language Department experience in the field of teaching ESP at MGIMO on the application of the CLIL approach as part of the expansion of Russian education (2nd semester of 2020/2021 of academic year).

Keywords: CLIL approach, ESP teaching, students, legal English, expansion of Russian education

For citation: Morozova A.L., Kostyukova T.A. *Primeneniye CLIL-podkhoda v obuchenii ESP v ramkakh ekspansii rossiyskogo obrazovaniya (opyt MGIMO)* [Application of the CLIL approach in teaching ESP as part of the expansion of Russian education (MGIMO experience)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 60-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-60-74> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Как известно, в последнее время численность иностранных студентов-бакалавров значительно увеличилась, особенно в столичных и национально-исследовательских вузах России, что не может не свидетельст-

вовать о росте авторитета и привлекательности отечественных институтов, а также высоком качестве реализуемых образовательных программ как в России, так и за рубежом. В данном ключе нам близка позиция Т.Г. Бохан, К.С. Буре, Т.А. Видякиной, Э.В. Галажинского, О.В. Терехиной, А.В. Тор-

кунова, А.Л. Ульянича и пр. [1–3], что экспансия российского образования сегодня признается одним из новейших вызовов, стоящих перед современной системой российского высшего образования в рамках реализации стратегий «Национальная инновационная система» и «Приоритет 2030».

Поэтому сегодня неоспоримо важным видится привлечение талантливых иностранных студентов в российские вузы, что в перспективе будет способствовать формированию определенного базиса для прорыва в сфере научно-технологического развития Отечества к 2030 г.

Осознавая вышеуказанное, в 2018 г. МГИМО открыл филиал в Республике Узбекистан, г. Ташкент (<https://lex.uz/ru/docs/4198097>). Важно отметить, что МГИМО-Ташкент является первым зарубежным филиалом МГИМО, где реализуются шесть программ уровня бакалавриата и магистратуры, которые не имеют аналогов в Республике, в чем и заключается уникальность данного образовательного международного проекта. Добавим, что обучение в МГИМО-Ташкент построено по модульному принципу, когда каждый модуль длится 2–3 недели. Предполагается систематическое включение так называемых «московских» модулей, что позволит бакалаврам и магистрам из Республики Узбекистан стать полноценной частью единого бренда МГИМО. Уточним, что бакалавры обучаются 2 года в Республике, а 3-й и 4-й годы обучения происходят в Москве. Магистранты сдают госэкзамены в Москве, где и оканчивают обучение. Таким образом, происходит поэтапная и планомерная экспансия российского образования с параллельным привлечением талантливой молодежи в отечественные вузы.

К отличительным особенностям зарубежного филиала МГИМО, которые гарантируют ему конкурентоспособность на рынке образовательных услуг, можно смело отнести не только привлечение лучших профессоров и доцентов, обеспечение образовательными грантами для обучения иностранных абитуриентов в России, но и, прежде

всего, реализацию уникальной языковой подготовки по авторским методикам в рамках предметно-языкового интегрированного обучения (далее – CLIL) и общему английскому (General English, далее – GE в 1–4 семестрах) с поэтапным переходом со второго семестра на язык специальности (далее – ESP) в условиях последующего частичного перехода на ЕМІ (English Medium Instruction – английский как язык-посредник), когда студенты продолжают свое обучение в Москве.

Очевидно, что вывод МГИМО на новый международный рынок образовательных услуг (МГИМО-Ташкент как экспортная модель нашего университета с собственным кампусом: <https://uzb.mgimo.ru>) в рамках экспансии российского образования диктует развитие англоязычных образовательных продуктов на основе ЕМІ (априори только на английском языке), чему, в свою очередь, предшествует уверенное освоение английского на уровнях B2–C2 в рамках EFL (English as a Foreign Language) и ESP (English for Specific Purposes) с учетом CLIL-подхода.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Итак, нашей целью выступает исследование эффективности внедрения элементов CLIL в обучении ESP в рамках распространения влияния российского образования на примере МГИМО-Ташкент.

Очевидно, что обращение к проблеме применения CLIL-подхода в обучении ESP в рамках экспансии российского образования определено текущими тенденциями развития языкового образования на международном уровне. Анализ ключевых европейских документов в сфере реализации языкового образования, в частности, «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (2001–2020) и других¹, и трудов Дж. Клинг, Д. Мад-

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>; The European Profiling Grid. URL: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf; The Cambridge English Teach-

хавана, Дж. МакДональд [4; 5] и других, а также исследований российских педагогов-практиков Н.И. Гез, С.К. Гураль, И.Н. Левенчук, А.Ю. Паленовой, Н.С. Пурышевой, Е.Н. Солововой, Е.С. Шеиной [6; 7] подтвердил определяющую роль изучаемого феномена в условиях экспансии отечественного образования.

В нашем исследовании мы учли ключевые требования реализуемого ныне в отечественных вузах Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – ФГОС) по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция», более того, так как речь идет о международном образовательном пространстве, то здесь мы опирались на концепцию общеевропейских компетенций, изначально принятую в 2001 г. Европейским союзом (с последующими поправками)².

Результаты анализа особенностей обучения ESP студентов-юристов, изучающих международное право в российских вузах, представленного в рамках предлагаемого исследования, свидетельствуют о необходимости изучения подобного международного опыта европейских коллег. Отсюда и вытекает необходимость исследования специфики и возможности внедрения CLIL-подхода в обучении ESP в рамках экспансии российского образования с последующим переходом на ЕМІ.

Методологическую основу предлагаемого исследования составили работы К.С. Буре, Э.В. Галажинского, Е.Н. Солововой, А.В. Торкунова и прочих, в которых представлены текущие реалии и перспективы экспансии российского образования [1; 3].

Отметим, что в трудах Н.Д. Гальсковой, Н.И. Геза, С.К. Гураль, Е.Н. Карачаровой, И.Н. Левенчук, А.Ю. Паленовой, Е.Н. Солововой и других исследователей рассмотрены

вопросы обучения ESP в вузах России и за рубежом [7–9]. Нами было зафиксировано, что отечественные педагоги – теоретики и практики – достаточно активно изучают возможности применения CLIL-подхода в обучении ESP. Нам близка позиция А.В. Данилова, Т.Е. Клец, З.А. Козловой, Л.Л. Салеховой, Е.Н. Солововой, Д.С. Холиной и прочих исследователей в том, что данный подход предполагает интегрированное изучение содержания предмета и неродного языка [10–12]. Мы солидаризируемся в этом с коллегами и верим, что преподавание юридического английского (ESP) сегодня необходимо реализовывать с точки зрения CLIL-подхода и только после уверенного овладения студентами общим аспектом языка (General English) на уровне не ниже, чем B2.

Нами установлено, что в мире сегодня существует достаточно много различных по содержанию и направлению образовательных программ, в рамках которых вузы предлагают своим потенциальным клиентам-студентам получить образование именно на английском языке (в системе ЕМІ), так как это раскрывает их выпускникам ряд перспектив на международном рынке труда, что, очевидно, способствует популяризации технологий билингвального обучения с применением CLIL-подхода. Напомним, что проблема применения ЕМІ и CLIL-подходов была представлена в трудах отечественных (А.В. Данилов, Т.Е. Клец, З.А. Козлова, Л.Л. Салехова, Е.Н. Соловова) и зарубежных (С. Деллер, Дж. Диарден, Д. Коиле, Д. Марш, П. Худ) ученых [4; 5; 13]. Однако до сих пор остается неясным, как именно осуществить плавный переход от ESP в рамках CLIL к ЕМІ, особенно в условиях экспансии высшего образования.

Данный пробел призван ликвидировать, по нашему мнению, культурологический подход, который был исследован в трудах Н.Д. Гальсковой, С.И. Григорьевой, А.С. Запесоцкого, Т.А. Костюковой, Н.Б. Крыловой и др. [14; 15]. Практика внедрения культурологического подхода в языковом образовании в вузах России, в том числе в условиях CLIL и ЕМІ, представлены в работах В.Л. Бенина,

ing Framework. CUP. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (accessed: 10.08.2021).

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (accessed: 10.08.2021).

С.К. Гураль, И.А. Зимней, А.Л. Морозовой, О.А. Обдаловой, В.М. Онищика, Н.В. Паршиной, С.Г. Тер-Минасовой и пр. [16–18].

Наконец, в процессе проведения сопоставительного анализа по вопросам экспансии российского образования мы проанализировали:

- актуальные языковые портфолио стран Европы;
- последние научно-методические рекомендации, соответствующие документы и материалы ЮНЕСКО в сфере сохранения языковой уникальности и культуры (профессиональный аспект);
- положения Совета Европы UN (орган, реализующий языковую политику на территории Европы и сотрудничающий с Кембриджем в области организации и проведения международных экзаменов по английскому языку);
- ресурсы Британского совета British Council и Ассоциации центров языкового тестирования в Европе, в том числе ЕМІ Oxford (Оксфорд) и Кембриджа. Изучен практический опыт обучения академическим дисциплинам посредством английского языка (ЕМІ) в тех странах, где он не является родным для большей части населения³.

Мы отразили накопленный нами опыт, приобретенный в ходе реального международного сотрудничества с коллегами – преподавателями ESP (командировки в МГИМО-Ташкент, Узбекистан) и опыт зарубежных методистов в области ESP, ЕМІ и CLIL: Дж. Клинг, Д. Мадхавана, Дж. Мак Дональд и пр. [4; 5; 13].

Наконец, проведение исследования потребовало обращения к ряду взаимодополняющих методов на тех или иных стадиях его реализации. Мы прибегли также к анали-

зу соответствующих теоретических источников по проблеме экспансии высшего образования, применения CLIL и ЕМІ-подходов в условиях глобализации и экспансии образования; изучению и анализу рабочих программ уровней бакалавриата и магистратуры, применяемых в МГИМО в России и в Узбекистане. Кроме того, мы имплицировали такие методы, как опрос и беседа, наблюдение, сравнение и сопоставление используемых способов и методов обучения ESP студентов-юристов, изучающих международное право в вузах России и Узбекистана в ходе анализа конкретного содержания образования по юридическому английскому, используемых подходов, методов и способов обучения, наконец, мониторинга качества фактически реализуемого языкового образования (ESP-аспект). При обработке полученных результатов по применению CLIL и культурологического подходов в обучении ESP в рамках экспансии российского образования (МГИМО-Ташкент, февраль–июнь 2021 г., студенты 1–2 курсов бакалавриата, 52 студента) использовали метод Стюдента.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Логика построения искомого исследования основывается на ниже предлагаемой последовательности наших действий:

- изучение ключевых рабочих понятий (CLIL, ESP, ЕМІ, культурологический подход) и краткий анализ их содержания;
- представление опыта кафедры английского языка в сфере юриспруденции МГИМО по применению CLIL-подхода в обучении ESP в рамках экспансии российского образования (2 семестр 2020/2021 учебного года);
- краткий анализ применения CLIL и культурологического подходов как наиболее прогрессивных подходов к реализации профессионального образования в рамках экспансии российского высшего образования и последующим переходом на ЕМІ.

Как отмечалось ранее, отечественные исследователи А.В. Данилов, Т.Е. Клец,

³ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>; The European Profiling Grid. URL: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf; The Cambridge English Teaching Framework. CUP. URL: <http://www.cambridge-english.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (accessed: 10.08.2021).

З.А. Козлова, Л.Л. Салехова, Е.Н. Соловова и их зарубежные коллеги, в частности, С. Деллер, Дж. Диарден, Д. Коиле, Д. Марш, П. Худ и прочие активно изучали теоретические и практические аспекты имплицирования ЕМІ и CLIL-подходов [5; 10]. Сегодня возникает необходимость не только верифицировать определение данных подходов, где язык выступает средством обучения, но и понять существенную разницу между ними, а также исследовать их актуальность, востребованность и потенциал в условиях глобализации и экспансии высшего образования.

Здесь интересна позиция Д. Койла, П. Худа и Д. Марша, которые еще в 2010 г. признали, что CLIL является дуально-ориентированным образовательным подходом, когда неродной (дополнительный) язык используется как средство обучения и одновременно является предметом обучения [5]. Другими словами, в рамках CLIL происходит одновременное и параллельное изучение как языка, так и содержания предмета, когда отсутствует четкая сфокусированность на содержании предмета или на изучении языка. Анализ трудов З.А. Козловой, Л.Л. Салеховой, Е.Н. Солововой и прочих позволил нам признать следующие преимущества CLIL-подхода в рамках технологий билингвального обучения и интенсификации языкового образования:

- отсутствие необходимости в дополнительных занятиях для изучения языка, так как реализуется одновременное и параллельное изучение языка и содержания предмета;
- приобретение обучающимися многосторонних и междисциплинарных знаний и умений;
- совершенствование навыков межкультурной коммуникации, что, бесспорно, важно в условиях глобализации образования и рынка труда;
- естественное развитие мотивации изучения неродного языка [8; 11].

Если мы обратимся к практике обучения языку на международно-правовом факультете МГИМО-Ташкент, то увидим, что первые два года студенты изучают предмет «Ино-

странный язык» (General English) (по учебному плану изучается на 1–2 курсах) как EFL в рамках CLIL (10 часов в неделю). Однако для более успешного последующего ввода и освоения курса «Иностранный язык в сфере юриспруденции» (ESP) на старших курсах (по учебному плану изучается на 3–4 курсах), начиная со 2-го семестра и до 4-го семестра включительно, постепенно вводятся темы по специальности (4 часа в неделю) и параллельно продолжается изучение общего английского (6 часов в неделю) в рамках курса общего английского (внесены соответствующие изменения в рабочую программу). Подобный поэтапный ввод профессионального (юридического) английского в условиях экспансии образования (1-й семестр – общий английский для выравнивания групп, 10 часов; 2–4 семестры – 6 часов общий английский и 4 часа – ESP в рамках часов предмета «Иностранный язык»; 3 и 4 курсы – 10 часов ESP, в том числе перевод), как убедительно показала практика, позволяет не только повысить учебную мотивацию студентов МГИМО-Ташкент, но и подготовить их ко второму этапу обучения в г. Москва, где они будут учиться на 3 и 4 курсах (и изучать только ESP, в том числе двусторонний профессиональный перевод) и защищать диплом. Здесь важно уточнить, что курс «Иностранный язык» (General English) выступает пререквизитом дисциплины «Иностранный язык в сфере юриспруденции» и поэтому готовит студентов к освоению ESP. На этапе изучения общего английского важным признается освоение грамматики, формирование видения структуры языка, развитие чувства языка, корректировка фонетических навыков и пр. Напомним, что программы МГИМО предусматривают сдачу государственного экзамена на 4 курсе именно по языку специальности, поэтому в рамках общего английского происходит выравнивание групп в языковом плане и выход на уровень владения языком B2-C1 (General), с последующим 100 % погружением в ESP, так как в дипломе студентов указывается владение иностранным языком. Именно поэтому наше целью выступило исследование эффективности вне-

дрения элементов CLIL в обучении именно ESP (общий английский выступает в нашем вузе пререквизитом и гарантом успешности освоения ESP и последующей сдачи государственного экзамена по языку специальности).

Практика убедительно показала, что здесь важно найти некое звено, которое будет связывать две дисциплины и будет служить своеобразным «мостиком» между ними, так как «Иностранный язык в сфере юриспруденции» является самостоятельным и достаточно сложным предметом, с которым даже студенты с достаточно хорошим уровнем B2 общего английского (General English) не всегда легко могут справиться, ибо возникают трудности с освоением принципиально иного и нового культурологического, лексического и грамматического материала именно в профессиональном (юридическом) аспекте.

Допустим, слово *title* в General English переводим как «заголовок», а в юридическом как «правовой титул», соответственно, *good title* – не «хороший заголовок», а «законный титул». Поэтому перед преподавателем ESP возникает задача не просто дать корректный юридический перевод, но и погрузить обучающихся в культуролого-профессиональную среду [17], предоставив, в том числе, правовую справку по данному термину с учетом правовой системы страны и вида права. Более того, ему важно пояснить разницу между синонимами соответствующего синонимического ряда (в данном случае, допустим, – *title* и *deed*), так как в юридическом английском вообще сложно говорить о наличии 100 % синонимов [18]. Если говорить о грамматике, то можно упомянуть употребление и перевод модальных глаголов *if*, *when* и пр., что стилистически и с точки зрения профессионального этикета и перевода весьма отличается от General English [19]. Допустим, в General English возможно употреблять модальный глагол *must*, однако на уроках ESP педагог пояснит обучающимся, что юрист, желая оставаться вежливым и корректным при общении с клиентами, заменит *must* на *shall*, сохранив модальность, так как в юри-

дическом английском модальность *must* передается через *shall*. Особо стоит преподавателю ESP оговорить способы перевода *shall* на русский язык. При этом *must* встречается в правовых актах и документах в письменном виде. Итак, мы видим, что для освоения ESP студенту необходимо освоить достаточно большой пласт профессионально-ориентированной культурологической информации во избежание конфликтов и недопонимания со стороны потенциальных коллег и будущих клиентов.

Накопленный опыт преподавания General English и ESP позволил нам прийти к пониманию того, что именно изучение профессионального аспекта культуры, в том числе профессионального этикета, традиций, специфики профессионального перевода, лексики, даже истории (например, истории права, реформы права, основополагающих документов, отдельных религиозных аспектов и пр.) в рамках внедрения культурологического аспекта в условиях языкового образования является тем самым «мостиком» от General English к ESP [14; 17]

Уточним, что актуальные вопросы применения на практике культурологического подхода, в том числе в области создания культурологической среды в языковом образовании, рассмотрены в работах В.С. Библера, С.К. Гураль, И.А. Зимней, Т.А. Костюковой, В.М. Онищик, С.Г. Тер-Минасовой и пр. [7; 17; 20]. Однако данные ученые не занимались изучением искомого аспекта в условиях экспансии высшего образования. Именно в этих условиях особое место должно быть отдано реализации культурологического подхода и созданию профессионально-ориентированной культурологической среды в языковом образовании, в том числе за счет актуализации содержания образования и включения в него таких практико-ориентированных моментов (если говорить о юриспруденции), как изучение на языке реальной мировой судебной практики, анализ реальных судебных кейсов в рамках прецедента, истории правовых систем и создание правовых актов, реформ, изучение юридического жар-

гона (legalese) и пр., что позволит не только повысить интерес к изучаемому предмету, погружению в профессию и учебную мотивацию, но и косвенно повысит интерес иностранных студентов именно к российским вузам, которые работают в области экспансии. Так, около 87 % студентов и магистрантов МГИМО-Ташкент сказали, что им нравится изучать юридический английский, так как они знакомятся с правовыми системами англоязычных стран в рамках международного права, изучают отдельные аспекты профессионального этикета юриста-международника, изучают азы техник ведения переговоров, знакомятся с историей права и анализируют реальные кейсы из международной судебной практики в рамках прецедентного права. В конечном счете подобная организация занятий по языку позволяет повысить привлекательность МГИМО на международной образовательной арене.

Далее логичным представляется охарактеризовать образовательный процесс и корректировки, которые были внесены (опыт преподавания General English и ESP, с учетом CLIL и культурологического подходов) по иностранному языку в МГИМО-Ташкент в рамках экспансии российского образования и представить первые результаты совместной работы кафедры английского языка в сфере юриспруденции и коллег из МГИМО-Ташкент в кампусе Узбекистана в феврале–июне 2021 г. (ссылка на событие: <https://odin.mgimo.ru/nov-pod-mgimo/4206-predstaviteli-kafedry-anglijskogo-yazyka-v-sfere-yurisprudentsii-mgimo-odintsovo-posetili-mgimo-tashkent>).

Прежде всего, к уникальным характеристикам образовательного процесса по языку в МГИМО-Ташкент в рамках экспансии российского образования можно отнести:

- сочетание General English и ESP, когда, начиная со второго семестра в рамках часов курса «Иностранный язык», вводятся темы по юридическому английскому с целью поэтапного погружения в профессию и юридический английский. Напомним, что предмет «Иностранный язык» является пререквизитом, без которого невозможно осваивать

ESP, который выносится на государственный экзамен по языку. Здесь к важным методическим задачам можно смело отнести выработку и реализацию стратегий по овладению иноязычной коммуникативной компетенцией в области фонетики, общей и специальной лексики и грамматики неродного языка в сочетании с профессионально-ориентированной языковой подготовкой будущих юристов-международников;

- подбор тем по юридическому английскому осуществляется на основе анализа учебного плана и изучаемых студентами в данном семестре профильных дисциплин. Таким образом, студенты изучают одну и ту же тему на профильном предмете, допустим, «Теория государства и права» и на «Иностранный язык» (ESP-аспект), что направлено на более детальное и углубленное изучение проблемы. Отличительной особенностью МГИМО и нашей кафедры выступает то, что при обсуждении конкретного содержания тем по специальности мы всегда консультируемся с практикующими юристами, специалистами в соответствующей отрасли права;

- изучение, анализ и обсуждение реальных кейсов (дел) из мировой судебной практики на языке всегда находит живой отклик у студентов, так как они получают практическое представление о том, как работает международное право в жизни. Отобранные нами кейсы стали нормой прецедентного права (часть ratio decidendi), то есть частью правовой культуры. К наиболее интересным и важным кейсам (landmark cases) можно отнести: county Turnpike co. v. Thorp 1839 piercing corporate veil (здесь достаточно хорошо трактуется и поясняется понятие «корпоративная завеса», что является крайне важным понятием для юриста, работающим в области корпоративного права), Hawkins v. McGee Case (кейс «Волосатая рука» стал классикой и обязательным для изучения во многих институтах права мира, специализирующихся на договорном праве) и многие другие кейсы;

- на 1–2 курсах происходит первичное знакомство с реальными документами, кон-

трактами купли-продажи, договорами и прочим в рамках международного права и международной торговли, когда студенты впервые сталкиваются с такими терминами, как FOB, VAT и прочим в рамках Инкотермс (Incoterms). Более подробно данный раздел изучается в рамках ESP на 3–4 курсах, когда студенты МГИМО-Ташкент приезжают в Россию для окончания учебы;

– отдельно стоит указать, что профессорско-преподавательский состав кафедры английского языка в сфере юриспруденции МГИМО находится в тесном контакте с коллегами языкового центра МГИМО-Ташкент. Российская сторона оказывает регулярную учебно-методическую и консультационную помощь иностранным коллегам в режиме онлайн и в рамках регулярных командировок, проводит консультации и выездные занятия для студентов и магистров (в том числе online), реализует мониторинг образовательного процесса в г. Ташкент, что направлено на оптимизацию языкового образования в данном филиале.

Говоря о применении CLIL и культурологического подходов в обучении ESP в рамках экспансии российского образования на примере МГИМО-Ташкент, стоит упомянуть и используемые методы обучения, которые, бесспорно, способствуют не только повышению качества образования, но и популяризации нашего института за рубежом. В данном ключе важно оговорить, что все студенты в начале первого курса проходят тестирование по верификации уровня владения языком для дальнейшего корректного деления их на группы в соответствии с зафиксированным уровнем. Далее преподаватели уже подбирают соответствующий метод обучения для конкретной группы и адаптируют содержание курса под установленный уровень группы, таким образом, для каждой группы выстраивается индивидуальная траектория обучения.

К наиболее эффективным методам обучения в рамках CLIL и культурологического подходов можно отнести, как показал накопленный педагогический опыт, следующие методы: коммуникативный, метод кейсов,

метод проектов, наконец, метод «Ажурная пила», перевернутый класс, «Словесная паутина», и пр., которые отвечают требованиям искомых подходов и направлены на совершенствование уровня владения юридическим и общим английским языком. Отметим, что вышеприведенные методы обучения английскому языку диктуют имплицирование ряда способов и/или приемов обучения, в частности: 1) создание диаграммы Венна; 2) кодирование с последующим декодированием аутентичных текстов по специальности; 3) конструирование и представление mind map; 4) имплицирование приема “Ice-breaking”; 5) работа малыми группами с переменным составом и пр.

Если говорить о мониторинге обучения, то следует признать, что пандемия и состояние внесли свои коррективы, поэтому мониторинг реализовывался частично дистанционно (в онлайн-формате, в том числе посредством Moodle и прочих собственных информационных ресурсов МГИМО), а также в период командировок, о чем говорилось выше. Проведенный нами мониторинг был нацелен как на верификацию результатов обучения, так и на внесение соответствующих коррективов в последующий ход и содержание образования по языку на основе полученных нами данных.

Подводя итоги по применению CLIL и культурологического подходов в обучении ESP в рамках экспансии российского образования – опыт МГИМО-Ташкент, хотелось бы суммировать накопленные теоретико-практические наработки в виде табл. 1.

Применение CLIL и культурологического подходов в обучении ESP в рамках экспансии российского образования в заданном ключе (табл. 1) позволило нам получить первые результаты, представленные ниже (метод Стюдента, МГИМО-Ташкент, февраль–июнь 2021 г., студенты 1–2 курсов бакалавриата, 52 человека). Подтвердилась рабочая гипотеза проведенной нами опытно-экспериментальной работы, заключавшаяся в предположении о том, что описанный выше практический опыт применения CLIL и культу-

рологического подходов в обучении ESP в рамках экспансии российского образования на примере МГИМО-Ташкент окажется более успешным и эффективным по сравнению с традиционным подходом к обучению ESP.

Итогом описываемой опытно-экспериментальной работы выступили рейтинговые работы и результаты промежуточной аттестации (всего 5 шт.), результаты которых легли в основу табл. 2.

Таблица 1

Применение CLIL и культурологического подходов в обучении ESP
в рамках экспансии российского образования (опыт МГИМО-Ташкент)

Table 1

Application of CLIL and culturological approaches in teaching ESP
as part of the expansion of Russian education (experience of MGIMO-Tashkent)

Подходы к обучению ESP	
CLIL	Культурологический
– одновременное и параллельное изучение языка и содержания предмета; – приобретение студентами многосторонних и междисциплинарных знаний/умений; – развитие навыков межкультурной коммуникации; – естественное развитие мотивации изучения неродного языка; – изучение профессиональной культуры на языке	
Коррективы	
Содержание образования	Организация образовательного процесса
– сочетание General English и ESP (позапное введение ESP со 2-го семестра); – изучение актуальных тем по специальности с учетом текущей юридической практики; – корреляция тем по языку с темами и содержанием прочих дисциплин профессионального блока учебного плана; – привлечение практикующих юристов к обсуждению содержания образования	– регулярные командировки в иностранный филиал; – онлайн-консультации для коллег и студентов; – изучение специфики культуры страны, где находится филиал, с целью оптимизации сотрудничества; – проведение очных и дистанционных занятий на постоянной основе в иностранном филиале преподавателями с российской стороны; – верификация фактического языкового уровня группы для корректировки уровня образовательной программы по языку, подбора соответствующих методов обучения и адаптации содержания
Методы обучения:	
– коммуникативный; – метод кейса; – перевернутый класс; – прочие инновационные методы обучения	
Оценивание	
Мониторинг со стороны головного вуза результатов обучения в дистанционном и очном форматах	

Таблица 2

Результаты опытно-экспериментальной работы МГИМО-Ташкент,
студенты 1–2 курсов (метод Стьюдента)

Table 2

Results of experimental work MGIMO-Tashkent, 1st–2nd year students (Student's method)

Группы	Количество студентов, n	Баллы за тесты (текущая аттестация)				
Экспериментальная	26	44	36	38	43	37
Контрольная	26	39	40	33	34	31

Отметим, что средние арифметические величины X (X_i – значение отдельного измерения, в частности, баллы за рейтинги и аттестацию) для каждой учебной группы в отдельности мы вычисляли по нижеуказанной формуле:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^k X_i}{k},$$

когда k – число измерений в группе (здесь $k = 5$ работ).

Подставим значения из табл. 1:

$$\begin{aligned}\bar{X}_3 &= \frac{44 + 36 + 38 + 43 + 37}{5} = \frac{198}{5} = 39,6 \\ \bar{X}_k &= \frac{39 + 40 + 33 + 34 + 31}{5} = \frac{177}{5} = 35,4.\end{aligned}$$

При сравнении среднеарифметических величин мы смогли зафиксировать, что искомая нами величина ($\bar{X}_3 = 39,6$) в экспериментальной группе принципиально выше, чем в контрольной ($\bar{X}_k = 35,4$). Мы понимали, что для установления эффективности результатов проделанной нами работы в области обучения ESP в МГИМО-Ташкент нам важно было выверить, прежде всего, статистическую достоверность различий между полученными среднеарифметическими значениями, именно поэтому стандартное отклонение во всех группах мы считали по формуле ниже:

$$\delta = \frac{X_{imax} - X_{imin}}{K},$$

где X_{imax} – максимальное измерение для группы; X_{imin} – наименьшее; K – табличный коэффициент ($K = 2,33$ в данном случае).

Далее мы подставили соответствующие значения из табл. 2:

$$\delta_3 = \frac{44 - 36}{2,33} = 3,43; \delta_k = \frac{40 - 31}{2,33} = 3,86$$

и вычислили стандартную ошибку среднего арифметического значения (m) по формуле:

$$m = \frac{\delta}{\sqrt{n}} \text{ (при } n \geq 30 \text{)}.$$

Далее мы вычисляли m для каждой отдельно взятой группы:

$$m_3 = \frac{3,43}{\sqrt{26}} = 0,67; m_k = \frac{3,86}{\sqrt{26}} = 0,76.$$

После нами была рассчитана средняя ошибка разности по формуле:

$$\begin{aligned}t &= \frac{\bar{X}_3 - \bar{X}_k}{\sqrt{m_3^2 + m_k^2}} = \frac{39,6 - 35,4}{\sqrt{0,67^2 + 0,76^2}} \\ &= \frac{4,2}{\sqrt{1,0265}} = 4,14.\end{aligned}$$

Для определения достоверности различий важно было сравнить фактически полученное значение (t) с граничным при 5 %-ном уровне значимости ($p = 0,05$). Число степеней свободы здесь составило $s = n_3 + n_k - 2$, где $n_3 = 5$ и $n_k = 5$ – общее число индивидуальных результатов соответственно в экспериментальной и контрольной группах, $s = 5 + 5 - 2 = 8$. Граничное значение при $p = 0,05$ и 8 степенях свободы: $t_{гр} = 2,31$.

Итак, нами было зафиксировано $t_{гр} = 2,31 < t = 4,14$, поэтому мы можем смело утверждать, что полученные различия между средними арифметическими тестовыми баллами наших групп справедливо считаются достоверными на 5 %-ном уровне значимости. Это позволяет сделать вывод об эффективности и успешности проделанной работы в области применения CLIL и культурологического подходов в обучении ESP в рамках экспансии российского образования на примере МГИМО-Ташкент.

ОБСУЖДЕНИЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, говоря об экспансии российского образования, нельзя недооценить роль CLIL и культурологического подходов именно в обучении ESP, поскольку подобное глубокое и при этом разностороннее в профессиональном и культурологиче-

ском смысле изучение английского языка позволит студентам уверенно овладеть как общим языком (General English), так и языком специальности (ESP), что, в свою очередь, поможет студентам достаточно легко и безболезненно (в языковом плане) влиться в обучение на основе ЕМІ-подхода, когда часть (программы) дисциплин читаются только на английском языке. Напомним, что МГИМО, как и прочие ведущие вузы России, частично или полностью (зависит от программы) применяет ЕМІ-подход на уровне бакалавриата и магистратуры.

Очевидно, что изучение профессионального английского языка (ESP) играет сегодня важную роль при обучении юристов-международников, особенно студентов, ориентированных на получение качественного образования в ведущих вузах России и их иностранных филиалах, ибо эти институты постепенно и уверенно входят в международное образовательное пространство и начинают открывать свои филиалы за пределами России в рамках экспансии отечественного образования, что не может не вызывать чувство гордости за страну.

Однако следует, безусловно, признать, с опорой на накопленный опыт по экспансии образования в Узбекистане, что открытие филиалов за рубежом – это титанический труд не только руководства головного образовательного учреждения, но и его профессорско-преподавательского состава, который

должен быть готов усердно трудиться на отдаленную перспективу, вкладывать массу душевных и физических сил, отводить много времени на работу и на консультации коллег и иностранных студентов (за рамками рабочего времени, так как они находятся в иных часовых поясах), изучать специфику культуры и менталитета людей страны, где находится сам филиал и пр.

При реализации экспансии высшего образования вовлеченным в данный процесс педагогам следует особое внимание уделить корректировке подходов обучения, верификации содержания и методов обучения иностранному языку с учетом не только направления подготовки, но и последних мировых тенденций в области высшего образования, а также акцент сделать на изучение профессиональной культуры.

Наконец, накопленный практический опыт на основе применения CLIL и культурологического подходов в обучении английскому языку для специальных целей (ESP) студентов, изучающих международное право, в условиях экспансии отечественного высшего образования будет однозначно способствовать не только совершенствованию уровня их владения юридическим английским, но и поможет им влиться в дальнейшее обучение на основе ЕМІ-подхода, когда обучение 100 % дисциплин реализуется на английском языке.

Список литературы

1. Бохан Т.Г., Ульянич А.Л., Терехина О.В., Видякина Т.А., Галажинский Э.В. Особенности субъективного благополучия студентов в условиях образовательной миграции // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 1. С. 59-76. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120105>
2. Буре К.С. Реформа высшего образования: экспансия бакалавров и магистров // Вопросы образования. 2008. № 2. С. 52-72.
3. Торкунов А.В. Университет как часть национальной экономики // Вопросы экономики. 2019. № 12. С. 111-122. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2019-12-111-122>
4. Madhavan D., MacDonald J. English as a medium instruction (EMI): philosophies and policies. P.: OECD, 2014. 7 p.
5. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 170 p.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.

7. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // *Язык и культура*. 2012. № 4 (20). С. 83-96.
8. Соловова Е.Н., Козлова З.А. Глобальный феномен «ЕМИ» – английский язык как средство обучения // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 4. С. 144-149.
9. Левенчук И.Б. Культурологическая направленность языковой подготовки в системе международного образования (на примере изучения немецкого языка учащимися, студентами и специалистами): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск. 2011. 23 с.
10. Клец Т.Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного CLIL в системе иноязычной подготовки студентов // *Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты*. 2015. № 30. С. 83-89.
11. Салехова Л.Л., Данилов А.В. CLIL-интегрированное предметно-языковое обучение: концептуальная идея, преимущества, модели // *Казанская наука*. 2015. № 12. С. 226-229.
12. Холина Д.С. Сравнительный анализ технологий билингвального обучения: CLIL, EMI, ESP, EAP, WAC, CBI // *Scientific cooperation center "Interactive plus"*. 2019. № 5. С. 45-57.
13. Dearden J. English as a Medium Instruction – a Growing Global Phenomenon (Report). Oxford: Oxford University Press, 2014. 35 p.
14. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Педагогическая система языкового образования в условиях неязыкового вуза // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 315-331. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/20>
15. Крылова Н.Б. Как мы можем изменить культурные ценности образования // *Народное образование*. 1997. № 9. С. 20-24.
16. Бенин В.Л. Культурологическая компетентность субъекта профессионально-педагогической деятельности. М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2016. 297 с.
17. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Создание культурологической среды в реализации языкового образования в неязыковых вузах // *Язык и культура*. 2021. № 53. С. 238-254. <https://doi.org/10.17223/19996195/53/15>
18. Онищик В.М. Культурологизация как актуальная тенденция современного образования // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2009. № 3-1. С. 110-111.
19. Иконникова В.А., Цверкун Ю.Б. Лингвокультурологические исследования англоязычных отраслевых терминологий и современные технологии в лингвистике. М.: Русайнс, 2021. 188 с.
20. Федотова И.Г., Толстопятенко Г.П. Юридические понятия и категории в английском языке: в 2 т. М.: Статут, 2016. 768 с.

References

1. Bokhan T.G., Ulyanich A.L., Terekhina O.V., Vidyakina T.A., Galazhinskiy E.V. Osobennosti sub'yektivnogo blagopoluchiya studentov v usloviyakh obrazovatel'noy migratsii [The features of subjective well-being among students in the conditions of educational migration]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2021, vol. 12, no. 1, pp. 59-76. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120105>. (In Russian).
2. Bure K.S. Reforma vysshego obrazovaniya: ekspansiya bakalavrov i magistrrov [Reform of higher education: expansion of bachelors and masters]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Issues], 2008, no. 2, pp. 52-72. (In Russian).
3. Torkunov A.V. Universitet kak chast' natsional'noy ekonomiki [University as a part of national economy]. *Voprosy ekonomiki* [Issues of Economy], 2019, no. 12, pp. 111-122. <https://doi.org/10.32609/0042-8736-2019-12-111-122>. (In Russian).
4. Madhavan D., MacDonald J. *English as a Medium Instruction (EMI): Philosophies and Policies*. Paris, OECD Publ., 2014, 7 p.
5. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 170 p.
6. Galskova N.D., Gez. N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Teaching Foreign Languages. Linguodidactics and Methods]. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2006, 336 p. (In Russian).

7. Obdalova O.A., Gural S.K. Kontseptual'nyye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii [Conceptual framework for the development of an educational environment for teaching intercultural communication]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 83-96. (In Russian).
8. Solovova E.N., Kozlova Z.A. Global'nyy fenomen «EMI» – angliyskiy yazyk kak sredstvo obucheniya [The global phenomenon “EMI” – English as a means of teaching]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 2017, no. 4, pp. 144-149. (In Russian).
9. Levenchuk I.B. *Kul'turologicheskaya napravlennost' yazykovoy podgotovki v sisteme mezhdunarodnogo obrazovaniya (na primere izucheniya nemetskogo yazyka uchashchimisya, studentami i spetsialistami): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Cultural Orientation of Language Training in the System of International Education (on the Example of Studying the German Language by Pupils, Students and Specialists). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Ulyanovsk, 2011, 23 p. (In Russian).
10. Klets T.E. K voprosu ob ispol'zovanii predmetno-yazykovogo integrirovannogo CLIL v sisteme inoyazychnoy podgotovki studentov [On the issue of using the subject-language integrated CLIL in the system of foreign language training of students]. *Inostrannyye yazyki: lingvisticheskiye i metodicheskiye aspekty* [Foreign Languages: Linguistic and Methodic Aspects], 2015, no. 30, pp. 83-89. (In Russian).
11. Salekhova L.L., Danilov A.V. CLIL-integrirovannoye predmetno-yazykovoye obucheniye: kontseptual'naya ideya, preimushchestva, modeli [CLIL-content and language integrated learning: conceptual idea, advantages, models]. *Kazanskaya nauka* [Kazan Science], 2015, no. 12, pp. 226-229. (In Russian).
12. Kholina D.S. Sravnitel'nyy analiz tekhnologii bilingval'nogo obucheniya: CLIL, EMI, ESP, EAP, WAC, CBI [Comparative analysis of bilingual education technologies: CLIL, EMI, ESP, EAP, WAC, CBI]. *Scientific Cooperation Center “Interactive Plus”*, 2019, no. 5, pp. 45-57. (In Russian).
13. Dearden J. *English as a Medium Instruction – a Growing Global Phenomenon (Report)*. Oxford, Oxford University Press, 2014, 35 p.
14. Morozova A.L., Kostyukova T.A. Pedagogicheskaya sistema yazykovogo obrazovaniya v usloviyakh neyazykovogo vuza [Pedagogical system of language education in a non-language university]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 315-331. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/20>. (In Russian).
15. Krylova N.B. Kak my mozhem izmenit' kul'turnyye tsennosti obrazovaniya [How can we change the cultural values of education]. *Narodnoye obrazovaniye* [Public Education], 1997, no. 9, pp. 20-24. (In Russian).
16. Benin V.L. *Kul'turologicheskaya kompetentnost' sub'yekta professional'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Cultural Competence of the Subject of Professional and Pedagogical Activity]. Moscow, “FLINTA” Publ., 2016, 297 p. (In Russian).
17. Morozova A.L., Kostyukova T.A. Sozdaniye kul'turologicheskoy sredy v realizatsii yazykovogo obrazovaniya v neyazykovykh vuzakh [Cultural environment establishment in language education in non-linguistic universities]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2021, no. 53, pp. 238-254. <https://doi.org/10.17223/19996195/53/15>. (In Russian).
18. Onishchik V.M. Kul'turologizatsiya kak aktual'naya tendentsiya sovremennogo obrazovaniya [Culturologization as an actual trend of modern education]. *Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Current Problems of the Humanities and Natural Sciences], 2009, no. 3-1, pp. 110-111. (In Russian).
19. Ikonnikova V.A., Tsvetkov Y.B. *Lingvokul'turologicheskkiye issledovaniya angloyazychnykh otraslevykh terminologiy i sovremennyye tekhnologii v lingvistike* [Linguocultural Studies of English-Language Industry Terminologies and Modern Technologies in Linguistics]. Moscow, Rusayns Publ., 2021, 188 p. (In Russian).
20. Fedotova I.G., Tolstopyatenko G.P. *Yuridicheskiye ponyatiya i kategorii v angliyskom yazyke: v 2 t.* [Legal Concepts and Categories in English: in 2 vols.]. Moscow, Statut Publ., 2016, 768 p. (In Russian).

Информация об авторах

Морозова Анна Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры английского языка в сфере юриспруденции, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, Московская обл., Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-2809-1130](https://orcid.org/0000-0002-2809-1130), a.morozova@odin.mgimo.ru

Костюкова Татьяна Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и педагогической психологии, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-5999-0246](https://orcid.org/0000-0001-5999-0246), kostyukova@inbox.ru

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

Статья поступила в редакцию 06.09.2021
Одобрена после рецензирования 04.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Anna L. Morozova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of English in the Field of Law 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: [0000-0002-2809-1130](https://orcid.org/0000-0002-2809-1130), a.morozova@odin.mgimo.ru

Tatyana A. Kostyukova, Doctor of Pedagogy, Professor of General and Pedagogical Psychology Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-5999-0246](https://orcid.org/0000-0001-5999-0246), kostyukova@inbox.ru

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

The article was submitted 06.09.2021
Approved after reviewing 04.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-75-86

Применение фреймовой технологии в учебных пособиях по развитию навыков чтения

Гульнара Наилевна НАСЫРОВА

ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации»
119021, Российская Федерация, г. Москва, ул. Остоженка, 53/2, стр. 1
gnn71@mail.ru

Аннотация. Рассказано о способах репрезентации знаний (фрейм, сценарий и план) и об иерархической структуре фрейма по М. Минскому. Далее речь идет о применении категорий теории фреймов в отечественной педагогике в качестве фреймовой педагогической технологии, позволяющей увеличить объем изучаемых знаний без увеличения объема времени, как способа организации лексического материала с целью обучения понимания текстов и формирования лексико-грамматических навыков и как способа создания учебных словарей. Проанализированы структурные характеристики гиперфреймовой модели «Учебное пособие для магистрантов, обучающихся по направлению «Международные отношения». Рассмотрены стандартные композиционно-структурные и лексико-семантические особенности текстов СМИ, входящие в состав данного гиперфрейма. Акцентируется внимание на важности стандартной 3-частной структуры упражнений и заданий в учебных пособиях по развитию навыков: предтекстовых упражнениях, текстовых и послетекстовых заданиях и на использовании стереотипных заданий в каждом фрейме-юните, типа “Agree/Disagree”, “Discussion Points” с целью развития мягких навыков XXI века. Предложен электронный способ изучения новых лексических единиц на базе приложения Quizlet. Обоснована необходимость включения в пособие заданий, ориентированных на развитие навыков академического письма. Рассмотрена педагогическая технология «Перевернутый класс» в качестве методики работы с учебными пособиями.

Ключевые слова: фрейм, фрейм-юнит, гиперфрейм, модель, сценарий, скрипт, композиционно-структурные и лексико-семантические особенности текстов СМИ, стереотипная структура упражнений и заданий, мягкие навыки XXI века, приложение Quizlet, навыки академического письма, технология «Перевернутый класс»

Для цитирования: Насырова Г.Н. Применение фреймовой технологии в учебных пособиях по развитию навыков чтения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 75-86. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-75-86>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-75-86

Frame technology in textbooks for reading

Gulnara N. NASYROVA

Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation
53/2 Ostozhenka St., bldg. 1, Moscow 119021, Russian Federation
gnn71@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Насырова Г.Н., 2021



Abstract. We reveal means of knowledge representation (frame, script and plan) and M. Minskiy's hierarchical structure of the frame. It highlights different means of applying the frame theory to the native pedagogics as a frame pedagogical technology which enables students to enlarge the volume of knowledge under study without enlarging the volume of time spent on it; as a way of arranging the vocabulary necessary for a text comprehension and as a way of compiling a student's dictionary. We offer a hyperframe model "A Manual for Master's Degree Students in International Relations". We analyze stereotypical and structural lexical and semantic features of mass media texts included into this hyperframe. We focus on the stereotypical structure of exercises and tasks circulating in the hyperframe: pre-text, text and after-text. The article stresses the importance of stereotypical tasks in each module, like "Agree/Disagree" and "Discussion Points" in order to further develop the soft skills of the 21st century. We offer Quizlet as a way of electronic means of learning new vocabulary and prove the necessity of including tasks aimed at the development of academic writing. The study also points out the pedagogical technology "Flipped Classroom" as one of the methods of working with the textbooks for Reading.

Keywords: frame, frame-unit, hyperframe model, scenario, script, stereotypical and structural lexical and semantic features of mass media texts, stereotypical structure of exercises and tasks, soft skills of the 21st century, Quizlet, academic writing, "Flipped Classroom"

For citation: Nasyrova G.N. *Primeneniye freymovoy tekhnologii v uchebnykh posobiyyakh po razvitiyu navykov chteniya* [Frame technology in textbooks for reading]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 75-86. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-75-86> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В современных работах по когнитологии одним из ключевых понятий является понятие «знания» и способы его концептуального порождения, функционирования и организации. На основании противопоставления процедурной и декларативной форм выделяются три вида знаний: знание о мире событий, предметов (фрейм), знание о социальном взаимодействии (скрипт, сценарий) и знания о том, как организуется деятельность (план) [1–5]. В течение своей жизни человек овла-

девает определенными знаниями, которые существуют в его мозгу в виде схем, скриптов или сценариев. В состав базы знаний, используемых в процессе коммуникации, входят: языковые знания, знания о контексте и ситуациях языкового общения, знания об объектах окружающей действительности.

В когнитивной психологии и инженерной лингвистике под фреймом понимается ментальная репрезентация более или менее стереотипной ситуации. В терминах фреймов

обычно описываются когнитивные иерархически организованные структуры знаний об экстралингвистической действительности.

Воспринимая действительность, человек формирует мысленный образ происходящего, который далее делится на более мелкие и легко обозримые субфрагменты. В ходе мыслительной деятельности субфрагментами легче оперировать и именно они соотносятся и сравниваются с хранящимися в памяти человека стереотипными представлениями, на основании чего воспринимаемое оценивается и создается мнение о том или ином явлении.

М. Минский считает, что процесс мышления человека основан на наличии в его памяти материализованных и разнообразных фреймов, с помощью которых человек осознает зрительные образы (фреймы визуальных образов), понимает слова (семантические фреймы), рассуждения, действия, рассказы (тематические фреймы – сценарии для видов деятельности, наиболее важных проблем, обычно связанных с данной темой) [2].

Другими словами, фрейм – это некий «пакет информации», когнитивная структура, которая существует в сознании человека и основана на вероятностном знании о типических ситуациях, ожиданиях по поводу свойств, отношений реальных объектов.

Фреймы иерархически структурированы. Верхние уровни (узлы) состоят из универсальных понятий, релевантных для определенных ситуаций, это некая макропропозиция, в основе которой лежит тип отображаемой в тексте деятельности. Нижние уровни фрейма включают, с одной стороны, типичные характеристики, с другой – сведения о деталях, частностях, которые заполняются конкретной информацией, релевантной для частной, индивидуальной ситуации. Таким образом, верхние уровни фрейма соответствуют наиболее абстрактному, обобщенному, понятийному уровню, нижние – конкретному.

Идея фреймового представления знаний о мире нашла отражение и в отечественной педагогике. В методике преподавания иностранного языка фрейм рассматривается как когнитивная структура для представления учебной информации [6]. По мнению

Т.Н. Колодочки, фреймовая педагогическая технология представляет собой «изучение учебного материала (концепт), структурированного определенным образом в специально организованной периодической временной последовательности (сценарий)» [6, с. 7]. Применение данной технологии позволяет увеличить объем изучаемых знаний без увеличения объема времени. С помощью фреймовой модели можно группировать лексический материал с целью обучения понимания текстов СМИ [7], формировать лексико-грамматические навыки обучающихся и на их основе усваивать основную информацию той или иной темы [8, с. 144], а также создавать учебные словари [2; 5], что позволяет обучающимся быстрее запоминать слова и мотивировать их к достижению новых языковых высот.

Фреймовая модель в методике преподавания иностранного языка не только структурирует учебный материал в таблицы, схемы и рисунки, обеспечивает ясность и компактность в его подаче, но и помогает обучающемуся экономить учебное время при изучении той или иной темы, что приобретает особую актуальность в эпоху все возрастающего информационного потока новостей и событий, когда выигрывает тот, кто владеет информацией, как однажды сказал Н. Ротшильд.

В этой связи, на наш взгляд, весьма успешной является фреймовая модель организации текстового материала в учебных пособиях, которые являются дополнительным материалом в практике преподавания английского языка магистрантам [9; 10]. Однако следует отметить, что данная модель применяется в практике преподавания английского языка слушателям-магистрантам, владеющим английским на уровне B2-C1, что предполагает наличие базового словарного запаса в рамках таких базовых тем, как “My working place”, “Politics”, “Health”, “Education”, “Environment” и хорошее знание и адекватное употребление грамматических конструкций (в соответствии с общеевропейской системой языковых уровней CEFR). Соответственно, в учебных пособиях [9; 10], структурирован-

ных по фреймовому принципу, отсутствует собственно грамматический материал и грамматические задания. В качестве текстового материала в учебном пособии используются англоязычные статьи “features”, взятые из Financial Times, the Economist, с сайта BBC, о преимуществах использования которых на практических занятиях упоминается в отечественных работах [11; 12].

Что касается собственно политических статей, они анализируются в основном учебнике “Learn to Read and Discuss Politics”, куда, помимо текстов, терминологического словаря, включены также и грамматические темы для актуализации и отработки [13].

Традиционная система образования строится на классно-урочном принципе: «введение новой темы» – «изучение» – «закрепление» – «контроль». Такие традиционные формы обучения, прежде всего, направлены на развитие таких умений, как поиск и хранение знаний, в то время как сегодня актуальными на рынке труда становятся такие умения, как критическое мышление, формирование собственного мнения и принятие решений, умение вести переговоры, когнитивная гибкость ума, креативность, комплексное решение проблем, умение управлять людьми, взаимодействие с людьми и др.¹ Востребованность, акцент на новых компетенциях XXI века приводят к тому, что современная система образования постепенно переходит на другой, компетентностно-ориентированный подход, в рамках которого роль преподавателя тоже меняется, он не только предоставляет/вводит/сообщает новые знания, но и учит учиться обучающихся самостоятельно приобретать новые знания. Кроме того, с развитием инновационных информационных технологий появляются новые педагогические методики, такие как смешанное обучение, дистанционное обучение, «перевернутый класс», проектная технология, геймификация и др.

¹ The Future of Jobs: отчет на Всемирном экономическом форуме в Давосе. 2016. URL: <https://reports.weforum.org/future-of-jobs-2016/skills-stability/> (дата обращения: 04.06.2021).

В данном исследовании речь пойдет о технологии «перевернутый класс» применительно к работе с учебными пособиями по иностранному языку. Впервые термин “Flipped Classroom”/«Перевернутое обучение» был введен А. Самсом и Дж. Бергманом в 2008 г., когда они предложили видеоролики со своими лекциями своим ученикам для домашней проработки [14]. Суть этой технологии заключается в том, что обучающиеся просматривают заранее записанную преподавателем лекцию дома, а в аудитории основными формами работы являются выполнение упражнений, дискуссии, презентации. В условиях сокращения аудиторных часов на иностранный язык данная технология позволяет увеличить объем учебного материала и время взаимодействия преподавателя и обучающегося, а также вовлечь обучающегося в активную практику и отработку умений говорения в аудитории. Кроме того, обучающиеся получают возможность читать учебный материал в удобном для них темпе, выбирать удобное время для чтения и/или перечитывать еще раз сложные для восприятия места.

С учетом технологии «Перевернутый класс» статьи в учебных пособиях автора предлагаются слушателям для внеаудиторного прочтения, а в аудитории основной акцент делается на выполнении лексических заданий, проверку прочитанного и обсуждение проблемных вопросов. При этом время на занятие отводится не на запоминание материала, а на его глубокое понимание и анализ. Практика показывает, что даже слабые студенты активно вовлекаются в дискуссии, выполняют задания творческого характера, находят видеоматериалы на YouTube, выступают с презентациями по проблематике того или иного раздела учебника (темы для докладов, мини-выступлений, презентаций сформулированы в виде вопросов в заданиях “Agree/Disagree” и “Discussion Points”).

Итак, рассмотрим структуру учебного пособия «Английский в средствах массовой информации = Mass Media English». Верхний уровень гиперфреймовой модели «Учебное

пособие для магистрантов, обучающихся по направлению подготовки «Международное отношение», то есть его когнитивный инвариант соответствует учебно-тематическому плану практических занятий по дисциплине «Иностранный язык». Все англоязычные и русскоязычные статьи, вошедшие в данное пособие, пронизаны единой макропропозицией «формирование у слушателей-международников профессиональных компетенций», среди которых стоит отметить критический анализ проблемных ситуаций как на русском, так и на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия по профилю деятельности в мультикультурной среде с учетом специфики деловой и духовной культуры России и зарубежных стран.

Нижний уровень гиперфрейма включает семь фреймов-юнитов: “Diplomacy and Politics”, “Inscrutable Orient”, “Workplace Politics”, “Employment and Retirement”, “Education and Teaching”, “Learning a Language” и “Customs and Habits”.

Каждый фрейм реализуется в виде стандартной трехблочной структуры, глобальной целью которой является формирование умений и навыков чтения общественно-политических текстов, реферирования, аннотирования и аргументированного изложения своих мыслей и ведения дискуссий в рамках тематики, указанной в программе:

- блок А “Study Reading” – это тексты (как правило, три текста) для изучающего чтения и комплекс упражнений и заданий к ним;

- блок В “Rendering” включает задание для передачи содержания русскоязычных текстов на английском языке (как правило, два текста);

- блок С “Self-Study Reading” – тексты для просмотрового чтения (как правило, 2 текста).

Рассмотрим фрейм-юнит (Unit I) “Diplomacy and Politics”, когнитивный инвариант которого представляет собой ситуационную модель «Профессия – дипломат и качества, необходимые для успешной работы в этой

области», в результате освоения которой слушатели углубят свои знания в своей профессиональной области, получат дополнительную информацию о преимуществах и недостатках профессии «дипломат» и смогут критически оценивать и высказывать свою точку зрения об иностранной системе подготовки дипломатических кадров.

Интенциональная направленность данного фрейма «актуализация навыков чтения и говорения на профессионально значимые темы» обуславливает наличие трех уровней: А, В и С. Первый уровень А “Study Reading” репрезентируется в виде стандартной трехчастной структуры: предтекстовые упражнения, текстовые и послетекстовые задания [10].

Роль предтекстовых упражнений в подготовке к прочтению и анализу статьи сложно переоценить. К ним можно отнести не только собственно специальные вопросы, выявляющие наличие знаний по проблематике статьи, упражнение на прочтение имен собственных, географических названий, но и рисунки, схемы, таблицы, цитаты известных людей. Так, с целью выявления знаний слушателей о том, что такое дипломатия, какие типы и формы дипломатии существуют в современной политической системе, на с. 13 схематично представлены разные типы дипломатии (Public, Digital, Soft Power, Shuttle, Gunboat, Silk Road Diplomacy), которым слушатели в 2–3 предложениях дают определение, тем самым активируя в своей памяти междисциплинарные связи с дисциплиной «(Б1.В.03) Дипломатия: эволюция и современная практика», а также имеющиеся в своей памяти лексико-грамматические знания на английском языке. Выявление фоновых знаний у обучающихся имеет непосредственную связь с тем, что они выучат или запомнят после ознакомления с печатным текстом.

Далее слушатели переходят к модели вербального представления текста, который включает типические структуры как макроуровня (структурно-композиционные характеристики текста), так и микроуровня (структурно-семантические характеристики текста).

В структурно-композиционном плане статьи, представленные в данном пособии, разворачиваются по однотипному сценарию:



Такой сценарий придает статьям динамичность, вовлекает обучающегося в чтение с первых строк, особенно если на стадии «введения в проблему» автор описывает ту или иную жизненную ситуацию или любопытную деталь, имеющую непосредственное отношение к проблеме. Так, в самом начале статьи Р. Ватсона, опубликованной на сайте Би-Би-Си “What Makes a Good UN Secretary General?” [15] говорится о назначении норвежского политического деятеля Трюгве Ли на должность генерального секретаря в 1946 г., когда основатели организации ООН предполагали, что эта должность будет исключительно административной и особых надежд на нее не возлагали в плане поддержания мира.

Однако далее в статье опровергается данное утверждение, автор приводит в качестве примеров основные достижения генеральных секретарей в послевоенное время и в заключении констатирует, что страны-члены ООН до сих пор для решения политических проблем в той или иной стране апеллируют к генеральному секретарю, который должен обладать такими качествами, как выносливость, дипломатические навыки и смелость в принятии решений.

Динамичное и интересное повествование о насущных проблемах на политической арене, которые не потеряли актуаль-

ность и по сей день, находит отражение на семантическом и лексическом уровнях. Данные тексты насыщены описательными конструкциями, сравнениями, метафорами и идиоматическими словосочетаниями. Так, статья “What Makes a Good UN Secretary General?” [15] характеризуется наличием:

- коннотативных словосочетаний с прилагательными, имеющими экспрессивное, эмоциональное, оценочное значение: *essentially bureaucratic, intensely frustrating, incredibly stretched, pretty awful disasters, in a hugely difficult position*;

- словосочетаний с глаголом: *changed significantly, was effectively removed*;

- идиоматических выражений: *used as a punchbag, as if you’re buckling under, lay down the law, a bully pulpit*;

- устойчивых сочетаний с фразовыми глаголами: *fall out with, get to grips*;

- цитат: “They (member states) go about blaming the UN for things that are actually their responsibility – but they go far too far in acquitting themselves.” (Lord Hannay, Britain’s ambassador to the UN from 1990 to 1995); “Managing the United States is the single indispensable of being an effective secretary general” (James Rubin, a senior American diplomat).

В современных учебных пособиях по иностранному языку стандартное расположение текста по всей ширине страницы приводит к тому, что при перемещении взгляда с конца строчки на начало следующей строчки пропускается, и, как правило, приходится возвращаться на начало, теряя при этом драгоценное время. Кроме того, вследствие увеличения объема учебного материала и одновременно сокращения аудиторных часов для его прохождения, слушателям необходимо уметь быстро читать. Поэтому, как и в пособии «Социальные и гуманитарные проблемы современного общества» в этом учебном пособии все тексты располагаются на странице в две колонки, а все абзацы пронумерованы. Расположение текста в две колонки визуально сокращает его и делает более комфортным в плане чтения. В процессе чтения можно воспользоваться техникой скорочтения,

где взгляд скользит сверху вниз посередине строки.

Статьи из блока А предназначены для изучающего чтения (Study Reading), которое предусматривает полное, 100 % понимание содержания текста, при таком виде чтения скорость не является существенным критерием, это вдумчивое, медленное чтение. Целью данного чтения является анализ содержания текста с опорой на языковые и логические связи текста. Считается, что объектом «изучения» при этом виде чтения является собственно информация, содержащаяся в тексте, а не языковой материал. В процессе изучающего чтения решаются следующие задачи: «1) восприятие языковых средств и их точное понимание в тексте; 2) извлечение полной фактической информации, содержащейся в тексте и 3) осмысление извлеченной информации [16, с. 99]. С учетом этих задач в Блоке А разработан комплекс упражнений и заданий, направленный на развитие умений и навыков слушателей воспринимать и анализировать информацию, полученную из печатного источника, осуществлять поиск необходимой информации в прочитанном тексте с целью аргументации, а также грамотно и доступно излагать профессиональную информацию в процессе коммуникативного взаимодействия. На послетекстовом этапе предлагаются задания-шаблоны, типа “Agree-Disagree” и “Discussion Points”. Данные задания повторяются в каждом разделе, и это неслучайно. Несмотря на их одинаковость, они вариативны, многофункциональны и привлекательны для обучающегося. Вариативность обуславливается разным лексическим наполнением в соответствии с темой урока. Многофункциональность обеспечивается разнонаправленностью заданий: они могут быть использованы для инициирования монологических высказываний, для выполнения работы в паре, написания кратких мини сочинений (5–6 предложений), докладов на уроке, писем. Как правило, в этом задании приводятся цитаты и высказывания известных политиков, пословицы и поговорки, которыми слушатели могут воспользоваться и в своей дальнейшей работе. Например, в

фрейме-юните (Unit 6) “Learning a Language” в задании 6 на с. 154 предлагаются следующие цитаты: “A different language is a different vision of life” (Federico Fellini)/“Learn a new language and get a new soul” (Czech Proverb)/“Language is the most imperfect and expensive means yet discovered for communicating thought” (William James) [10].

При выполнении задания “Agree-Disagree” обучающимся предлагается выстраивать свои рассуждения в рамках стереотипной модели, в которой на 1 этапе обучающийся читает вслух утверждение, далее высказывает свои аргументы/контраргументы в двух–трех предложениях и подтверждает свои умозаключения на 3 этапе примерами. На 4 этапе монологическое высказывание трансформируется в диалогическое, когда второй собеседник, вступив в диалог, апеллирует к высказываниям первого собеседника и выражает свое согласие, несогласие с ним:

1 этап: утверждение



2 этап:

**аргументы
контраргументы первого собеседника**

• I agree entirely here..	I'm not sure about that...
• I think...	I'm not convinced by that..
• Personally speaking, I think..	I see what you mean, but ...
• In my opinion..	I agree with you up to a point....
• I couldn't agree more.	I totally disagree with you.



3 этап: экспликация примеров

The most well-known/ famous example of this is .., Probably the most obvious example is ...



4 этап: аргументы/контраргументы второго собеседника

При подготовке вопросов в задании “Discussion Points” преподаватель должен так сформулировать вопрос, чтобы он охватил широкий спектр накопленных слушателями знаний в профессиональной области, так как вопрос, по мнению Л.Я. Аверьянова, это «определенная система знаний, которая одной частью (вопросительной) описывает известное и в основном наше прошлое знание, а второй частью (ответной) охватывает некоторое незнание, то есть то, что мы хотим узнать» [17, с. 23]. Открытые вопросы в данном задании выясняют мнение слушателя и требуют от него развернутого ответа в свободной форме. Более того, правильно сформулированный вопрос создает атмосферу позитивного ожидания и заинтересованности у слушателя. Для решения вопросов слушатель активизирует весь свой запас знаний, умений и навыков и находится в активном состоянии, так как должен обдумывать свои высказывания и аргументированно обосновывать свою позицию. Так, в фрейме-юните (Unit II) “Inscrutable orient” в Discussion Points предлагаются такие вопросы: Which country is Nepal closest to from a socio-cultural point of view?/Which country is it easier for Nepal to cooperate with from a geographical point of view?/How can Tibet issues influence the development of Nepal?/What advantages and challenges does Nepal face being between China and India?

Подобного рода задания способствуют развитию «гибких/мягких» навыков (Soft Skills). «Мягкие» навыки – это совокупность взаимосвязанных с личностными качествами и ценностными установками надпрофессиональных навыков, которые способствуют формированию успешной личности XXI века, способную эффективно выполнять свои производственные задачи в том числе и в незнакомой, меняющейся среде, ориентироваться в мире информации, мыслить критически, уметь формулировать, аргументировать и доказывать свое собственное мнение, размышление, выстраивать коммуникацию и толерантно относиться к позиции собеседника, внятно объяснять и убеждать. «Мягкие»

навыки в отличие от «жестких» навыков (Hard Skills), связанных с конкретными областями деятельности и основанных на предметных знаниях и умениях, универсальны, то есть не зависят от сферы деятельности, динамичны, совершенствуются на протяжении всей жизни, и, в зависимости от ситуации, становятся фреймами, моделями поведения, которые наполняются актуальными смыслами и задают непрерывный поиск таких смыслов [18].

В рамках изучения дисциплины «Иностранный язык» по направлению подготовки «Международные отношения» слушатель должен усвоить определенный объем профессиональной лексики в области мировой политики и международных отношений. Усвоение данного лексического материала связано с его размещением в памяти, кодированием, то есть надо таким образом организовать, структурировать лексические единицы, чтобы они заполнили уже имеющиеся слоты в существующей системе знаний слушателя.

С этой целью на послетекстовом этапе предлагаются дифференцировочные, повторительные, подстановочные и трансформационные задания, а также приложение Quizlet. В цифровую эпоху бумажные карточки для заучивания новых слов постепенно уходят в прошлое. На смену им приходят приложения Quizlet, Memrize, Anki, Duolingo, которые всегда доступны на компьютерах, планшетах или смартфонах. Так, приложение Quizlet пользуется популярностью как у преподавателей, так и слушателей, так как оно достаточно простое в использовании, предоставляет возможность импортировать из имеющихся файлов уже готовые списки слов, составлять не только текстовые, но и мультимедийные карточки, загружать уже готовые наборы карточек других пользователей, и, ко всему прочему, в игровой форме заучивать новые слова. Тестирование усвоенных лексических единиц в данном приложении построено на таких заданиях, как: “Multiple choice”, “Match a word”, “True/False”, “Translate”.

Блоки В “Rendering”, где представлены русскоязычные статьи, и С “Self-Study Reading” (англоязычные статьи для просмотрового чтения), подчиняются единой цели «актуализации навыков устного и письменного реферирования», так как в процессе освоения дисциплины «Иностранный язык» магистрант должен овладеть английским языком для академических целей с использованием методических рекомендаций кафедры. На сегодняшний день преподаватели кафедры английского языка факультета МО и МП разработали ряд комплексных учебных пособий, направленных в том числе и на развитие навыков академического письма, где слушателям предлагаются задания следующего типа: письменно изложить политические события; написать рецензию, дать ответ на газетную статью; выделить ключевые фрагменты текста для составления аннотации и написать ее; составить план критического анализа статьи, выделить основные идеи статьи и выразить в письменном виде свою точку зрения по проблематике статьи [19–21].

Развитие навыков академического письма входит в разряд формирований учебных компетенций, необходимых для создания вторичного текста, и является особенно актуальным в XXI веке, веке глобальных изменений на геополитическом пространстве, когда выпускники Дипломатической академии обязаны уметь не только логично и аргументированно излагать свои мысли на иностранном языке, но и отстаивать и продвигать интересы собственной страны на международной арене.

Помимо академического письма основу любой профессиональной деятельности составляет академическое чтение, в рамках которого формируется умение работать с литературой, первоисточником. В процессе работы с книгами, материалами научных конференций, журнальными и газетными статьями из периодических изданий специалист-международник должен владеть навыками информационной обработки текстов, то есть уметь быстро и безошибочно находить основную информацию, отсекая при этом избыточные, второстепенные, иллюстратив-

ные, поясняющие детали. И, далее, в зависимости от целей конечной обработки первичного текста составлять вторичный текст, например, в нашем случае, реферативный пересказ содержания русскоязычной статьи (Rendering) в Блоке В, инвариантными особенностями которого являются: четкая структуризация абзацев с целью облегчения восприятия текста реципиентом; логичность, ясность, связность изложения мыслей, использование стандартной лексико-грамматической схемы. Под лексико-грамматической схемой реферативного пересказа подразумевается использование стандартных фраз: the article deals with/reveals/discusses/focuses on/reviews/goes on to say/highlights/points out и т. д. (Список этих выражений приводится на с. 215 пособия) [10, с. 215]; обобщающих слов и словосочетаний, обеспечивающих логические связи между предложениями: however, moreover, on the one/the other hand; thus и т. д.

Предложенные в блоках В и С задания способствуют формированию навыков беспристрастной, объективной подачи своих мыслей на основе фактов, избегая при этом включения в свой вторичный текст мыслей автора первичного, оригинального текста; навыков построения вторичных текстов на основе предложенных моделей и навыков использования цитирования.

Предложенная методика работы с объемными англоязычными текстами СМИ по международной проблематике, сгруппированными по тематическому принципу, и система упражнений и заданий к ним способствуют развитию последовательного типа мышления у обучающихся, формируют навыки критического осмысления, структурированного и логического воспроизводства информации.

Организация текстового материала с учетом фреймового принципа (распределение статей по темам, блокам, внутриблочная репрезентация упражнений и заданий) на примере данного пособия способствует более быстрому накоплению языкового материала, его усвоению и последующему порождению своих собственных умозаключений. Практи-

ка показывает, что стереотипная, стандартная подача текстового материала быстрее встраивает его в уже имеющуюся систему связей, которая затем активизирует и извлекает данный материал из памяти обучающегося, а работа с ним по принципу «Перевернутого класса» позволяет сделать занятие более интенсивным, целенаправленным на развитие мягких навыков XXI века, а также вселяет

надежду на то, что молодое поколение клиповых потребителей, воспринимающее мир калейдоскопично, через призму разрозненных фактов и кусочков информации, будет иначе смотреть на проблему, более масштабно, и сопоставлять в своей памяти знания, полученные в рамках изучения профильных дисциплин.

Список литературы

1. Ван Дейк Т.А. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1978. Вып. 8. С. 259-336.
2. Минский М. Структура для представления знаний // Психология машинного времени. М.: Мир, 1978. С. 309-321.
3. Wilks Y.A. Grammar, Meaning and the Machine Analysis of Language. L.: Routledge and Kegan Paul, 1972. 198 p.
4. Charniak E. Organisation and Inference in a Frame-Like System of Common Sense Knowledge. Castagnola, ISCS, 1975. 364 p.
5. Филлмор Ч. Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 12. М., 1983. С. 74-122.
6. Колодочка Т.Н. Фреймовое обучение как педагогическая технология: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2004. 24 с.
7. Латышева А.Н., Тюрина Г.А. Фреймовый словарь в преподавании русского языка // Материалы 9 Конгресса МАПРЯЛ. Доклады и сообщения российских ученых. М., 1999. С. 309-321.
8. Литвинко О.А. Структурно-смысловая схема текста как методический прием в обучении студентов-иностранцев монологической речи (статья) // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика: межвуз. сб. СПб., 1998.
9. Насырова Г.Н. Социальные и гуманитарные проблемы современного общества (на материале англоязычных периодических изданий). М.: Дипломатическая академия; Квант Медиа, 2020. 178 с.
10. Насырова Г.Н. Английский в средствах массовой информации. М.: Дипломатическая академия; Квант Медиа, 2021. 218 с.
11. Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). М.: Едиториал УРСС, 2005.
12. Насырова Г.Н. Формирование навыков чтения у слушателей магистратуры по направлению подготовки «Международные отношения» (на материале статей СМИ) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 181. С. 26-33. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-26-33>
13. Данилина А.Е., Коробцева Н.Р., Толубеева Е.В. Учитесь читать и обсуждать прессу на английском языке М.: Изд.-торг. корп. «Дашков и Ко», 2019. 356 с.
14. Bergmann J., Sams A. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Eugene; Washington; Alexandria: ISTE ; ASCD, 2012. 112 p.
15. Watson R. What Makes a Good UN Secretary General? URL: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/5388840.stm> (accessed: 04.06.2021).
16. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Минск: Высш. шк., 2004. 522 с.
17. Аверьянов Л.Я. Социология: искусство задавать вопросы. М., 1998. 191 с.
18. Ермаков Д.С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. 2020. № 1 (81). С. 104-112. <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2020-1-104-112>
19. Данилина А.Е., Перишина И.Г., Шитарева М.В. Elementary Communication: книга для начинающих. М.: Прогресс, 2021. 320 с.

20. Коптелова И.Е., Паневкина Е.И. Issues-2015. М.: ДА МИД России, 2016. 91 с.
21. Коптелова И.Е., Паневкина Е.И. Начала международного права. М.: Квант-Медиа, 2021. 218 с.

References

1. Van Deyk T.A. Voprosy pragmatiki teksta [Issues of text pragmatic]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike* [New in Foreign Linguistics]. Moscow, 1978, issue 8, pp. 259-336. (In Russian).
2. Minskiy M. Struktura dlya predstavleniya znaniy [Structure for the representation of knowledge]. *Psikhologiya mashinnogo vremeni* [Psychology of Machine Time]. Moscow, Mir Publ., 1978, pp. 309-321. (In Russian).
3. Wilks Y.A. *Grammar, Meaning and the Machine Analysis of Language*. London, Routledge and Kegan Paul Publ., 1972, 198 p.
4. Charniak E. *Organisation and Inference in a Frame-Like System of Common Sense Knowledge*. Castagnola, ISCS Publ., 1975, 364 p.
5. Fillmor C. Osnovnyye problemy leksicheskoy semantiki [The main problems of lexical semantics]. *Novoye v zarubezhnoy lingvistike* [New in Foreign Linguistics]. Moscow, 1983, issue 12, pp. 74-122. (In Russian).
6. Kolodochka T.N. *Freymovoye obucheniye kak pedagogicheskaya tekhnologiya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Frame Learning as a Pedagogical Technology. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Krasnodar, 2004, 24 p. (In Russian).
7. Latysheva A.N., Tyurina G.A. Freymovyy slovar' v prepodavanii russkogo yazyka [Frame dictionary in teaching the Russian language]. *Materialy 9 Kongressa MAPRYaL. Doklady i soobshcheniya rossiyskikh uchennykh* [Proceedings of the 9th Congress of International Association of Teachers of Russian Language and Literature. Reports and Communications of Russian Scientists]. Moscow, 1999, pp. 309-321. (In Russian).
8. Litvinko O.A. Strukturno-smyslovaya skhema teksta kak metodicheskiy priyem v obuchenii studentov-inostrantsev monologicheskoy rechi (stat'ya) [Structural-semantic scheme of the text as a methodic technique in teaching monologue speech to foreign students (article)]. *Russkiy yazyk kak inostrannyi: Teoriya. Issledovaniya. Praktika* [Russian as a Foreign Language: Theory. Research. Practice]. St. Petersburg, 1998. (In Russian).
9. Nasyrova G.N. *Sotsial'nyye i gumanitarnyye problemy sovremennogo obshchestva (na materiale angloyazychnykh periodicheskikh izdaniy)* [Modern Communities: Social and Humanitarian Issues (based on English Mass Media): (B2-C1)]. Moscow, Diplomaticeskaya akademiya, Kvant Media Publ., 2020, 178 p. (In Russian).
10. Nasyrova G.N. *Angliyskiy v sredstvakh massovoy informatsii* [Mass Media English]. Moscow, Diplomaticeskaya akademiya, Kvant Media Publ., 2021, 218 p. (In Russian).
11. Dobrosklonskaya T.G. *Voprosy izucheniya mediatekstov (opyt issledovaniya sovremennoy angliyskoy mediarechi)* [Issues of Studying Media Texts (Experience of Researching Modern English Media Speech)]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2005. (In Russian).
12. Nasyrova G.N. Formirovaniye navykov chteniya u slushateley magistratury po napravleniyu podgotovki «Mezhdunarodnyye otnosheniya» (na materiale statey SMI) [Reading skills development of Master's Degree Students in "International Relations" programme (based on Mass Media articles)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 26-33. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-26-33>. (In Russian).
13. Danilina A.E., Korobtseva N.R., Tolubeyeva E.V. *Uchites' chitat' i obsuzhdat' pressu na angliyskom yazyke* [Learn to Read and Discuss Politics]. Moscow, "Dashkov i Co" Publ., 2019, 356 p. (In Russian).
14. Bergmann J., Sams A. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Washington, Alexandria, ISTE, ASCD, Publ., 2012, 112 p.
15. Watson R. *What Makes a Good UN Secretary General?* Available at: <http://news.bbc.co.uk/2/hi/5388840.stm> (accessed 04.06.2021).
16. Maslyko E.A., Babinskaya P.K., Budko A.F., Petrova S.I. *Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka* [Foreign Language Teacher's Handbook]. Minsk, Vysheyshaya shkola Publ., 2004, 522 p. (In Russian).

17. Averyanov L.Y. *Sotsiologiya: iskusstvo zadavat' voprosy* [Sociology: The Art of Asking Questions]. Moscow, 1998, 191 p. (In Russian).
18. Ermakov D.S. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitiye gibkikh navykov [Personalized education model: developing flexible skills]. *Obrazovatel'naya politika* [Educational Policy]. 2020, no. 1 (81), pp. 104-112. <https://doi.org/10.22394/2078-838XX-2020-1-104-112>. (In Russian).
19. Danilina A.E., Pershina I.G., Shitareva M.V. *Elementary Communication: kniga dlya nachinayushchikh* [Elementary Communication: Book for Beginners]. Moscow, Progress Publ., 2021, 320 p.
20. Koptelova I.E., Panevkina E.I. *Issues-2015*. Moscow, Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation Publ., 2016, 91 p.
21. Koptelova I.E., Panevkina E.I. *Nachala mezhdunarodnogo prava* [Beginnings of International Law]. Moscow, Kvant-Media Publ., 2021, 218 p. (In Russian).

Информация об авторе

Насырова Гульнара Наилевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Дипломатическая академия Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7332-6456](https://orcid.org/0000-0001-7332-6456), gnn71@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.07.2021
Одобрена после рецензирования 03.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Gulnara N. Nasyrova, Candidate of Philology, Associate Professor of English Language Department, Diplomatic Academy of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7332-6456](https://orcid.org/0000-0001-7332-6456), gnn71@mail.ru

The article was submitted 01.07.2021
Approved after reviewing 03.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-87-94

Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в вузе

Сергей Сергеевич УЛЬЯНОВ

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

Аннотация. Обоснована необходимость использования современной образовательной технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в вузовском образовании, внедрения новых принципов построения образовательного процесса в высшей школе, поиска новых организационных форм обучения, интерактивных методов и технологий обучения иностранному языку. Решение исследовательской задачи основано на теоретических, методологических и практических вопросах, которые рассмотрены в исследовании. Акцентируется внимание на том, что обучение иностранному языку основано на методическом потенциале компетентностного и личностно-ориентированного подходов. Отмечена роль преподавателя иностранного языка, который является фасилитатором, консультантом и обеспечивает успешную коммуникацию обучающихся в процессе выполнения междисциплинарных или метадисциплинарных исследовательских проектов, которые способствуют формированию метадисциплинарных и коммуникативных навыков. Полученные результаты педагогического эксперимента позволяют предположить, что использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» повысило уровень внутренней мотивации студентов к изучению иностранного языка. Эта технология позволяет индивидуализировать и активизировать учебный процесс.

Ключевые слова: компетентностный и личностно-ориентированный подходы, технологии смешанного обучения «перевернутый класс», обучение в сотрудничестве, исследовательские умения, мотивация

Для цитирования: Ульянов С.С. Использование технологии смешанного обучения «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 87-94. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-87-94>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-87-94

Using the technology of blended learning “flipped classroom” in foreign language teaching at the university

Sergey S. ULYANOV

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

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Ульянов С.С., 2021



Abstract. We substantiate the need to use modern educational technology of blended learning “flipped class” in university education, introduce new principles of building the educational process in higher education, search for new organizational forms of education, interactive methods and technologies of teaching a foreign language. The solution to the research problem is based on theoretical, methodological and practical issues that are considered in the study. We focus on the fact that teaching a foreign language is based on the methodic potential of competence-based and personality-oriented approaches. We note the role of a foreign language teacher, who is a facilitator and consultant, who ensures successful communication of students in the process of performing interdisciplinary or metadisciplinary research projects that contribute to the development of metadisciplinary and communication skills. The obtained results of the pedagogical experiment suggest that the use of the “flipped classroom” blended learning technology increase the level of internal motivation of students to learn a foreign language. This technology allows to individualize and activate the educational process.

Keywords: competence-based and personality-oriented approaches, blended learning technologies “flipped classroom”, collaborative learning, research skills, motivation

For citation: Ulyanov S.S. Ispol'zovaniye tekhnologii smeshannogo obucheniya «perevernutyy klass» pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Using the technology of blended learning “flipped classroom” in foreign language teaching at the university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 87-94. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-87-94> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДУЕМОЙ ПРОБЛЕМЫ

Реагируя на вызовы современного общества (пандемия коронавируса COVID-19), отечественная система высшего образования вынуждена обратиться к развитию цифровой образовательной среды и цифровым технологиям, которые в Российской Федерации активно развиваются с 2016 г. (проект «Цифровая образовательная среда», утвержденный

Проектным комитетом Национального проекта «Образование»)¹.

Цифровизация высшего образования способствует пересмотру целей и методов, обновлению содержания обучения иностранному языку, внедрению информационно-коммуникационных технологий и моделей смешанного обучения, способствующих повышению уровня мотивации и эффективности

¹ Национальный проект «Образование 2019–2024». URL: <https://projectobrazovanie.ru> (дата обращения: 17.08.2021).

обучения иностранному языку в современной высшей школе. Одной из моделей смешанного обучения является «перевернутый класс» (flipped classroom), родоначальниками которой являются учителя естественных наук Д. Бергман и А. Самс [1]. Данная технология начала активно развиваться с 2007 г., хотя предпосылки к этому можно увидеть в оригинальной организации лекционных и практических занятий профессора Гарвардского университета Э. Мазура в 90-х гг. XX века. Целями было рациональное использование времени на занятиях и решение проблемы неуспеваемости обучающихся, которые часто пропускали занятия. Включение в учебно-воспитательный процесс современных технологий привело к положительным результатам и продвижению данных идей по всему миру [2; 3].

ПОСТАНОВКА НАУЧНОЙ ПРОБЛЕМЫ

Использование педагогической технологии «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в высшем образовании ставит следующие проблемы теоретико-методологического и практического содержания:

- отсутствие теоретико-методологического обоснования проблемы использования технологии смешанного обучения «перевернутый класс» при обучении иностранному языку в высшем образовании;
- недостаточное внимание к вопросам использования современных педагогических технологий, а также отсутствие опыта использования технологии смешанного обучения «перевернутый класс» при обучении иностранному языку студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование».

При обучении иностранному языку в высшем образовании необходимо учитывать современные требования общества к подготовке высококвалифицированных учителей иностранного языка, концептуальные обоснования использования компетентностного и личностно-ориентированного подходов в обучении иностранному языку, которые ориентируют на индивидуализацию и автоном-

ность обучающихся как основные тенденции образования XXI века. Кроме того, при использовании интерактивной технологии смешанного обучения «перевернутый класс» не определены педагогические условия организации процесса обучения иностранному языку, недостаточно активно применяются современные интерактивные методы, средства и организационные формы обучения иностранному языку.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и практической проверке методики обучения иностранному языку обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» на основе технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в сочетании с обучением в сотрудничестве.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В проведенном исследовании использовались аутентичные материалы (подкасты/аудиолекции, водкасты/видеофайлы), содержащие лингвострановедческую информацию. В процессе подготовки данной научной работы использовались теоретические методы – анализ научной литературы по проблеме исследования, синтез, систематизация; эмпирические – описание, сравнение, наблюдение, педагогический эксперимент, анализ результатов и статистическая обработка данных.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Как уже было сказано, современные тенденции развития иноязычного образования предполагают внедрение новых принципов построения образовательного процесса в высшей школе, поиск новых организационных форм обучения, интерактивных методов и технологий обучения иностранному языку.

Отметим, что технология смешанного обучения «перевернутый класс» является интерактивной технологией. Существует мнение, что «данная технология представля-

ет собой новый образ мышления, целью которого является оптимизация классной работы со студентами благодаря внеклассной деятельности, направленной на углубленное изучение предмета» [4, р. 235]. Новая система приобретаемых знаний актуализируется в процессе совместной деятельности преподавателя и обучающихся через диалог. Существует мнение, что «необходимо создать педагогические условия обучения, при которых осуществляется взаимодействие между субъектами образовательного процесса, обмен информацией, совместное моделирование ситуаций, оценка своего поведения и действия других, погружения в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению конкретной учебной задачи» [5, с. 84].

Изменяется роль преподавателя иностранного языка, который из источника знаний становится фасилитатором и обеспечивает успешную коммуникацию в составе мини-группы или группы обучающихся, поощряя их на самостоятельные исследования и совместную работу. Преподаватель становится консультантом, который отвечает на проблемные вопросы в аудитории после ознакомления с материалом лекции дома. Выполняемые самостоятельные исследования способствуют развитию исследовательских умений, то есть «способности самостоятельных наблюдений, опытов, поисков, приобретаемых в процессе решения исследовательских задач» [6, с. 10]. Исследовательские умения обучающихся развиваются в течение всего периода обучения в университете. Это целенаправленный процесс, организованный ради готовности обучающихся самостоятельно исследовать проблему, приобретать новую систему знаний, расширять номенклатуру умений и навыков в процессе выполнения междисциплинарных или метадисциплинарных исследовательских проектов. Работа над такими проектами мотивирует обучающихся к творчеству, способствует развитию интеллектуальных способностей. Важно научить обучающихся мыслить надпредметно, стремиться к получению метадисциплинарных результатов. Предлагая им исследова-

тельские проекты по истории Великобритании и английского языка, культуре Великобритании и т. д., необходимо проследить логику раскрытия исторического события, хронологию действий, дать трактовку определенного исторического события/эпохи/деятели, а также отработать навыки работы с различными источниками получения информации.

При использовании на занятиях по иностранному языку технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в сочетании с обучением в сотрудничестве развиваются такие личностные характеристики обучающегося, как ответственность, активность, самостоятельность. Кроме того, важным становится формирование метадисциплинарных (самоорганизация, управление временными ресурсами) и коммуникативных навыков (взаимодействие в группе в процессе выполнения работы над совместным проектом в рамках обучения в сотрудничестве).

Отметим, что обучение в сотрудничестве оптимизирует академические результаты, создает атмосферу успеха на занятиях и предоставляет равные возможности для каждого обучающегося. Основной идеей обучения в сотрудничестве является организация условий для совместной деятельности обучающихся, взаимодействие которых построено следующим образом: обучающиеся, объединенные в группы, работают не на личный результат, а на результат группы. Поэтому сильные обучающиеся будут стараться объяснить материал более слабым, тем самым проверяя свои знания. Более слабым студентам будет проще освоить новый материал. При таком подходе все участники группы будут задействованы в общей работе.

Суть рассматриваемой в данном исследовании технологии описывают М.В. Юрина, Ю.В. Лопухова: «Flipped class (перевернутый класс) переворачивает/разворачивает традиционную классно-урочную систему: *ввод нового материала на уроке учителем* → *отработка дома самостоятельно* в противоположном направлении: *знакомство с новым материалом дома самостоятельно* → *отработка на уроке с учителем*» [7, с. 263].

Методическая организация занятий по иностранному языку, основанная на использовании технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в сочетании с обучением в сотрудничестве, предлагает преподавателю предоставить материал для самостоятельного изучения дома, а в классе осуществляется практическое закрепление полученного ранее теоретического материала. Учебный материал для предварительного изучения содержит аутентичные материалы (подкасты/аудиолекции, видеокасты/видеофайлы), которые преподаватель размещает на сервисе Google classroom, личном сайте или отправляет по электронной почте. Домашняя работа включает просмотр видеолекции или прослушивание звукового файла, чтение учебных текстов и выполнение заданий. Изучить новый материал обучающиеся могут в удобном для них режиме, останавливая видео и записывая вопросы для обсуждения в аудитории. Работа в аудитории посвящена разбору проблемных вопросов и направлена в основном на выполнение практических заданий творческого и исследовательского характера.

Данная технология предусматривает создание и презентацию результатов проектной деятельности, дискуссии, поэтапное и последовательное выполнение упражнений и заданий, составленных в соответствии с требованиями, предъявляемыми к уровню владения иностранным языком. Так, домашняя работа на этапе подготовки к аудиторным занятиям по иностранному языку должна включать освоение лексического и грамматического материала, тренировку в виде выполнения условно-речевых и речевых упражнений в различных видах речевой деятельности, обеспечивающих контроль освоения и обратную связь [8], что возможно реализовать в виде электронных учебных материалов [9]. На этапе повторения, закрепления и обобщения значимым является применение мобильных технологий, позволяющих осуществлять поиск необходимых иноязычных источников и презентацию результатов поиска, переработки и создания собственного образовательного продукта [10].

Отметим, что технология смешанного обучения «перевернутый класс» в сочетании с обучением в сотрудничестве позволяет активизировать взаимодействие с одноклассниками, используя привычные для них каналы связи – социальные сети, электронную почту, а также модуль дискуссии в системе Moodle.

Считаем вполне логичным и своевременным кратко осветить проведенный нами педагогический эксперимент, в котором приняли участие 46 обучающихся 1 курса направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» Социально-педагогического института Мичуринского государственного аграрного университета.

Эффективность применения использования технологии смешанного обучения «перевернутый класс» оценивалась на основе диагностической методики, определяющей уровень сформированности учебно-познавательного интереса, уровень внутренней мотивации учебной деятельности обучающихся.

В рамках констатирующего эксперимента было проведено первичное тестирование учащихся с целью определения уровня развития мотивации учебной деятельности обучающихся при изучении иностранного языка. Методика диагностики направленности учебной мотивации Т.Д. Дубовицкой использовалась как показатель эффективности применяемой технологии обучения. Данная диагностика позволила выявить обучающихся с различными уровнями внутренней мотивации, а также качественно оценить интерес студентов к изучению учебных дисциплин.

Анализируя полученные результаты, мы пришли к выводу, что внутренняя мотивация к изучению иностранного языка сформирована у 26 обучающихся (56,53 %), внешняя – у 20 (43,47 %). Были определены группы с низким, средним и высоким уровнями развития внутренней мотивации, то есть 15 обучающихся (32,6 %), 24 обучающихся (52,2 %) и 7 обучающихся (15,2 %) соответственно.

Качественный анализ результатов оценивался по следующим трем критериям: ценность знаний, самостоятельность в деятельности на практических занятиях по иностранному языку, интерес к дисциплине. Вы-

сокий показатель ценности знаний по иностранному языку отметили 26 школьников (56,5 %), средний показатель – 12 обучающихся (26,1 %), низкий показатель – 8 студентов (17,4 %). Самостоятельность в изучении иностранного языка на высоком уровне проявляется только у 4 обучающихся (8,7 %), средний уровень отмечен у 14 обучающихся (30,4 %), низкий уровень – у 28 обучающихся (60,9 %). Интерес к изучению иностранного языка на высоком уровне проявили 12 студентов (26,1 %), на среднем – 21 (45,6 %), на низком уровне – 13 обучающихся (28,3 %).

Анализируя результаты констатирующего этапа эксперимента, мы можем сделать вывод о том, что у половины студентов сформирована внутренняя мотивация к изучению иностранного языка, интерес к ее изучению проявляют 26,1 % человек, осознают ценность знаний по иностранному только 26 обучающихся 1 курса.

На завершающем этапе педагогического эксперимента была проведена повторная диагностика обучающихся с целью выявления динамики уровня развития внутренней мотивации учебной деятельности.

После проведения формирующего эксперимента количество обучающихся с внутренним уровнем мотивации увеличилось. Если до проведения педагогического исследования количество обучающихся с внутренним уровнем мотивации к обучению составляло 26 человек (56,53 % респондентов), то после проведения эксперимента их количество увеличилось до 30 человек (65,2 %). Это свидетельствует о повышении познавательной потребности обучающихся. Уровень мотивации нескольких обучающихся не изменился, причем необходимо отметить, что это студенты с различным уровнем мотивации: низким, средним и высоким.

Анализируя результаты контрольного эксперимента, мы определили, что у четырех студентов повысился уровень внутренней мотивации со среднего до высокого, у пяти обучающихся уровень мотивации повысился с низкого до среднего.

Качественный анализ результатов контрольного эксперимента также подтвердил положительную динамику в степени проявления анализируемых критериев. Из трех анализируемых нами показателей в наибольшей степени положительная динамика прослеживается в повышении интереса к изучению иностранного языка.

На 20 % увеличилось количество студентов с высоким уровнем интереса к изучению иностранного языка и на 12 % увеличилось количество обучающихся со средним уровнем интереса к изучению иностранного языка. Количество обучающихся с низким уровнем интереса к изучаемым предметам уменьшилось с 13 до 6 человек (на 53,8 %).

Показатель ценности знаний по иностранному языку вырос у трех студентов с низкого до среднего уровня (на 6,6 %) и у двух обучающихся – со среднего до высокого уровня (на 4,4 %).

Высокий уровень самостоятельности в изучении иностранного языка стали проявлять 8 человек (до проведения эксперимента – 4 учеников), низкий уровень самостоятельности в результате контрольного эксперимента был выявлен у 20 обучающихся (до проведения эксперимента – 28 студентов).

Полученные положительные результаты являются следствием эффективной методической организации аудиторных занятий по иностранному языку на основе технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в сочетании с обучением в сотрудничестве, предполагающей использование тщательно подобранных аутентичных материалов, обладающих сильным мотивационным стимулом и влияющих на успешное и продуктивное протекание педагогического процесса. Обучающиеся проявили интерес при работе с аутентичными материалами, видя в них «живую» частицу иной страны, общества.

ВЫВОДЫ

Подводя итог всей работе, отметим, что обучение иностранному языку студентов направления подготовки 44.03.05 «Педагогиче-

ское образование» на основе технологии смешанного обучения «перевернутый класс» в сочетании с обучением в сотрудничестве способствует индивидуализации и активизации образовательного процесса даже в рамках группового обучения. Данная технология позволяет наиболее эффективно реализовать требования стандартов Международного общества содействия технологиям в образова-

нии (International Society for Technology in Education), создает условия для самостоятельного изучения учебного материала, приобретения новой системы знаний в цифровом мире [11], формировать логическое мышление, активизировать творческий потенциал личности обучающегося, а также решать академические задачи новыми способами.

Список литературы

1. Bergmann J., Sams A. Flipped learning: gateway to student engagement. Moorabbin: Hawker Brownlow, 2015. 169 p.
2. Bishop J.L., Verleger M.A. The flipped classroom: A survey of the research // ASEE National Conference Proceedings. Atlanta, 2013. Vol. 30. № 9. P. 1-18.
3. Filiz S., Benzet A. A content analysis of the studies on the use of flipped classrooms in foreign language education // World Journal of Education. 2018. Vol. 8. № 4. P. 72-86. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n4p72>
4. Dumont A., Berthiaume D. La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur Publ., 2016. 240 p.
5. 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.
6. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск: Удмурт. гос. ун-т; Москва, 2001. 103 с.
7. Юрина М.В., Лопухова Ю.В. Применение инновационной технологии «Перевернутый класс» при обучении иностранному языку в техническом вузе // Самарский научный вестник. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 262-266.
8. Цытович М.В., Бороненко Г.Ф., Якушева О.В. Использование технологии перевернутого класса на разных ступенях высшего образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». 2019. Т. 11. № 3. С. 21-32.
9. Еловская С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 39-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45>
10. Подстрахова А.В. Преподавание иностранных языков в нефилологическом вузе: возможности и ограничения в применении мобильных технологий // Глобальный научный потенциал. 2020. № 3 (108). С. 41-43.
11. Khvilon E., Patru M. Information and Communication Technologies in Teacher Education: a Planning Guide. P.: Division of Higher Education, UNESCO, 2002. 237 p.

References

1. Bergmann J., Sams A. *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Moorabbin, Hawker Brownlow Publ., 2015, 169 p.
2. Bishop J.L., Verleger M.A. The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, 2013, vol. 30, no. 9, pp. 1-18.
3. Filiz S., Benzet A. A content analysis of the studies on the use of flipped classrooms in foreign language education. *World Journal of Education*, 2018, vol. 8, no. 4, pp. 72-86. <https://doi.org/10.5430/wje.v8n4p72>
4. Dumont A., Berthiaume D. *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur Publ., 2016, 240 p. (In French).
5. Elovskaya S.V., Chernyayeva T.N. Interaktivnoye obucheniye v vysshem obrazovanii [Interactive learning in higher education]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazova-*

- niya. *Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1, 83-87 p. (In Russian).
6. Zimnyaya I.A., Shashenkova E.A. *Issledovatel'skaya rabota kak spetsificheskiy vid chelovecheskoy deyatelnosti* [Research Work as a Specific Type of Human Activity]. Izhevsk, Udmurt State University Publ., Moscow, 2001, 103 p. (In Russian).
 7. Yurina M.V., Lopukhova Y.V. *Primeneniye innovatsionnoy tekhnologii «Perevernutyy klass» pri obuchenii inostrannomu yazyku v tekhnicheskoy vuzе* [Application of the innovative technology “flipped classroom” in teaching a foreign language at a technical university]. *Samarskiy nauchnyy vestnik – Samara Journal of Science*, 2017, vol. 6, no. 4 (21), pp. 262-266. (In Russian).
 8. Tsytoich M.V., Boronenko G.F., Yakusheva O.V. *Ispol'zovaniye tekhnologii perevernutogo klassa na raznykh stupenyakh vysshego obrazovaniya* [The use of flipped classroom technology at different levels of higher education]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya «Obrazovaniye. Pedagogicheskiye nauki» – Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, 2019, vol. 11, no. 3, pp. 21-32. (In Russian).
 9. Elovskaya S.V. *Ispol'zovaniye interaktivnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuzе* [The use of interactive educational technologies in teaching a foreign language at a university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye 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).
 10. Podstrakhova A.V. *Prepodavaniye inostrannykh yazykov v nefilologicheskoy vuzе: vozmozhnosti i ogranicheniya v primeneniі mobil'nykh tekhnologiy* [Teaching foreign languages at a non-philological university: opportunities and limitations in the use of mobile technologies]. *Global'nyy nauchnyy potentsial – Global Scientific Potential*, 2020, no. 3 (108), pp. 41-43. (In Russian).
 11. Khvilon E., Patru M. *Information and Communication Technologies in Teacher Education: a Planning Guide*. Paris, Division of Higher Education, UNESCO Publ., 2002, 237 p.

Информация об авторе

Ульянов Сергей Сергеевич, ассистент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-2950-1736](https://orcid.org/0000-0002-2950-1736), aaa.ulyanov@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 21.09.2021
Одобрена после рецензирования 19.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Sergey S. Ulyanov, Assistant of Foreign Languages and Methods of Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-2950-1736](https://orcid.org/0000-0002-2950-1736), aaa.ulyanov@yandex.ru

The article was submitted 21.09.2021
Approved after reviewing 19.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 378.046.4
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-95-106

Кейс-метод в вузовском иноязычном образовании студентов

Роман Александрович ДАНИЛИН

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

Аннотация. Кейс-метод выступает одним из методов проблемного обучения, позволяющий на основе описания проблемы построить процесс обучения с целью развития ряда универсальных умений и иноязычных речевых умений студентов. Описаны: история возникновения кейс-метода, типология кейсов, дидактический и лингводидактический потенциал кейс-метода. На основе анализа научной литературы в качестве типологических признаков выделены следующие: а) сложность кейса; б) цель и задачи кейса; в) степень структурированности; г) объем кейса; д) наличие сюжета; е) временное пространство; ж) субъектность; з) доминирующий вид деятельности; и) предметно-содержательная область; к) количество участников; л) язык проекта. Подробно описаны виды кейсов по каждому из типов. Кейс-метод обладает дидактическим потенциалом, позволяя развивать аналитические умения, критическое мышление, профессиональное творческое мышление, практические умения, коммуникативные умения, социальные и рефлексивные умения студентов. При обучении иностранному языку на основе иноязычных кейсов общекультурной или профессионально ориентированной направленности студенты смогут развить продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные (аудирование и чтение) виды речевой деятельности. Приведена номенклатура речевых умений, развиваемых в процессе использования кейс-метода, по каждому из виду речевой деятельности.

Ключевые слова: кейс-метод, проблемное обучение, типология кейсов, дидактический потенциал, лингводидактический потенциал

Для цитирования: Данилин Р.А. Кейс-метод в вузовском иноязычном образовании студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 95-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-95-106>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-95-106

Case method in the students' university foreign language education

Roman A. DANILIN

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

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Данилин Р.А., 2021



Abstract. The case method is one of the methods of problem learning, which allows, based on the description of the problem, to organize the learning process in order to develop a number of universal skills and foreign language speech skills of students. The history of the case method, the typology of cases, the didactic and linguodidactic potential of the case method are described. Based on the analysis of scientific literature, we distinguish the following typological features: a) the complexity of the case; b) the purpose and objectives of the case; c) the degree of structuredness; d) the volume of the case; e) the presence of the plot; f) temporary space; g) subjectivity; h) dominant type of activity; i) subject-content area; j) the number of participants; k) language of the project. The work describes in detail the types of cases for each type. The case method has a didactic potential, allowing to develop analytical skills, critical thinking, professional creative thinking, practical skills, communication skills, social and reflexive skills. When teaching a foreign language on the basis of foreign language cases of a general cultural or professionally oriented direction, students will be able to develop productive (speaking and writing) and receptive (listening and reading) types of speech activity. A nomenclature of speech skills developed in the process of using the case method for each type of speech activity is presented.

Keywords: case method, problem learning, typology of cases, didactic potential, linguodidactic potential

For citation: Danilin R.A. Keys-metod v vuzovskom inoyazychnom obrazovanii studentov [Case method in the students' university foreign language education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 95-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-95-106> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Кейс-метод является одним из методов обучения иностранному языку и культуре, который заключается в изучении конкретной ситуации межкультурного взаимодействия с целью определения причины конфликта и разработки авторского решения кейса. В научной литературе в работах разных ученых можно встретить разные термины этого понятия: «метод кейс-стади», «метод «case-study»,

«метод кейсов» и др. В этой работе мы будем придерживаться термина «кейс-метод».

Целью данного исследования является определение лингводидактического потенциала кейс-метода. В этой связи представляется необходимым сначала кратко описать историю метода, провести обзор исследований, посвященных различным типам кейсов, а затем выделить лингводидактический потенциал кейс-метода.

ИСТОРИЯ КЕЙС-МЕТОДА

История кейс-метода уходит корнями в Школу бизнеса Гарвардского университета (США), где в 1924 г. данный метод был впервые использован. Преподаватели Школы в ходе практических занятий с аспирантами пришли к выводу о том, что современные учебники, содержащие теоретическую информацию, не в состоянии подготовить слушателей программы к реальной профессиональной деятельности по ее окончании. На основе анализа содержания профессиональной работы менеджеров ряда компаний преподавателями были разработаны так называемые «кейсы» – описания конкретных ситуаций из реальной профессиональной работы, требующие решения. В основе каждого кейса лежала проблема. Задача слушателей заключалась в анализе ситуации и посредством коллективного обсуждения найти решение данной проблемы. В этой связи кейс-метод стал одним из методов проблемного обучения, отличительная черта которого, в отличие от метода проектов, заключалась в более четко поставленной и реальной проблеме.

Первоначально, как показывает в своей работе А.С. Еремин, кейсы гарвардской школы бизнеса отличались следующими моментами:

- а) в кейсах содержалась реальная информация, полученная в результате взаимодействия с настоящими компаниями;
- б) в основу кейса была положена реальная проблема, которая уже могла получить решение;
- в) описание кейса осуществляется с позиции менеджера, который принимает решение;
- г) описание кейса включает сведения о различных аспектах деятельности компании;
- д) кейсы не всегда содержат исчерпывающую информацию по решению проблемы;
- е) кейсы не всегда содержат наводящие вопросы, давая студентам область для самостоятельного развития в процессе решения кейса;
- ж) кейсы могут быть различными по объему описания и объему работы [1].

ТИПОЛОГИЯ КЕЙСОВ

В научной литературе по различным отраслям науки можно встретить разные типологии кейсов. Одна из первых и наиболее распространенных типологий принадлежит американскому исследователю У. Эллету, который применительно к обучению бизнесу выделил три типа кейсов: а) кейсы-проблемы; б) кейсы-решение; в) кейсы-оценки [2]. В основу типологии ученый положил предмет изучения в ходе выполнения кейса.

Кейсы-проблемы содержат наличие проблемы (или при отсутствии описания проблемы обучающимся необходимо самим ее сформулировать) и направлены на выяснение причины возникшей проблемы.

Кейсы-решение направлены на выбор конкретного решения поставленной проблемы. В ходе выполнения кейса обучающиеся должны либо ознакомиться с готовыми решениями, либо самостоятельно сформулировать решение выхода из сложившейся ситуации. Важно, чтобы при выборе решения студенты смогли сформулировать критерии, на которых основывается их выбор. Возможные варианты решений, как правило, указываются в описании кейса. Студенты самостоятельно должны сформулировать критерии оценки альтернативных решений и решить кейс.

Кейсы-оценки направлены на рассмотрение и формулирование решения по оценке ценности или результативности деятельности. Объектом оценки нередко выступает результат. При этом важно, чтобы при отборе критериев использовались другие критерии, также оценивающие результат деятельности в рамках конкретных контекстов. Например, при оценке компании в период кризиса можно прийти к выводу ее неэффективности или неэффективности управления компанией. Вместе с тем при анализе результативности деятельности других компаний в этой же сфере можно прийти к выводу о том, что, по сравнению с другими, потери рассматриваемой в кейсе компании значительно ниже. Эти данные будут свидетельствовать уже об эффективности ее деятельности в период кризиса.

В научной литературе встречаются другие типологии кейсов, в основе каждой из которых лежит определенный типологический признак. Анализ ряда работ отечественных исследователей показал, что в целом ученые придерживаются общего мнения относительно выделенных типов кейсов. В зависимости от области научного знания, ученые выделяют разные комбинации типологических признаков [3–6].

Тем не менее анализ этих работ позволил обобщить типологию кейсов, что необходимо для выделения лингводидактического потенциала кейс-метода в обучении иностранному языку. Рассмотрим подробнее основные типы кейсов.

Одним из таких признаков может выступать *сложность кейса*. В зависимости от сложности кейсы могут быть следующих типов:

- кейсы-иллюстрации, в основе которых лежит реальный практический пример решения проблемы в конкретной ситуации; обучающимся иллюстрируется поведение в данной ситуации;

- учебные кейсы, в которых или четко обозначена проблема, или она может быть скрыта в описании; на основе изучения материалов кейса и обсуждения возможных вариантов выхода их сложившейся ситуации обучающиеся должны предложить решение кейса.

Другим типологическим признаком может выступать *цель/задачи кейса*. Так, кейсы могут быть направлены на развитие умений анализировать и оценивать материал, решать конкретную проблему и принимать решение, описывать или иллюстрировать проблему.

Н. Федянин и В. Давиденко в своей работе, посвященной классификации кейсов, предложили следующую типологию, основанную на качестве *структурированности кейсов* [7]. В частности, кейсы могут быть следующих типов:

- а) хорошо структурированными (студентами предлагается минимальный объем информации, они должны использовать предложенную модель в новых контекстах (контекстах кейса));

- б) кейсы-наброски, содержащие минимальное количество информации и апеллирующие к знаниям и опыту студентов при выполнении заданий кейса;

- в) неструктурированные кейсы, содержащие большие по объему материалы (до 50 страниц); студенты должны внимательно изучить материал и отсеять нужную информацию от второстепенной, определить проблему и предложить пути ее решения;

- д) первооткрывательские кейсы, содержащие лишь часть необходимой информации; предполагается, что в процессе решения кейса студенты не просто будут использовать полученную информацию кейса и сформированные навыки, но и привнесут нечто новое как в содержательном плане, так и в плане решения проблемы.

Кейсы могут различаться *по объему представленного материала*: от нескольких строк до нескольких страниц. Опыт показывает, что большие по объему кейсы сложны для восприятия обучающихся. Данный тип кейсов автоматически влияет на другой тип – время решения кейса. Как правило, короткие по описанию кейсы занимают меньше времени, чем объемные по материалу кейсы, хотя во многом объем затраченного времени будет зависеть от сложности поставленных перед студентами задач.

Также кейсы различаются *по наличию или отсутствию сюжета*. Есть кейсы сюжетные, в которых присутствуют реальные (или вымышленные) герои, принимающие участие в определенных событиях, в которых и произошла проблема, решить которую необходимо студентам. Бывают кейсы бессюжетные, лишь содержащие определенные статистические данные, расчеты, материалы. На основе их изучения студенты должны решить поставленную в кейсе проблему.

Очередным типологическим признаком может выступать *временное пространство*. Кейсы, которые относятся к прошлому или настоящему, позволяют выстроить причинно-следственные связи между фактами, событиями и явлениями кейса. Кейсы, относящиеся к прошлому, – это кейсы-воспоми-

нения. Они отличаются наличием дискретных фактов и описаний событий. Решение такого кейса означает историческую реконструкцию событий или явлений. Кейсы, относящиеся к будущему, или прогностические кейсы, ставят своей целью выработку студентами наиболее приемлемых вариантов поведения для героя в будущем.

Субъектность выступает следующим типологическим признаком. Так, кейсы могут быть личностными, когда в качестве субъекта кейса выступает конкретный человек, занимающийся определенным видом профессиональной деятельности, институциональными, когда в кейсах приводится описание взаимодействия разных организаций или предприятий, многосубъектными, когда в кейсе задействованы сразу несколько субъектов.

По доминирующему в ходе решения проблемы деятельности кейсы можно разделить на научно-исследовательские, в ходе которых студенты должны решить определенную научно-исследовательскую задачу, информационные, направленные на получение необходимой информации; творческие, направленные на разработку творческого решения проблемы; практико-ориентированные, направленные на разработку предложений по реальным жизненным ситуациям.

По предметно-содержательной области кейсы могут быть предметными и межпредметными. Предметные кейсы содержат предметно-тематическое содержание, относящееся к конкретной учебной дисциплине. При выполнении предметных кейсов студенты будут использовать ранее полученные в ходе изучения одной дисциплины знания, умения и навыки. В основе разработки межпредметных кейсов лежит принцип актуализации опоры на межпредметные связи [8–10], когда в ходе выполнения проекта по решению кейса студенты задействуют знания и умения/навыки, полученные в ходе изучения других дисциплин.

По количеству участников работы над решением проблемы кейсы могут быть *индивидуальными* и *коллективными*. По языку реализации проектной деятельности – *монологическими*, когда кейс решается на иностран-

ном языке, и все сопутствующие виды речевой деятельности осуществляются на иностранном языке, и *билингвальными*, когда студенты в зависимости от необходимости используют два языка – иностранный и родной.

В табл. 1 представлена обобщенная типология кейсов по типологическим признакам.

Материалы табл. 1 свидетельствуют о том, что наличие множества типологических признаков доказывает разнообразие кейсов. В зависимости от возраста обучающихся, этапа обучения, уровня владения иностранным языком и уровня общекультурной и профессиональной компетенции можно подобрать соответствующий тип кейса по каждому из типологических признаков.

Описание цели решения кейса во многом определяет результат использования кейс-метода. Решение проблемы означает выработку решения, что, безусловно, связано с предметно-тематической стороной содержания обучения. Вместе с тем достижение поставленной цели или решение проблемы кейса требует развития и формирования у студентов ряда навыков, к которым можно отнести аналитические навыки, навыки критического мышления, творческие, практические, коммуникативные, социальные и рефлексивные навыки. Формирование этих навыков будет составлять дидактический потенциал кейс-метода. Изучение корпуса исследований, посвященных описанию кейс-метода [3–7], позволило обобщить дидактический потенциал данного метода (табл. 2).

В методической литературе имеются исследования, посвященные использованию кейс-метода в обучении иностранному языку [11–14]. Изучение этих работ свидетельствует, что ученые предлагают ту или иную классификацию кейсов, а также описывают этапы работы обучающихся над кейсами. При этом никто из перечисленных исследователей не ставил своей целью определить *лингводидактический* потенциал кейс-метода, выделив иноязычные речевые умения, которые будут продолжать развивать студенты на его основе.

Согласно исследованиям, обучение иностранному языку на основе кейс-метода будет включать в себя несколько этапов:

- а) знакомство с материалами кейса;
- б) обсуждение проблемы кейса и путей решения;
- в) презентация решения;
- г) оценка и рефлексия.

Количество, содержание и наполнение этапов может, безусловно, отличаться в зависимости от этапа обучения, средств обучения и уровня владения иностранным языком обучающихся. Тем не менее обозначенные ключевые этапы реализации кейс-метода позво-

лят выделить его лингводидактический потенциал.

В своем исследовании О.Г. Евграфова, Д.А. Салимзанова, Г.Т. Гильфанова, А.О. Багатева, опираясь на успешный зарубежный опыт внедрения кейс-метода в практику обучения экономическим дисциплинам, предложили методику обучения деловому английскому языку на основе данного метода [12]. Придерживаясь четырех основных этапов реализации методики обучения на основе

Таблица 1

Типология кейсов

Table 1

Case typology

Типологический признак	Типы кейсов
Сложность кейса	– кейсы-иллюстрации; – учебные кейсы
Цель и задачи кейса	– развитие умений анализировать и оценивать материал; – развитие умений решать конкретную проблему и принимать решение; – развитие умений писать и иллюстрировать проблему
Степень структурированности	– хорошо структурированные; – кейсы-наброски; – неструктурированные кейсы; – первооткрывательские кейсы
Объем кейса	– несколько строк; – несколько страниц
По наличию сюжета	– сюжетные; – бессюжетные
Временное пространство	– относящиеся к прошлому; – относящиеся к настоящему; – относящиеся к будущему
Субъектность	– личностные; – институциональные; – многосубъектные
Доминирующий вид деятельности	– научно-исследовательские; – информационные; – творческие; – практико-ориентированные
Предметно-содержательная область	– предметные; – межпредметные
Количество участников	– индивидуальные; – коллективные
Язык проекта	– монолингвальные; – билингвальные

кейс-метода, ученые на иноязычном материале по бизнес-тематике показали несколько примеров обучения. В основу каждого из примеров легла одна из проблемных ситуаций (или тип кейса): ситуация-проблема, ситуация-оценка, ситуация-иллюстрация и ситуация-упражнение. Ученым удалось показать, как студенты развивают речевые умения в процессе выполнения коммуникативных заданий, а также как формируются грамматические навыки на подготовительном этапе.

В своей работе Х.Б. Акбаева показала, как кейс-метод может быть использован для внутрипрофильной специализации студентов неязыкового вуза [11]. Профессиональная направленность кейсов, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки, способствует наряду с формированием иноязычной коммуникативной компетенции формированию профессиональных навыков студентов.

Развитие интеллектуальной активности студентов в процессе выполнения иноязыч-

ных кейсов на занятиях по иностранному языку выступило предметом исследования в работе М.Д. Ильязовой, Р.Р. Туралиева, А.С. Кубековой, Д.Ю. Тулепбергеновой [15]. Исследователи показали, как можно конструировать систему учебных речевых ситуаций, определяемую системой речевых упражнений. Иными словами, овладение студентами иноязычной речевой деятельностью возможно исключительно посредством выполнения коммуникативных заданий. В этом смысле кейс рассматривается учеными как коммуникативное задание, включающее целевой, содержательный, операционный и психологический компоненты. При создании кейса на иностранном языке с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции важно, чтобы проектирование системы заданий основывалось на содержательном компоненте. Таким содержанием в иноязычных кейсах может выступать или социокультурное, или профессионально ориентированное содержание обучения. На содержательный компонент будет накладываться иноязычное (речевое и языковое) содержание обучения.

Таблица 2

Дидактический потенциал кейс-метода

Table 2

The didactic potential of the case method

Формируемые навыки студентов	Описание
Аналитические	аналитическое мышление, анализ, способность определять проблему и ее критическое осмысление
Критическое мышление (профессионально) творческие	непредвзятая и разносторонняя оценка фактов, событий, явлений разработка нескольких (нестандартных и креативных) вариантов деятельности по решению проблемы
Практические	использование различных инструментов, материалов, средств и методов решения проблемы
Коммуникативные	– вербальное и невербальное, устное и письменное общение в ходе решения кейса; – инициация и поддержание общения, получение и обсуждение информации, поддержание дискуссии, изложение своей точки зрения, аргументация, убеждение оппонентов
Социальные	межличностное взаимодействие в ходе решения поставленных задач, работа в команде
Рефлексивные	самоанализ решения проблемы в ходе выполнения кейса и оценка своей учебно-познавательной деятельности

В работе Ж.Р. Идиговой, Х.Р. Сельмурзаевой и Л.С. Мусаевой показан дидактический потенциал кейс-метода в процессе обучения иностранному языку [16]. Ученые показывают способность формирования учебно-познавательных умений студентов в процессе обучения на каждом из этапов реализации проектной методики на основе кейсов.

Несколько исследований посвящены использованию кейс-метода в подготовке студентов к межкультурному взаимодействию. В частности, В.В. Филонова в своих исследованиях рассмотрела лингводидактические свойства кейс-метода и разработала методику формирования межкультурной компетенции на основе кейс-метода [17]. В качестве объекта исследования выступили аутентичные художественные фильмы. Предлагаемая автором методика позволяет студентам выявить проблему кейса – межкультурный конфликт, представленный в видеофильме, и посредством коллективного обсуждения предложить путь выхода из данного конфликта.

Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию также выступила предметом исследования в работе Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой и И.В. Макаровой [13]. Исследователи представили кейс-метод как «средство нейтрализации межкультурных конфликтов» [13, с. 401]. На примере кейса «Отношение к политике» ученые проиллюстрировали сферы межкультурных конфликтов и ситуации «не-диалога культур», в которых достаточно часто оказываются российские студенты, приезжающие на стажировку в Европу. В результате исследования на основе опроса студентов Московского городского педагогического университета учеными был предложен перечень сфер проблемных ситуаций межкультурной коммуникации, к которым относятся: а) образование; б) сфера повседневного общения; в) рекреационно-досуговая сфера; д) сфера конфессиональных и духовных ценностей; е) социально-этикетная сфера; ж) профессиональная сфера; з) сфера национально-культурных ценностей и государственных приоритетов в

различных областях. С целью формирования межкультурной компетенции студентов в процесс обучения иностранному языку в вузе должны быть интегрированы учебные кейсы по данным вышеобозначенным сферам проблемных ситуаций межкультурной коммуникации.

Н.В. Коноплюк в своей работе раскрыла особенности обучения студентов лингвистических направлений подготовки разговорному иностранному языку на основе кейс-метода [18]. Исследователь справедливо утверждает, что иноязычные кейсы должны быть направлены на развитие всех четырех видов речевой деятельности. Причем в идеале, по мнению ученого, каждый кейс должен включать материалы в формате как печатного или электронного текста, так и аудио- или видеоформатах. Большое значение при выполнении коллективных кейсов имеет этап обсуждения. Студенты с уровнем владения иностранным языком B1 и выше способны обсуждать материалы кейсов на иностранном языке. Этим обучающиеся будут овладевать иностранным языком как средством общения через непосредственное общение на языке. Ученый также говорит о важности проектирования учебных ситуаций в процессе моделирования кейсов. При этом важно, чтобы ситуация имела личностную направленность и отражала интересы и потребности каждого конкретного обучающегося.

В своем исследовании М.А. Гоголева (2020), раскрывая специфику обучения студентов иностранному языку на основе кейс-метода, говорит о творческом потенциале иноязычных кейсов. Исследование показало, что регулярное использование иноязычных кейсов в процессе обучения студентов профессиональному иностранному языку будет способствовать развитию умений говорения, решению ряда профессиональных задач и развитию творческих способностей обучающихся.

Анализ этих и других работ показывает, что кейс-метод, как один из инновационных методов обучения иностранному языку, привлекает внимание ученых на протяжении ря-

да лет, включая и последние годы. Связано это, на наш взгляд, с тем, что данный метод обладает значительным дидактическим и лингводидактическим потенциалом, способен реализовываться в условиях аудиторной и внеаудиторной работы учащихся и студентов, может иметь общекультурную и профессиональную направленность, реально готовит обучающихся к иноязычному общению. В зависимости от своих профессиональных интересов, разные ученые рассматривали различные аспекты как самого метода, так и аспекты обучения иноязычному общению. В частности, в центре внимания ученых были следующие аспекты: развитие иноязычных

речевых умений обучающихся, развитие умений межкультурного взаимодействия, развитие умений преодоления межкультурных конфликтов, развитие учебно-познавательных умений, формирование профессиональных компетенций и т. п. Обобщая проведенный обзор исследований ученых, можно утверждать, что в основе обучения иностранному языку в целом и иностранному языку на основе кейс-метода лежит текст, который может быть как в текстовом (печатном или электронном), так и видео- или аудиоформате. Знакомство с материалами кейса посредством рецептивных видов речевой деятельности – чтения или аудирования/

Таблица 3

Лингводидактический потенциал кейс-метода в обучении иностранному языку
Table 3
Linguodidactic potential of the case method in teaching a foreign language

Вид речевой деятельности	Речевые умения, развиваемые на основе использования кейс-метода
Чтение	– ознакомительное чтение; – изучающее чтение; – поисковое чтение; – просмотровое чтение; – отделять главную информацию от второстепенной; – устанавливать причинно-следственные связи между событиями, фактами и явлениями; – оценивать важность и достоверность информации
Аудирование	– ознакомительное чтение; – изучающее чтение; – поисковое чтение; – просмотровое чтение; – отделять главную информацию от второстепенной; – устанавливать причинно-следственные связи между событиями, фактами и явлениями; – оценивать важность и достоверность информации
Говорение	– запрашивать и обмениваться информацией; – высказывать свою точку зрения и аргументировать ее, приводя соответствующие доводы или доказательства; – высказывать свое мнение или суждение по обсуждаемому вопросу; – давать критическую оценку событиям, фактам, явлениям
Письменная речь	– описывать решение проблемы; – высказывать свою точку зрения и аргументировать ее, приводя соответствующие доводы или доказательства; – высказывать свое мнение или суждение по обсуждаемому вопросу; – давать критическую оценку событиям, фактам, явлениям

видеопросмотра – позволит продолжить развивать у студентов следующие речевые умения: умения чтения (основные виды чтения: ознакомительное, изучающее, поисковое, просмотровое), умения аудирования (понимать основное содержание аудио-/видеомаateriala, извлекать необходимую информацию из аудио-/видеофрагмента, полное понимание материала). При использовании чтения и аудирования обучающиеся также продолжают развивать умения отделять главную информацию от второстепенной, устанавливать причинно-следственные связи между событиями, фактами и явлениями; оценивать важность и достоверность информации). Далее, в процессе выявления проблемы и обсуждения путей ее решения студенты продолжают развивать иноязычные продуктивные умения: говорения и письма. В процессе обсуждения студенты развивают следующие умения говорения: запрашивать и обмениваться информацией. При подготовке решения кейса в письменной форме студенты развивают умения использовать письменную речь для описания решения проблемы. При развитии умений говорения и письменной речи студенты также продолжают развивать умения высказывать свою точку зрения и аргументировать ее, приводя соответствующие доводы или доказательства, высказывать свое мнение или суждение по обсуждаемому вопросу, давать критическую оценку событиям, фактам, явлениям и т. п. В табл. 3 обобщен лингводидактический потенциал использования кейс-метода в обучении иностранному языку.

Номенклатура иноязычных речевых умений сформулирована на основе Примерных программ по иностранным языкам (2003).

Развитие иноязычных речевых умений всегда происходит на определенном пред-

метно-тематическом содержании, которое может формировать социокультурную компетенцию. Посредством культуроведческих кейсов студенты смогут продолжить формировать социокультурную и межкультурную компетенции, посредством профессионально ориентированных кейсов – формировать профессиональные компетенции.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что кейс-метод обладает значительным дидактическим и лингводидактическим потенциалом, который можно использовать в обучении иностранному языку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе на основе анализа педагогической и методической литературы была представлена типология кейсов. В качестве типологических были рассмотрены следующие признаки: а) сложность кейса; б) цель и задачи кейса, в) степень структурированности; г) объем кейса; д) наличие сюжета; е) временное пространство; ж) субъектность; з) доминирующий вид деятельности; и) предметно-содержательная область; к) количество участников; л) язык проекта. Кейс-метод обладает значительным дидактическим потенциалом. На основе его использования можно развить аналитические умения, критическое мышление, профессиональное творческое мышление, практические умения, коммуникативные умения, социальные и рефлексивные умения студентов. При обучении иностранному языку на основе иноязычных кейсов общекультурной или профессионально ориентированной направленности студенты смогут развить продуктивные (говорение и письмо) и рецептивные (аудирование и чтение) виды речевой деятельности.

Список литературы

1. Еремин А.С. Кейс-метод // Инновации в образовании. 2010. № 2. С. 67-81.
2. Ellet W. The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases. Boston: Harvard Business School Press, 2007. 288 p.
3. Безбородова Ю.В. Кейс-метод // Высшее образование в России. 2008. № 8. С. 163-165.

4. *Ивлева М.Л., Саенко Н.Р.* Особенности применения кейс -метода в курсе «Педагогика и психология высшей школы» для аспирантов // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. 2016. № 10. С. 59-66.
5. *Игнатьева Л.Б., Головки О.Н.* Возможности метода кейс-стади в подготовке студентов-психологов // Modern Science. 2021. № 1-1. С. 260-264.
6. *Ильязова М.Д.* Кейс-стади как метод создания учебных профессионально-ориентированных ситуаций: ситуационно-контекстный подход // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 2. С. 58-61.
7. *Федянин Н., Давиденко В.* Чем «кейс» отличается от чемоданчика // Обучение за рубежом. 2000. № 7. С. 52-55.
8. *Сафонова В.В.* Проблемные задания в обучении английскому языку. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.
9. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск: Изд-во ИЖГТУ им. М.Т. Калашникова, 2018. 52 с.
10. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39.
11. *Акбаева Х.Б.* Методика кейс-стади при обучении иностранному языку студентов // Экономика и социум. 2021. № 2-1 (81). С. 471-474.
12. *Евграфова О.Г., Салимжанова Д.А., Гильфанова Г.Т., Багатеева А.О.* Практическое внедрение метода case-study в практику преподавания делового английского языка // Глобальный научный потенциал. 2021. № 1 (11). С. 62-66.
13. *Тарева Е.Г., Викулова Л.Г., Макарова И.В.* Инновационное моделирование кейсов по межкультурной коммуникации // Бизнес. Образование. Право. 2018. № 4 (45). С. 398-404.
14. *Шепишинская И.М.* Кейс-стади как активный метод обучения иностранным языкам в педагогическом вузе // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 126-129.
15. *Ильязова М.Д., Туралиев Р.Р., Кубекова А.С., Тулепбергенова Д.Ю.* Кейс-стади в обучении студентов иностранному языку // Педагогический журнал. 2021. Т. 11. № 1-1. С. 364-371.
16. *Идигова Ж.Р., Сельмурзаева Х.Р., Мусаева Л.С.* Кейс-технология как средство формирования учебно-познавательной деятельности студентов в условиях иноязычного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-4. С. 146-150.
17. *Филонова В.В.* Кейс-метод в развитии межкультурных умений студентов направления подготовки «Лингвистика» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. № 8. С. 126-129.
18. *Коноплюк Н.В.* Специфика использования кейс-стади в обучении разговорному иностранному языку в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2020. № 4 (43). С. 43-48. <https://orcid.org/10.18323/2221-5662-2020-4-43-48>

References

1. Eremin A.S. Keys-metod [Case method]. *Innovatsii v obrazovanii – Innovation in Education*, 2010, no. 2, pp. 67-81. (In Russian).
2. Ellet W. *The case study handbook. How to read, discuss, and write persuasively about cases*. Boston, Harvard Business School Press, 2007, 288 p.
3. Bezborodova Y.V. Keys-metod [Case method]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2008, no. 8, pp. 163-165. (In Russian).
4. Ivleva M.L., Sayenko N.R. Osobennosti primeneniya keys-metoda v kurse «Pedagogika i psikhologiya vyshey shkoly» dlya aspirantov [Features of the case method application in the course “Pedagogy and psychology of higher education” for graduate students]. *Vestnik Assotsiatsii vuzov turizma i servisa – Universities for Tourism and Service Association Bulletin*, 2016, no. 10, pp. 59-66. (In Russian).
5. Ignatyeva L.B., Golovko O.N. Vozmozhnosti metoda keys-stadi v podgotovke studentov-psikhologov [Possibilities of the case study method in training psychology students]. *Modern Science*, 2021, no. 1-1, pp. 260-264. (In Russian).
6. Ilyazova M.D. Keys-stadi kak metod sozdaniya uchebnykh professional’no-oriyentirovannykh situatsiy: situatsionno-kontekstnyy podkhod [Case study as a method of creating educational professionally-oriented situations: a situational-contextual approach]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 2, pp. 58-61. (In Russian).

7. Fedyanin N., Davidenko V. Chem «keys» otlichayetsya ot chemodanchika [How the “case” is different from the suitcase]. *Obucheniye za rubezhom* [Study Abroad], 2000, no. 7, pp. 52-55. (In Russian).
8. Safonova V.V. *Problemnyye zadaniya v obuchenii angliyskomu yazyku* [Challenging Assignments in Teaching English]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001, 271 p. (In Russian).
9. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzе* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University]. Izhevsk, Kalashnikov Izhevsk State Technical University Publ., 2018, 52 p. (In Russian).
10. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Metodicheskiye printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodological principles of subject-language integrated learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 30-39. (In Russian).
11. Akbayeva K.B. Metodika keys-stadi pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov [Case study methods for teaching a foreign language to students]. *Ekonomika i sotsium – Economy and Society*, 2021, no. 2-1 (81), pp. 471-474. (In Russian).
12. Evgrafova O.G., Salimzanova D.A., Gilfanova G.T., Bagateyeva A.O. Prakticheskoye vnedreniye metoda case-study v praktiku prepodavaniya delovogo angliyskogo yazyka [Practical implementation of the case-study method in the practice of teaching business English]. *Global'nyy nauchnyy potentsial – Global Scientific Potential*, 2021, no. 1 (11), pp. 62-66. (In Russian).
13. Tareva E.G., Vikulova L.G., Makarova I.V. Innovatsionnoye modelirovaniye keysov po mezhkul'turnoy kommunikatsii [Innovative case modeling for intercultural communication]. *Biznes. Obrazovaniye. Pravo. – Business. Education. Law*, 2018, no. 4 (45), pp. 398-404. (In Russian).
14. Shepshinskaya I.M. Keys-stadi kak aktivnyy metod obucheniya inostrannym yazykam v pedagogicheskom vuzе [Case study as an active method of teaching foreign languages in a pedagogical university]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2013, no. 5, pp. 126-129. (In Russian).
15. Ilyazova M.D., Turaliyev R.R., Kubekova A.S., Tulepbergenova D.Y. Keys-stadi v obuchenii studentov inostrannomu yazyku [Case study in teaching students a foreign language]. *Pedagogicheskiy zhurnal – Pedagogical Journal*, 2021, vol. 11, no. 1-1, pp. 364-371. (In Russian).
16. Idigova Z.R., Selmurzayeva K.R., Musayeva L.S. Keys-tehnologiya kak sredstvo formirovaniya uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov v usloviyakh inoyazychnogo obrazovaniya [Case technology as a means of forming educational and cognitive activity of students in a foreign language education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 70-4, pp. 146-150. (In Russian).
17. Filonova V.V. Keys-metod v razvitii mezhkul'turnykh umeny studentov napravleniya podgotovki «Lingvistika» [Case method in the development of intercultural skills of students in “Linguistics” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review: Series Humanities*, 2013, no. 8, pp. 126-129. (In Russian).
18. Konoplyuk N.V. Spetsifika ispol'zovaniya keys-stadi v obuchenii razgovornomu inostrannomu yazyku v vuzе [The specifics of using a case study in teaching a spoken foreign language at a university]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2020, no. 4 (43), pp. 43-48. <https://orcid.org/10.18323/2221-5662-2020-4-43-48>. (In Russian).

Информация об авторе

Данилин Роман Александрович, ассистент кафедр иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-1478-2432, danilin_roman@mail.ru

Статья поступила в редакцию 17.09.2021
Одобрена после рецензирования 15.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Roman A. Danilin, Assistant of Foreign Languages and Methods of Teaching Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-1478-2432, danilin_roman@mail.ru

The article was submitted 17.09.2021
Approved after reviewing 15.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-107-118

Оценивание уровня владения иностранным языком в высшей военной школе

Марина Романовна ВАНЯГИНА

ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова
институт войск национальной гвардии Российской Федерации»
198206, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилотова, 1
marmalkina@rambler.ru

Аннотация. Для мониторинга эффективности организации и реализации курса иностранного языка в военных вузах необходимо иметь единые критерии оценивания уровня владения иностранным языком курсантов и слушателей. На этапе высшего образования осуществляется обучение иностранному языку для специальных целей. Иноязычное обучение имеет ярко выраженную профессиональную направленность, что необходимо учитывать при оценке владения языком. Цель исследования – проанализировать современные подходы к оцениванию уровня владения иностранным языком и обосновать технологию оценивания уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в высшей военной школе. В методике обучения иностранным языкам существуют разные системы оценивания: общепринятая в России 5-балльная (в реальности 4-балльная) система оценки, 100-балльная система оценивания на ЕГЭ, общеевропейские компетенции владения иностранным языком (CEFR) со шкалой уровней от A1 до C2, уровни владения английским языком военных специалистов по международному договору стран НАТО (STANAG 6001) и др. Применен метод сопоставительно-компаративного системного анализа, найдено соответствие между значимыми для военного вуза шкалами уровней владения иностранным языком. Разработана система оценивания профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в высшей военной школе, имеющая пять уровней: низкий, элементарный, базовый, высокий, продвинутой. Согласно современным тенденциям развития методики иноязычного обучения и тестологии в систему оценивания включены самооценивание обучающихся, технология языкового портфолио.

Ключевые слова: диагностика, оценка, уровень владения языком, система оценивания, профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция, обучение иностранным языкам в военных вузах, языковое портфолио

Для цитирования: Ваягина М.Р. Оценивание уровня владения иностранным языком в высшей военной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 107-118. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-107-118>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-107-118

Assessment of foreign language proficiency in higher military schools

Marina R. VANYAGINA

Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation
1, Letchika Pilutova St., Saint-Petersburg 198206, Russian Federation
marmalkina@rambler.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Ванягина М.Р., 2021



Abstract. To monitor the effectiveness of arrangement and implementation of foreign language courses in military educational establishments, it is necessary to have integrated criteria for assessing the level of foreign language proficiency of the cadets and students. Foreign language teaching in higher education is professionally oriented and has specific purposes, which should be taken into account when assessing language proficiency. We analyze modern approaches to assessing the level of foreign language proficiency and to present arguments for the technology of assessing the level of professional foreign language communicative competence in higher military schools. There are different assessment systems in foreign languages teaching methods. They are: 5-point (4-point in reality) assessment system generally accepted in the state Russian educational establishments, 100-point assessment system for the Unified State Exam (USE), the Common European Framework of Reference (CEFR) with a scale of levels from A1 to C2, the English proficiency levels of military specialists according to the international treaty of NATO countries (STANAG 6001) and others. The method of comparative system analysis is applied in the article. The scales of foreign language proficiency levels significant for higher military education are matched. We develop a system of assessing the professional foreign-language communicative competence in higher military school. The system has five levels: low, elementary, basic, high and advanced. According to the modern trends in the development of the foreign language teaching methodology and testology, the assessment system includes self-evaluation and technology of language portfolio.

Keywords: diagnostics, evaluation, level of language proficiency, assessment system, professional foreign language communication competence, foreign language education in higher military schools, language portfolio

For citation: Vanyagina M.R. Otsenivaniye urovnya vladeniya inostrannym yazykom v vysshey voyennoy shkole [Assessment of foreign language proficiency in higher military schools]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 107-118. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-107-118> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В условиях глобализации, всеобщей цифровизации и возникновения участков напряженной геополитической обстановки требуется подготовка высококвалифицированных офицерских кадров для обеспечения безопасности государства. Возрастающие

потребности во всесторонне развитых военных специалистах, владеющих иностранными языками для эффективного ведения профессиональной деятельности, диктуют необходимость совершенствования системы обучения иностранному языку в военных вузах. Актуальной задачей представляется диагностика и мониторинг развития формируемых

универсальных и профессиональных компетенций у обучающихся, в том числе иноязычной коммуникативной компетенции. Развитие профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции является основной целью обучения иностранным языкам в высшей школе [1–4]. Для оценки качества образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык» необходимо иметь ясные адекватные критерии оценивания уровня вышеупомянутой компетенции. К тому же оценивание результатов обучения и достижений обучающихся помогает качественно выстроить процесс иноязычного обучения в вузе за счет наличия обратной связи. «Контрольно-оценочные процедуры рассматриваются не только как контрольно-измерительные инструменты, но и как средство получения информации, необходимой для внесения инноваций в учебно-воспитательный процесс и создание наилучших условий для развития учащихся» [5, с. 19].

Большинство преподавателей высшей военной школы задаются вопросом, что и как необходимо оценивать в курсе обучения иностранному языку: уровень владения языком, уровень развития коммуникативной компетенции или образовательные достижения и результаты обучающихся, а также, как все эти уровни соотносятся друг с другом? Помимо этого, оценивание уровня владения иностранным языком либо уровня развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся военных вузов является сложной задачей, так как обладает рядом противоречий.

1. Принятая в большинстве государственных высших учебных заведений России четырехбалльная система оценивания не позволяет в полной мере оценить вариативность уровней владения иностранным языком и не способствует индивидуализации как одному из основных принципов образования.

2. Существует сложность оценивания общего уровня коммуникативной компетенции, так как в нормативных документах дескрипторы и показатели оценки чаще всего прописаны только в отношении отдельных знаний, умений и навыков. К тому же каж-

дый вуз устанавливает критерии и показатели оценивания образовательных результатов самостоятельно¹, то есть в высшей профессиональной школе России не существует единого нормативного документа по оценке уровня иноязычной коммуникативной компетенции.

3. В сообществе преподавателей иностранных языков принято определять уровень владения иностранным языком обучающимися по шкале общеевропейской системы оценивания CEFR – Common European Framework of Reference for Languages от A1 до C2². Большинство языковых курсов и международных экзаменов на определение уровня владения иностранными языками используют эту шкалу. Однако не понятно, насколько эти уровни соотносятся с системой оценивания в российских вузах.

4. В странах НАТО (Албании, Испании, Польше и др.), а также ряде других стран (Узбекистане, Украине) для оценивания уровня владения иностранными языками (в первую очередь английским) военнослужащими применяется международное соглашение о стандартизации НАТО в области оценки уровня знаний по языкам СТАНАГ 6001 “NATO Standardization Agreement” STANAG 6001, разработанное Бюро международного языкового сотрудничества BILC (the Bureau for International Language Cooperation)³. Оно имеет систему прописанных показателей, позволяющих адекватно оценить уровень владения иностранным языком для профессиональных целей военнослужащими. Существует объективная необходимость учета опыта зарубежной военной школы в иноязычном обучении, однако опыт проведения такого тестирования в России незначителен, представлен отдельными итерациями [6; 7] и

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

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume Council of Europe Publishing. Strasbourg, 2020. URL: <http://www.coe.int/lang-cefr> (accessed: 01.08.2021).

³ STANAG6001 – military English exams, 2020. URL: <http://www.stanag6001.com> (accessed: 01.08.2021).

не может служить полноценным основанием для масштабного введения тестирования по системе СТАНАГ 6001. К тому же, учитывая геополитическую обстановку в мире, вопрос корректности применения стандартов НАТО для нашей образовательной системы является дискуссионным.

Для разрешения вышеуказанных противоречий научно-педагогическому сообществу предстоит выработать единую концепцию оценивания уровня владения иностранным языком на основе согласованных обоснованных критериев, которая бы учитывала тенденции цифровизации современного образования, развития профессиональной лингводидактики, методики профессионально ориентированного обучения иностранным языкам и тестологии.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Различные вузы по-разному решают противоречия, связанные с оцениванием уровня иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся. Так, в Высшей школе экономики была принята «Концепция развития англоязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата и специалитета НИУ ВШЭ», установлена шкала соответствия результатов международных экзаменов по английскому языку 10-балльной шкале оценивания НИУ ВШЭ. Согласно этой концепции, «к концу второго курса все студенты бакалавриата и специалитета НИУ ВШЭ должны овладеть английским языком в диапазоне уровней B2-C1»⁴ по шкале общеевропейской системы оценивания CEFR.

Некоторые вузы ввели балльно-рейтинговую систему оценки достижений обучающихся как альтернативу текущей и промежуточной аттестации. Однако в большинстве образовательных организаций высшего образования России итоговый контроль по дис-

циплине «Иностранный язык» осуществляется в виде экзамена и оценивается по пятибалльной шкале, которая в реальности является четырехбалльной, так как оценка «1» никогда не выставляется. Положительная оценка фиксируется в дипломе о высшем образовании. Таким образом, выпускник вуза может иметь в дипломе одну из всего трех возможных оценок от «3» до «5» за освоение дисциплины «Иностранный язык».

Пятибалльная система оценивания обучающихся в Российской Федерации была принята еще в начале XX века, и с тех пор большинство учебных заведений России пользуются ею практически без изменений. Постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР от 10 января 1944 г. № 18 «О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы»⁵ зафиксировало законодательно в российском образовании пятибалльную шкалу оценивания. После этого был принят ряд других документов об оценивании уровня достижений обучающихся средней и высшей школы, однако в данный момент нет точного обоснования соответствия шкал оценки определенным уровням владения иностранным языком на высшем законодательном уровне Российской Федерации [8].

Действующий Закон об образовании РФ⁶ предусматривает право каждого учебного заведения самостоятельно разрабатывать и утверждать свои формы и методы контроля результатов освоения образовательной программы. Соответствующие результаты и компетенции, которыми должны овладеть обучающиеся, прописаны в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) по направлению обучения и квалификационных требованиях, «необходимых для эффективного выполнения выпускником

⁴ Концепция развития англоязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата и специалитета НИУ ВШЭ от 25.05.2017. URL: <https://www.hse.ru/docs/207122347.html> (дата обращения: 01.08.2021).

⁵ О введении цифровой пятибалльной системы оценки успеваемости и поведения учащихся начальной, семилетней и средней школы: постановление Совета Народных Комиссаров РСФСР от 10.01.1944 № 18.

⁶ Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

своих будущих должностных обязанностей» [9 с. 50]. ФГОСы высшего образования по военным специальностям последнего поколения регламентируют необходимость развития универсальной компетенции (УК-4), выражающейся в способности у обучающихся военных вузов осуществлять профессиональную (деловую) коммуникацию на государственном и иностранном(ых) языке(ах).

Из вышеуказанных противоречий вытекает цель научной работы: проанализировать современные подходы к оцениванию уровня владения иностранным языком, разработать и обосновать авторскую технологию оценивания уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в высшей военной школе.

Исследование выполнено в рамках общенаучного системного подхода, который рассматривает оценивание как систему взаимосвязанных элементов. Применялись следующие научные методы: анализ теоретической литературы по проблемам исследования и педагогического опыта, компаративный (сравнительно-сопоставительный) анализ систем оценивания коммуникативной компетенции и уровня владения иностранным языком, моделирование и прогнозирование.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Военные вузы сами определяют дескрипторы оценивания уровней иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обучающихся. Например, в Санкт-Петербургском военном ордена Жукова институте войск национальной гвардии РФ обучающиеся после прохождения курса обучения иностранному языку должны овладеть *лексическим и грамматическим минимумом* в объеме, необходимом для работы с иноязычными текстами профессиональной направленности и осуществления взаимодействия на иностранном языке (в пределах 4000 лексических единиц общего и терминологического характера); уметь *читать и переводить* иноязычную литературу по профилю подготовки, *взаимодействовать и общаться* на иностранном языке; *понимать основное*

содержание несложных аутентичных общественно-политических, публицистических, прагматических профессионально ориентированных текстов, веб-сайтов; графических боевых документов, личных писем; *выделять значимую/запрашиваемую информацию* из текстов военной направленности; начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог-расспрос об увиденном, прочитанном, в том числе расспрос местного жителя, допрос военнопленного, *начинать, вести/поддерживать и заканчивать диалог-обмен мнениями и диалог-интервью*, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости используя стратегии восстановления сбоя в процессе коммуникации (переспрос, перефразирование), расспрашивать собеседника, задавать вопросы и отвечать на них, высказывать свое мнение, просьбу, отвечать на предложение собеседника; *делать сообщения и выстраивать монолог-описание*, повествование рассуждение; *воспринимать на слух и понимать основное содержание несложных аутентичных общественно-политических, медийных и профессионально ориентированных текстов*, относящихся к различным типам речи, а также выделять в них значимую/запрашиваемую информацию; *заполнять формуляры и бланки* профессиональной направленности; вести запись основных мыслей и фактов, а также запись тезисов устного выступления/письменного доклада по изучаемой проблематике; *поддерживать контакты* при помощи электронной почты и других цифровых средств связи; оформлять резюме, владеть иностранным языком в объеме, необходимом для возможности *получения информации из зарубежных источников*; овладеть *навыками и умениями публичной речи, аргументации*, ведения дискуссии и полемики, письменного аргументированного изложения собственной точки зрения, выражения своих мыслей и мнения в межличностном и деловом общении на иностранном языке и др.

Знания, умения и навыки, которыми должны овладеть обучающиеся, как правило, очень подробно прописаны в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык»,

однако, преподаватели часто испытывают затруднения в том, чтобы адекватно их оценить в силу разнородности и большого количества элементов, входящих в содержание компетенции. Мы предприняли попытку разделить иноязычную профессиональную коммуникативную компетенцию на составляющие, систематизировать их и выделить обобщенные показатели, по которым может оцениваться уровень развития данной компетенции у обучающихся:

- лингвистическая (владение речевыми средствами коммуникации, необходимым объемом лексического и грамматического материала);
- социокультурная (знание культурного фона языка и применение специфики речевого поведения в иноязычной культурной среде);
- социальная (умение вступать в коммуникацию и поддерживать коммуникативный акт, взаимодействовать, организовывать совместную коммуникативную работу);
- дискурсивно-стратегическая (построение и применение стратегии и тактики общения с учетом принятых норм, ситуации и типа дискурса);
- медиативно-переводческая (способность осуществлять посредническую коммуникативную деятельность, «переводить, интерпретировать, реферировать оригинальную иностранную литературу и другие источники по военной специальности для извлечения и передачи необходимой информации» [10, с. 121]);
- информационно-профессиональная (способность применять профессиональные термины в коммуникации, выполнять профессиональные коммуникативные и информационные задачи, «умение использовать материалы на иностранном языке в качестве дополнительного источника информации для формирования профессиональных компетенций» [11, с. 94]).

Показатели оценивания демонстрируют, на каком уровне развития компетенции находится обучающийся. Данные уровни должны соответствовать четырехбалльной

шкале оценивания, принятой в Российской Федерации, так как по этой шкале производится итоговая аттестация освоения дисциплины. Мы выделили пять уровней развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции: низкий (оценка «неудовлетворительно»); элементарный (оценка «удовлетворительно»); базовый (оценка «хорошо»), высокий (оценка «отлично»); продвинутый, который условно соответствует оценке «отлично» и наличию дополнительных достижений по иностранному языку, таких как: призовые места в олимпиадах и других лингвистических конкурсах, прохождение курса дополнительного образования «переводчик в сфере профессиональной коммуникации», наличие иноязычных публикаций и т. п. Оценка выставляется по совокупности критериев, при этом интегральным критерием выступает средний балл по изучаемой дисциплине и результат итогового контроля [12].

Выпускники различных вузов, в том числе военных, могут столкнуться с необходимостью независимой оценки уровня владения иностранными языками. В большинстве международных экзаменов по английскому языку (IELTS, TOEFL и др.), которые необходимо сдавать тем, кто желает поступить в образовательное учреждение или устроиться на работу за рубежом, используется шкала оценивания CEFR по уровням от A1 (низшего) до C2 (высшего). Согласно программному документу по общеевропейским компетенциям владения иностранным языком⁷, оцениваются четыре вида коммуникативной деятельности: рецепция, продукция, интеракция и медиация. Они оцениваются по следующим критериям: диапазон, точность, беглость, взаимодействие, связность. Выделяются уровни владения языком: А (элементарное), В (самостоятельное), С (свободное) и подуровни: А1 (уровень выживания), А2 (предпороговый), В1 (пороговый продвину-

⁷ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume Council of Europe Publishing. Strasbourg, 2020. URL: <http://www.coe.int/lang-cefr> (accessed: 01.08.2021).

тый), B2 (продвинутый), C1 (профессиональный), C2 (уровень владения в совершенстве).

В дополнение к критериям CEFR в различных профессиональных сферах методисты и преподаватели иностранных языков стремятся к разработке унифицированных показателей для оценки уровня владения языками специалистами этих сфер. Как результат, в некоторых областях созданы стандартизированные экзамены, тесты, соглашения об оценивании представителей той или иной профессии на соответствие определенному уровню владения профессионально ориентированным иностранным языком. Так, например, в англоговорящих странах (Великобритании, США, Ирландии, Новой Зеландии и др.) медицинским работникам, приезжающим из других стран, для продолжения работы по специальности необходимо сдать экзамен OET (Occupational English Test). Для диспетчеров Росавиации предусмотрено прохождение квалификационного тестирования ELPET (English Language Proficiency Evaluation Test). Представители бизнеса и торговли подтверждают владение английским языком с помощью сертификата BEC (Business English Certificate). Для ведения юридической практики в англоговорящих и некоторых европейских странах необходимо сдать тест ILEC (International Legal English Certificate) на владение английским не ниже уровня B2.

Стандарты владения иностранным языком военнослужащими стран НАТО заложены в соглашении STANAG 6001. Ценным в данной системе оценивания является военная направленность используемого языкового материала: «все тексты, вопросы, темы для интервью, аудиозаписи имеют исключительно военно-профессиональное содержание» [13, с. 98]. Эта система оценивания имеет пять уровней владения языком от 1 до 5 (если учитывать нулевой уровень, то шесть):

уровень 0 (No proficiency) – компетенции не развиты;

уровень 1 (Survival) – уровень выживания;

уровень 2 (Functional) – функциональный;

уровень 3 (Professional) – профессиональный;

уровень 4 (Expert) – экспертный;

уровень 5 (Highly-articulate native) – уровень образованного носителя языка⁸.

Мы проанализировали дескрипторы уровней STANAG 6001, и для наглядной демонстрации показателей оценивания обобщили, несколько сократили и представили их в виде табл. 1.

Для адекватного оценивания достижений обучающихся в профессионально ориентированном иностранном языке необходимо понимать, как соотносятся друг с другом разные шкалы оценивания. Сопоставив большинство показателей оценивания, мы пришли к выводу, что можно составить условно или частично совпадающие уровни владения языком по разным системам оценивания. Результат сопоставительно-компаративного системного анализа представлен на рис. 1.

Мы рассмотрели системы, показатели и уровни оценивания владения иностранным языком в военных вузах. Остается вопрос технологий оценивания, то есть каким образом оценивать обучающихся иностранному языку в высшей военной школе? Традиционно оценку выставляет преподаватель, который осуществляет текущий, промежуточный и итоговый контроль. Однако мы считаем, что оценивание – это комплексный процесс, включающий, помимо контроля преподавателя, самооценивание, взаимооценивание, учет достижений курсантов и слушателей с помощью их фиксации в языковом портфолио. Это доказывают исследования в области методики обучения иностранным языкам и тестологии.

О.Г. Поляков утверждает, что кроме формального контроля (теста или экзамена) существуют другие, не менее важные виды контроля: «неформальный (или текущий) контроль, осуществляемый учителем в условиях обычного занятия, и самоконтроль, то есть осуществляемый самими учащимися, позволяющий выявить собственные достижения и увидеть имеющиеся у них проблемы» [14, с. 279].

⁸ STANAG6001 – military English exams, 2020.
URL: <http://www.stanag6001.com> (accessed: 01.08.2021).

Таблица 1
Основные показатели соответствия уровням владения английским языком STANAG 6001

Table 1

STANAG 6001 English proficiency key indicators

Уровни	Аудирование	Говорение	Чтение	Письмо
0	Не понимает иноязычную связную звучащую речь или может понять некоторые отдельные простые слова	Не способен говорить на языке или способен произносить отдельные слова приветствия или прощания	Нет способности читать на языке, не понимает или неправильно понимает письменный текст	Не способен писать на языке
1	Может понять простые повседневные фразы, формулы вежливости, инструкции и приказы. Распознает простые, четко и медленно произнесенные высказывания на темы «еда», «транспорт», «время» и общепрофессиональные темы	Может вести простую повседневную коммуникацию с одним человеком с глазу на глаз. Способен задавать простые вопросы, заказывать товары, просить о помощи, уточнять общепрофессиональную информацию. В речи присутствует большое количество ошибок	Может понять при чтении простые однозначно трактуемые материалы, касающиеся описания людей, мест, последовательности событий (расписание, брошюры и т. п.). Использует сопутствующую информацию (заголовки, картинки). Читает медленно, с ошибками	Может писать простые короткие сообщения для личных целей: записки, списки, открытки, короткие сообщения. Часто допускает ошибки в письме
2	Понимает разговоры на повседневные и общепрофессиональные темы на небольшой скорости без акцента. Может участвовать в несложной дискуссии на профессиональную тему. Понимает общее значение услышанных высказываний из СМИ, разговора между носителями. Различает стиль текста, юмор, эмоциональную окраску	Способен участвовать в коммуникации на повседневные и общие рабочие темы, давать инструкции и команды, задавать вопросы. Может взаимодействовать с носителями языка, на определенных условиях с не-носителями, приспосабливаясь к условиям разговора. Применяет в основном простые грамматические структуры, достаточно адекватно использует лексику, иногда делает ошибки	Понимает при чтении простые аутентичные тексты на знакомые темы. Распознает профессиональные тексты: простые деловые письма, уведомления, несложные технические инструкции и др. Распознает контекст. Может сделать выводы и составить краткое резюме по прочитанному	Может писать простые личные письма и вести деловую корреспонденцию. Способен соединять предложения в связные тексты. Бывают ошибки в грамматике, написании слов, пунктуации
3	Может эффективно понимать речь во время официальных и неофициальных разговоров на разные, в том числе профессиональные темы, проводить встречи, брифинги. В основном понимает носителей языка и скрытый контекст. Может не понимать какие-то аллюзии и местные идиомы	Может эффективно участвовать в большинстве официальных и неофициальных разговоров на разные, в том числе профессиональные темы, отвечать на возражения, уточнять, аргументировать. С готовностью говорит на языке в соответствии с ситуацией. Может иметь акцент и допускать небольшие ошибки в выборе конструкции и т. п.	Практически с полным пониманием читает аутентичные материалы на общие и профессиональные темы. Может читать и понимать новости в англоязычных СМИ. Распознает значение абстрактных понятий в контексте. Вычленяет суть в тексте. Может не понять нюансов в сложных текстах	Может вести официальную и неофициальную переписку на хорошем уровне, создавать личные, деловые и профессиональные документы. Понимает структуру и стиль документов, но может делать небольшие ошибки, свойственные не-носителям языка
4	Понимает все формы и стили речевых произведений для профессиональных целей. Понимает сложные высказывания даже на незнакомые темы в пределах общего и профессионального языка. Понимает широкий спектр вариаций звучания и акцентов языка	Беглое свободное говорение, использование языка для профессиональных целей с высокой точностью. Подстраивается под аудиторию, демонстрирует навыки эффективной коммуникации. Доносит смысл, оттенки, учитывает культурные нюансы	Способен читать с почти полным пониманием разнообразные аутентичные письменные материалы по общей и профессиональной тематике. Может учиться с помощью чтения. Интерпретирует материалы корректно, способен читать «между строк»	Может точно и практически без ошибок писать профессиональные тексты любого уровня: частные письма, отчеты, договора, приказы и др. Использует правильный стиль, доносит смысл верно
5	Умение понимать на слух функционально эквивалентно умению хорошо образованного носителя языка	Умение говорить и участвовать в коммуникации функционально эквивалентно умению хорошо образованного носителя языка	Умение читать и понимать написанное функционально эквивалентно умению хорошо образованного носителя языка	Умение писать функционально эквивалентно умению хорошо образованного носителя языка

STANAG 6001	CEFR	Уровни профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции
Level 5 Highly-articulate native	C2 proficiency	продвинутый (5+)
Level 4 Expert	C1 advanced	высокий (5)
Level 3 Professional	B2 upper-intermediate	базовый (4)
Level 2 Functional	B1 intermediate	
	pre-intermediate	элементарный (3)
Level 1 Survival	A2 elementary	
Level 0 No proficiency	A1 beginner	низкий (2)
	A0 starter	

Рис. 1. Соответствие разных шкал уровней владения иностранным языком и уровней профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в высшей военной школе

Fig. 1. Correspondence of different scales of levels of foreign language proficiency and levels of professional foreign language communicative competence in a higher military school

Т.Н. Герасимова, Н.В. Гусева говорят о необходимости применения многоаспектной педагогической диагностики в военных вузах. Они определяют педагогическую диагностику: «познавательно-преобразующая деятельность по распознаванию и учету индивидуальных и групповых особенностей, состояний и свойств участников военно-педагогического процесса и его компонентов» [15, с. 379].

И.Ю. Павловская и последователи ее научной школы тестологии призывают «прибегать не только к тестовым методикам множественного выбора и подобным технологиям, применяемым в зарубежных образцах, но включить и более прагматически-направленные творческие контрольные ситуации, учитывая отечественные традиции обучения» [4, с. 22]. Они разрабатывают модель единого экзамена по профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности выпускника российского вуза, который бы учитывал оценку всех компонентов компетенции, таких как «владение

культурой иноязычной научной речи, профессиональной коммуникации, аргументации, научным устным и письменным дискурсом, общенаучной лексикой и фразеологией» [4, с. 25], а также другими, в том числе профессиональной составляющей коммуникативной компетенции.

Осуществляя диагностику уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции, важно понимать, что оценивание должно происходить с учетом принципа индивидуализации. П.В. Сысоев подчеркивает важность выстраивания индивидуальной образовательной траектории каждого обучающегося [16]. В связи с этим на начальном этапе прохождения курса иностранного языка каждый обучающийся совместно с преподавателем определяет свои учебные цели в рамках программы. Затем отслеживается достижение запланированных целей, в том числе с помощью самооценивания, в процессе обучения происходит корректировка целей и путей их достижения.

Индивидуализации обучения и продуктивности оценивания способствует внедрение педагогической технологии «Языковое портфолио», или «Языковой портфель» как динамически наполняемого хранилища данных и документов, подтверждающих языковую компетенцию обладателя» [3, с. 47]. Языковое портфолио, которое ведется курсантом или слушателем, обеспечивает рефлексию относительно достигнутых результатов в обучении иностранному языку, содействует стремлению обучающегося к совершенствованию своей языковой подготовки посредством наглядного представления достижений и собственного участия в их оценке.

ВЫВОДЫ

Оценивание уровня развития профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся высшей военной школы является достаточно сложным системным процессом, и в то же время край-

не необходимым для диагностики соответствия результатов курсантов и слушателей заявленным целям иноязычного обучения. Преподаватели иностранных языков высшей профессиональной школы решают противоречия несоответствия разных шкал оценивания уровня владения иностранным языком и размытых критериев и показателей оценки с помощью выработки индивидуальной комплексной технологии оценивания. Данная технология включает в себя текущий, промежуточный, рубежный и итоговый контроль с четко прописанными критериями оценки знаний, умений и навыков, а также самооценивание и фиксацию достигнутых результатов с помощью языкового портфолио. На этапе высшей школы иноязычное обучение направлено, прежде всего, на решение профессиональных коммуникативных задач. В связи с этим необходимо учитывать профессиональную составляющую иноязычной коммуникативной компетенции.

Список литературы

1. Краснощекова Г.А. Модель формирования иноязычной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции магистров // *European Social Science Journal*. 2017. № 1. С. 245-250.
2. Лифанова Е.А., Баграмова Н.В. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов-программистов // *Достижения вузовской науки*. 2014. № 12. С. 32-35.
3. Матальцкая И.М. Формирование навыков самоконтроля в системе лингвистической подготовки курсанта военного вуза посредством внедрения сервиса «языковой портфель» // *Лексикографическая копилка: сб. науч. ст. / под науч. ред. В.В. Гончаровой*. СПб., 2020. С. 44-53.
4. Павловская И.Ю., Гребенников А.О., Креер М.А. Разработка концепции единого экзамена по профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентности выпускника российского вуза: задачи и решения // *Тестология*. 2021. № 3. С. 14-33.
5. Мосина М.А. Инструменты формирующего оценивания в практике работы современной школы // *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2020. № 1. С. 18-27. <http://doi.org/10.24411/2712-827X-2020-10102>
6. Антоненко Е.Р. Об опыте разработки и применения локально стандартизованных тестов в обучении иностранному языку курсантов военного вуза // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016. № 6-3 (60). С. 180-183.
7. Селезнева Н.Е. Опыт проведения тестирования СТАНАГ для военнослужащих на базе ЧВВМУ имени П.С. Нахимова // *Международный научно-исследовательский журнал. Педагогические науки*. 2017. № 11 (65). С. 145-147. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.65.062>
8. Болотова Е.Л. Нормативно-правовое регулирование системы оценки достижений учащихся // *Педагогические измерения*. 2020. № 2. С. 88-101.
9. Шевченко М.А., Митчелл П.Д., Загайнов С.С. Компетентностный подход в обучении иноязычному военному дискурсу // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2017. Т. 22. № 3 (167). С. 49-56. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3\(167\)-49-56](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-49-56)

10. Золотухина В.П., Ванягина М.Р. Формирование переводческой компетенции будущих специалистов военно-физкультурного профиля // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. 2018. № 4. С. 120-128.
11. Минакова Л.Ю., Вард Э., Кузнецова Е.М., Марутян М.Б. К вопросу о контроле сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых факультетов // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 90-96.
12. Ванягин В.Е. Методика оценивания качества подготовки специалистов в военных образовательных организациях высшего образования на основе определения уровня сформированности их компетенций // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. 2019. № 1 (29). С. 197-209. <http://doi.org/10.32516/2303-9922.2019.29.17>
13. Ларина Т.В., Бакленева С.А. Уровни языковой подготовки в военно-профессиональном образовании // Мир образования – образование в мире. 2015. № 1. С. 93-98.
14. Поляков О.Г. Контроль в обучении иностранным языкам // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. С. 279-295.
15. Герасимова Т.Н., Гусева Н.В. Организация педагогической диагностики в военных вузах в условиях цифровизации образования // Kant. 2020. № 4 (37). С. 379-383. <http://doi.org/10.24923/2222-243X.2020-37.77>
16. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальной траектории // Язык и культура. 2013. № 4 (24). С. 121-131.

References

1. Krasnoshchekova G.A. Model' formirovaniya inoyazychnoy professional'no oriyentirovannoy kommunikativnoy kompetentsii magistr'ov [Model of formation of foreign language professionally oriented communicative competence of Master's Degree students]. *European Social Science Journal*, 2017, no. 1, pp. 245-250. (In Russian).
2. Lifanova E.A., Bagramova N.V. Formirovaniye inoyazychnoy professional'no-kommunikativnoy kompetentnosti studentov-programmistov [Formation of foreign language professional and communicative competence of students-programmers]. *Dostizheniya vuzovskoy nauki* [Achievements of University Science], 2014, no. 12, pp. 32-35. (In Russian).
3. Matalytskaya I.M. Formirovaniye navykov samokontrolya v sisteme lingvisticheskoy podgotovki kursanta voyennogo vuza posredstvom vnedreniya servisa «yazykovoy portfel'» [Formation of self-control skills in the system of linguistic training of a military university cadet through the introduction of the “language portfolio” service]. *Leksikograficheskaya kopilka* [Lexicographic Thriftbox]. St. Petersburg, 2020, pp. 44-53. (In Russian).
4. Pavlovskaya I.Y., Grebennikov A.O., Kreyer M.A. Razrabotka kontseptsii edinogo ekzamina po professional'no-oriyentirovannoy inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentnosti vypusknika rossiyskogo vuza: zadachi i resheniya [Development of the concept of a unified exam in professionally oriented foreign language communicative competence of a graduate of a Russian university: tasks and solutions]. *Testologiya* [Testology], 2021, no. 3, pp. 14-33. (In Russian).
5. Mosina M.A. Instrumenty formiruyushchego otsenivaniya v praktike raboty sovremennoy shkoly [Tools for formative assessment in the practice of a modern school]. *Gumanitarnyye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya – Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 1, pp. 18-27. <http://doi.org/10.24411/2712-827X-2020-10102>. (In Russian).
6. Antonenko E.R. Ob opyte razrabotki i primeneniya lokal'no standartizovannykh testov v obuchenii inostrannomu yazyku kursantov voyennogo vuza [On the experience of developing and using locally standardized tests in teaching a foreign language to cadets of a military university]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, 2016, no. 6-3 (60), pp. 180-183. (In Russian).
7. Selezneva N.E. Opyt provedeniya testirovaniya STANAG dlya voennosluzhashchikh na baze ChVVMU imeni P.S. Nakhimova [Experience of stanag testing for servicemen on the basis of nakhimov black sea higher naval school]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2017, no. 11 (65), pp. 145-147. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.65.062>. (In Russian).

8. Bolotova E.L. Normativno-pravovoye regulirovaniye sistemy otsenki dostizheniy uchashchikhsya [Legal regulation of the student achievement assessment system]. *Pedagogicheskiye izmereniya* [Pedagogical Measurements], 2020, no. 2, pp. 88-101. (In Russian).
9. Shevchenko M.A., Mitchell P.D., Zagaynov S.S. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii inoyazychnomu voennomu diskursu [The competence approach in teaching foreign military discourse]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 49-56. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3\(167\)-49-56](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-49-56). (In Russian).
10. Zolotukhina V.P., Vanyagina M.R. Formirovaniye perevodcheskoy kompetentsii budushchikh spetsialistov voyenno-fizkul'turnogo profilya [Formation of the translation competence of future specialists in the military-physical profile]. *Aktual'nyye problemy fizicheskoy i spetsial'noy podgotovki silovykh struktur* [Current Problems of Physical and Special Training of Power Structures], 2018, no. 4, pp. 120-128. (In Russian).
11. Minakova L.Y., Vard E., Kuznetsova E.M., Marutyan M.B. K voprosu o kontrole sformirovannosti inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovykh fakul'tetov [On the issue of controlling the formation of foreign language communicative competence of students of non-linguistic faculties]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 4 (24), pp. 90-96. (In Russian).
12. Vanyagin V.E. Metodika otsenivaniya kachestva podgotovki spetsialistov v voyennykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya na osnove opredeleniya urovnya sformirovannosti ikh kompetentsiy [Assessment methods at military higher educational institutions based on the competence level of their graduates]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Vestnik of Orenburg State Pedagogical University*, 2019, no. 1 (29), pp. 197-209. <http://doi.org/10.32516/2303-9922.2019.29.17>. (In Russian).
13. Larina T.V., Bakleneva S.A. Urovni yazykovoy podgotovki v voyenno-professional'nom obrazovanii [Levels of language training in military vocational education]. *Mir obrazovaniya – obrazovaniye v mire* [World of Education – Education in the World], 2015, no. 1, pp. 93-98. (In Russian).
14. Polyakov O.G. Kontrol' v obuchenii inostrannym yazykam [Control in teaching foreign languages]. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost'* [Methods of Teaching Foreign Languages: Traditions and Modernity]. Obninsk, Titul Publ., 2010, pp. 279-295. (In Russian).
15. Gerasimova T.N., Guseva N.V. Organizatsiya pedagogicheskoy diagnostiki v voyennykh vuzakh v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Organization of pedagogical diagnostics in military universities in the context of digitalization of education]. *Kant*, 2020, no. 4 (37), pp. 379-383. <http://doi.org/10.24923/2222-243X.2020-37.77>. (In Russian).
16. Sysoyev P.V. Obucheniye po individual'noy trayektorii [Learning according to an individual trajectory]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 4 (24), pp. 121-131. (In Russian).

Информация об авторе

Ванягина Марина Романовна, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-8492-3520](https://orcid.org/0000-0001-8492-3520), marmalkina@rambler.ru

Статья поступила в редакцию 07.09.2021
Одобрена после рецензирования 05.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Marina R. Vanyagina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Foreign Languages Department, Saint-Petersburg Military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation, Saint-Petersburg, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-8492-3520](https://orcid.org/0000-0001-8492-3520), marmalkina@rambler.ru

The article was submitted 07.09.2021
Approved after reviewing 05.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 378+81+372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-119-130

Особенности разработки учебно-методических материалов по практическому курсу военного перевода в гражданском вузе

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

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

*Адрес для переписки: sheffcomms@mail.ru

Аннотация. Известно, что главным отличием военного специалиста от гражданского является умение работать с военной информацией. Основным инструментом развития всесторонней компетентности военного лингвиста является моделирование своего рода «виртуальной реальности», отражающей задачи различных видов переводческой деятельности. Соответственно, перед преподавателями встает задача развития и совершенствования у курсантов (студентов) основных переводческих навыков и умений в области военно-профессиональной деятельности военных переводчиков. При подготовке военных переводчиков применяется компетентностный подход, который, в свою очередь, определяет главное требование к выпускникам вуза – способность выполнять поставленные задачи любой сложности на основе знаний, полученных в ходе обучения. Исходя из вышесказанного, становится очевидной необходимость разработки специализированного учебно-методического комплекса (УМК) по практическому курсу военного перевода. Мы справились с данной задачей на основе новейших исследований в области методики ведущих зарубежных языковых вузов. В рамках разработанного учебно-методического комплекса нами был реализован компетентностный подход, так как для полноценной и качественной подготовки к выполнению конкретных должностных обязанностей задания комплекса должны отвечать целям и задачам обучения, а его содержание – перечню компетенций военного лингвиста. Обозначены проблемы подготовки специалистов в области военного перевода, приведены важнейшие компетенции военных лингвистов, рассмотрены критерии и аспекты разработки учебно-методического комплекса по практическому курсу военного перевода, произведен разбор составных элементов учебно-методического комплекса, этапов разработки его содержания, направленного на решение комплексных задач, и подготовки соответствующих упражнений.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, военный перевод, практический курс

Для цитирования: Шевченко М.А., Горобцов Е.В., Митчелл Л.А. Особенности разработки учебно-методических материалов по практическому курсу военного перевода в гражданском вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 119-130. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-119-130>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-119-130

Features of the development of teaching materials for the practical course of military translation in a civilian university

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

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

*Corresponding author: sheffcomms@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Шевченко М.А., Горобцов Е.В., Митчелл Л.А., 2021



Abstract. It is known that the main difference between a military specialist and a civilian is the ability to work with military information. The main tool for the development of the comprehensive competence of a military linguist is the modeling of a kind of “virtual reality” that reflects the tasks of various types of translation activities. Accordingly, teachers are faced with the task of developing and improving cadets (students) of the basic translation skills and abilities in the field of military professional activities of military translators. In the preparation of military translators, a competence-based approach is used, which, in turn, determines the main requirement for university graduates – the ability to perform tasks of any complexity based on the knowledge gained during training. Based on the foregoing, it becomes obvious the need to develop a specialized teaching materials (TM) for the practical course of military translation. We cope with this task on the basis of the latest research in the field of methods of leading foreign language universities. Within the framework of the developed teaching materials, we implement a competence-based approach, since for full and high-quality preparation for the performance of specific job duties, the tasks of the complex must meet the goals and objectives of training, and its content must correspond to the list of competencies of a military linguist. The problems of training specialists in the field of military translation are outlined, the most important competences of military linguists are given, the criteria and aspects of the development of an teaching materials for a practical course of military translation are considered, the constituent elements of the teaching materials, stages of development of its content aimed at solving complex problems, and preparing the corresponding exercises.

Keywords: teaching materials, military translation, practical course

For citation: Shevchenko M.A., Gorobtsov E.V., Mitchell L.A. Osobennosti razrabotki uchebno-metodicheskikh materialov po prakticheskomu kursu voyennogo perevoda v grazhdanskom vuze [Features of the development of teaching materials for the practical course of military translation in a civilian university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 119-130. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-119-130> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Мы считаем, что среди всех компетенций специалиста по военно-учетной специальности «Лингвистическое обеспечение военной деятельности» стоит придавать особую важность способности выпускника выполнять задачи военно-профессиональной деятельности с использованием специальной

терминологии и фоновых знаний¹. Согласно данной компетенции, одним из фундаментальных навыков военного лингвиста являет-

¹ Квалификационные требования по военно-учетной специальности выпускников учебного военного центра при Томском государственном университете. М.: Мин-во обороны РФ, 2015. 22 с.

ся уверенное владение профессиональным военным языком и наличие соответствующих фоновых знаний.

Исходя из того, что разработанный нами учебно-методический комплекс предназначен именно для подготовки военных переводчиков в рамках военных учебных центров при гражданских вузах, рационально рассмотреть контекст преподавания практического курса иностранного языка в рамках военного образования на базе гражданских вузов.

Получение военных специальностей, в том числе лингвистических, при учебных центрах гражданских вузов практиковалось еще во времена СССР и отнюдь не является новым явлением. Несмотря на это, в настоящий момент наблюдается недостаток исследовательских работ и трудов, рассматривающих данную проблему.

С другой стороны, существует множество работ, рассматривающих преподавание на базе военных вузов, и накоплен значительный исследовательский опыт в области теории военного перевода. Из сказанного истекает ряд несоответствий:

а) противоречие между постоянно растущим спросом на выпускников гражданских вузов, имеющих военную специальность, и недостаточной методико-дидактической базой для их подготовки;

б) наличие обширного багажа знаний в области военного перевода, однако отсутствие внятного научно-теоретического описания овладения навыками в контексте компетентностного подхода;

в) отсутствием научно обоснованной и апробированной на практике методики обучения студентов гражданских вузов военному дискурсу.

Таким образом, нашей целью являлась разработка эффективного учебно-методического комплекса (УМК) в рамках компетентностного подхода, предназначенного специально для обучения военных лингвистов на базе гражданского вуза и позволяющего в полной мере развить все необходимые военному переводчику компетенции, а именно:

а) коммуникативную компетенцию (формирование выводов на основе фоновых знаний и понимание военного сленга);

б) языковую компетенцию (знание языка);

в) текстообразующую компетенцию (умение создавать связные тексты на иностранном языке);

г) техническую компетенцию (различные навыки и умения, связанные с переводческой деятельностью).

На основе сведений об опыте обучения военных лингвистов как в нашей стране, так и за рубежом [1–6], мы можем сделать вывод о том, что для решения данной задачи должна применяться методика, сочетающая компетентностный и проблемно-ориентированный подход [7; 8] и вбирающая в себя достоинства обоих.

На начальном этапе разработки учебно-методического комплекса нами было принято решение взять в качестве фундамента уже ставшую традиционной структуру учебных пособий по военному переводу, внося ряд улучшений, суть которых будет раскрыта ниже. Как правило, учебные пособия структурно разделены на уроки, зачастую объединенные по общей теме. Так, перед макротемой “Royal Army” стоит задача ознакомить обучающихся со стрелковым вооружением и техникой сухопутных войск Великобритании, поэтому она может включать в себя такие уроки, как “Fundamentals of Small Arms Weapons”, рассматривающий основные принципы работы стрелкового оружия; “Ballistics”, описывающий основы баллистики; “British Small Arms Weapons”, рассматривающий стрелковое оружие, состоящее на вооружении сухопутных войск Великобритании; “Crew-Operated Weapons” о вооружении, обслуживаемом расчетом, а также уроки, посвященные отдельным единицам вооружения и военной техники: “L118 Light Gun”, “AS90 Howitzer”, “IFV Warrior” и т. п.

При таком подходе в основу урока ложится текст на военную тематику, имеющий непосредственное отношение к теме занятия. Как правило, преподаватели предлагают данный текст обучающимся на перевод, однако, такой формат позволяет некоторую

гибкость в формировании плана урока, так как на основе текста можно составить и собственные уникальные задания, не входящие в упражнения. Основной текст урока можно предложить на устный, письменный перевод; преподаватель волен составить дополнительные упражнения на разбор содержимого текста, поиск эквивалентов и определенных терминологических оборотов.

Соответственно, основной текст занятия предваряет глоссарий с лексикой и терминологическими оборотами, встречающимися как в тексте, так и в упражнениях урока. Данный глоссарий, как правило, берется за основу при выполнении устного или письменного опроса обучающихся. После ознакомления с глоссарием студентам (курсантам) предлагается выполнить ряд подготовительных заданий для дальнейшего усвоения полученной лексики перед началом разбора текста. Подготовительные задания позволяют некоторую степень вариативности при составлении; как правило, это упражнения на поиск в тексте эквивалентов терминов и терминологических словосочетаний; поиск и перевод словосочетаний; дополнение английских эквивалентов приведенными словами и словосочетаниями; расшифровку сокращений, встречающихся в тексте, и подбор соответствующих эквивалентов к ним; объяснение на английском языке значения определенного словосочетания из текста, составления предложений на обоих языках и т. п.

Таким образом, с помощью подготовительных заданий обучающиеся проводят своего рода рудиментарный переводческий анализ основного текста и готовятся к его переводу. Затем, как правило, преподаватель дает основной текст на устный или письменный перевод.

В случае, если урок посвящен особенно широкой или сложной теме и/или текст урока слишком объемный, возможно разделение уроков на две или даже три части. Так, уроки “Ballistics, Part 1” и “Ballistics, Part 2” посвящены сложной теме «Баллистика», содержащей обширный лексический материал и объемный текст, полный относительно сложных

терминологических оборотов. В данном случае рассмотрение темы «Баллистика», отличающейся не только обилием новых терминов, но и сопутствующим багажом необходимых фоновых знаний, которые студенты должны освоить, в рамках одного урока видится нецелесообразным; неразумно также загружать студентов (курсантов) чрезмерным объемом нового материала в рамках самоподготовки. Для большей наглядности и упрощения усвоения новой лексики видится разумным разделить тему на два урока. Таким образом, первый урок будет сконцентрирован на рассмотрении первой половины объемного текста и сопутствующей лексики, а второй – оставшегося материала.

После текста урока следуют основные упражнения. Это, как правило, ряд вопросов по изученному тексту; задания на перевод на слух в быстром темпе; подбор эквивалентов; дополнительные тексты для устного и письменного перевода по тематике урока; составление доклада на определенную тему на основе схемы; упражнения с изображениями и схемами и т. п. Непосредственно после пройденного текста видится уместным дача лексико-грамматического переводческого комментария в случае, если текст содержит сложные лексические и грамматические обороты, перевод которых может вызвать трудности у обучающихся. Упражнения на письменный перевод, как правило, расположены в завершающей части урока.

Таким образом, можно сделать вывод, что традиционный, общепринятый формат учебных материалов для подготовки военных лингвистов в целом соответствует основным требованиям преподавания практического курса иностранного языка. Однако мы считаем, что данная традиционная модель урока имеет нераскрытый потенциал. Так, учебно-методические комплексы, составленные в соответствии с описанным форматом, отличаются весьма «сухой» подачей информации обучающимся. Например, зачастую тексты уроков не справляются со своей основной задачей – погружением обучающихся в военный дискурс. С целью устранения харак-

терных недостатков и раскрытия потенциала традиционного формата мы и приняли решение разработать учебно-методический комплекс нового образца.

Ввиду вышесказанного, в целях совершенствования качества учебного материала, предлагаемого студентам, обучающимся по специальности «Лингвистическое обеспечение военной деятельности», нами был сформулирован ряд критериев, которым УМК должен непременно отвечать:

а) полное соответствие содержания УМК уровню обучающихся;

б) на основе УМК должен формироваться учебный процесс, обеспечивающий полное погружение в профессиональный военный дискурс;

в) УМК должен содержать задания на развитие коммуникативных навыков, ориентированных на решение проблем перевода и развитие всех необходимых для военного переводчика компетенций;

г) проблемно-ориентированные упражнения в составе УМК должны способствовать развитию языковых навыков, расширению арсенала грамматических и лексических средств у обучающихся;

д) наличие четкой систематизации материала и в то же время разноплановое содержание УМК;

е) информирование обучающихся о военных реалиях и расширение их военной эрудиции и фоновых знаний. Данный критерий связан с критерием б) и достигается добавлением уместных переводческих комментариев как в соответствующем модуле, так и по всему УМК, а также составлением упражнений на основе аутентичных текстов.

Кроме того, при разработке учебно-методического комплекса мы посчитали необходимым реализовывать компетентностный подход в той или иной его форме. Данный принцип выражается в развитии у обучающихся способности решать поставленные задачи и возникающие проблемы самостоятельно на основе своего опыта и имеющихся знаний. Мы считаем самостоятельность одним из главных качеств военного специалиста, особенно военного лингвиста. Компе-

тентностный подход в рамках УМК может достигаться путем создания необходимых условий (составления специальных упражнений в рамках направленной на решение определенной задачи структуры УМК), способствующих формированию самостоятельности студентов в решении коммуникативных, организационных и иных проблем, составляющих содержание образования.

Однако в процессе составления упражнений нами был выявлен ряд проблем, которые мы посчитали необходимым учитывать при дальнейшей разработке УМК:

а) необходимо обратить особое внимание на выявление и оценку уровня языка студентов (курсантов), ведь именно от него зависит конечный выбор языкового содержания упражнений УМК; при этом основным критерием оценки уровня начальной языковой подготовки абитуриентов остаются результаты Единого государственного экзамена (ЕГЭ), несмотря на чрезмерную стандартизированность последнего. Опыт показывает, что между результатами ЕГЭ обучающегося и его успеваемостью в рамках лингвистических дисциплин существует прямая корреляция;

б) не все упражнения одинаково эффективны: некоторые зарекомендовавшие себя упражнения (например, устный или письменный опрос по лексике урока) могут обладать рядом недостатков; в то же время считается разумным внедрение и апробация сравнительно новых для пособий, имеющих отношение к военному дискурсу, типов упражнений; тем самым можно в полной мере раскрыть образовательный потенциал учебно-методического комплекса;

в) на основе многолетней преподавательской практики можно сделать вывод, что фоновые знания, полученные в рамках таких дисциплин, как огневая подготовка, общевойсковые уставы, РХБЗ, топография и т. п., являются определяющим фактором при изучении профессионального военного подязыка. Таким образом, успеваемость студента (курсанта) в рамках упомянутых выше дисциплин коррелирует с его успехами в освоении военного перевода. Говоря простыми слова-

ми, чем раньше обучающийся достигнет высокого уровня военной подготовки, тем легче ему будет освоить навыки, необходимые для успешного военного перевода. Отсюда следует, что в эффективном УМК должна быть установлена взаимосвязь между упражнениями, развивающими навыки, входящими в упомянутую в начале исследования основную профессиональную компетенцию военного переводчика, и упражнениями, дополняющими фоновые знания студента (курсанта) и развивающими его общую военную эрудицию. Данные упражнения в составе УМК должны дополнять друг друга, либо сами упражнения должны преследовать обе цели одновременно. При этом задача развития фоновых знаний должна стоять перед как можно большим числом упражнений УМК, начиная от основного текста урока (который непременно должен быть аутентичным и погруженным в военный дискурс) и заканчивая дополнительными упражнениями. Иными словами, все задания должны развивать эрудицию будущего выпускника и пополнять его фоновые знания, заполняя имеющиеся пробелы. Для абитуриентов разумным видится проводить дополнительные меры входного контроля, рассчитанные на выявление и оценку таких качеств, как коммуникабельность, общая эрудированность, политическая осведомленность, скорость реакции, собранность и т. п., иными словами – наличие у них навыков, жизненно необходимых военным переводчикам;

г) нельзя забывать и про недостаток носителей языка в учреждениях военного образования. Недостаток преподавателей – носителей языка является составным элементом более широкой проблемы помещения курсантов в аутентичную языковую среду. Так, часто первая встреча курсантов военных институтов с носителями языка происходит лишь после выпуска, что нельзя назвать оптимальным стечением. На факультете иностранных языков Томского государственного университета студенты могут выезжать в страны изучаемого языка, однако, в большинстве случаев лишь за свой счет. Содержа-

ние УМК должно преследовать цель максимально возможного погружения обучающихся в аутентичный дискурс; это возможно достичь за счет аутентичных текстовых материалов и отведения большего количества учебного времени активному говорению и использованию иностранного языка в целом;

д) один из базовых методологических принципов гласит, что учебный материал должен быть составлен на основе как можно меньшего объема информации без ущерба целям, которые он преследует. Перед УМК должна стоять задача отсека лишнего содержания в целях грамотного распределения времени, а также избежания перенасыщения обучающихся информацией.

Учитывая многолетний педагогический опыт, на основе сформулированных, описанных и проанализированных критериев и проблем мы разработали учебно-методический комплекс, структурно состоящий из семи взаимосвязанных, дополняющих друг друга модулей.

1. «Информирование» (ознакомительный модуль). Важность данного модуля обусловлена спецификой профессиональной компетенции военного лингвиста, которая предполагает умение строить целостные высказывания на основе воспринимаемого материала. Известно, что компетентность переводчика, а в особенности военного лингвиста, в существенной степени определяется фоновыми знаниями; соответственно, данный модуль отвечает за их выработку.

На основе многолетнего педагогического опыта можно сделать вывод, что гражданские специалисты-переводчики зачастую неудовлетворительно владеют военным переводом, что объяснимо отсутствием у них опыта военной подготовки и их оторванности от реалий военной жизни. Даже относительно простые слова и обороты могут вызывать затруднения, если у лингвиста отсутствует представление о реалиях, которые они выражают. Обучающиеся по программам подготовки военных лингвистов на базе гражданских вузов, в отличие от курсантов военных институтов, аналогично лишены воз-

возможности погрузиться в действительно аутентичную военную среду. Такое положение усложняет освоение ими особенно сложного навыка в перечне компетенций военного переводчика – передачи реалий в билингвальном контексте. Таким образом, видится необходимым ознакомить обучающихся с военными реалиями посредством информирования, тем самым устранив, в некоторой степени, данный недостаток обучения военных специалистов на базе гражданских вузов.

Содержание модуля тесно связано с основной темой занятия. В нем представлены пары слов, предложений и абзацев на обоих языках, развивая тем самым навык сопоставления единиц на двух языках, а также помогая обучающимся выработать навык выявления закономерностей, прослеживаемых как в английском, так и в русском языках. Целью модуля является ознакомление с темой урока, получение обучающимися общего представления о какой-либо реалии (например, элементы механизации крыла самолета; стрелковое оружие Сухопутных войск Великобритании), что поможет в дальнейшем избежать недочетов в переводе, связанных с незнанием лексических единиц или неправильным их восприятием.

Эффективность метода «снежный ком» заключается в закреплении лексики, отложенной в оперативной памяти обучающихся, с добавлением лексических единиц очередного урока. Так, после изучения лексической единицы «огонь прямой наводкой» в рамках темы «Артиллерия» при изучении темы «Танковая техника» рационально предложить обучающимся на перевод в быстром темпе предложения, связанного с темой прошлого урока. Принцип «снежного кома» может реализовываться не только в рамках определенной темы (как в случае с артиллерией и танками в рамках общей темы «Военная техника»), но и на протяжении всего учебно-методического комплекса. В таком случае его эффективность значительно повышается.

2. «Живой английский» (лексико-грамматический модуль). Данный модуль включает в себя упражнения на закрепление

полученных знаний и лексико-грамматические комментарии. Он призван помочь обучающимся с освоением нестандартных, сложных в употреблении конструкций иностранного языка, таких как схемы вопрос-ответ (формулировка вопроса и ответа, просьбы).

Модуль также способствует развитию у студента (курсанта) языковой стратегии. Так, будущим специалистам необходимо уметь выражать несогласие (This makes no sense), изъявлять желание (I'd be right happy to do that); переходить на другую тему (Do you mind if we change the topic?); уметь формировать причинно-следственные связи в процессе общения (You should do so for a number of reasons. First of all, ...Secondly, ...And eventually...).

В рамках модуля уделяется особое внимание общеупотребительным элементам разговорного языка (...things like that; If I recall correctly, ...) и устойчивым лексическим конструкциям (around the clock; save me the trouble).

В итоге, благодаря данному разделу, обучающиеся знакомятся с разговорным языком; живой речью в рамках общения, которое происходит без предварительного отбора языкового материала. Соответствующие упражнения на развитие навыков языковой стратегии помогают студентам опробовать на практике изученную лексику и закрепить навык ситуационно-детерминированной речи. Так как военным переводчикам часто приходится иметь дело с двусторонним переводом в неформальной обстановке в ходе своей профессиональной деятельности, данный навык видится одним из наиболее важных в перечне компетенций специалиста.

3. «На заметку переводчику» (модуль лексико-грамматических комментариев). Опыт показывает, что среди распространенных проблем студентов-переводчиков можно выделить некорректный подбор синонимов и неспособность выполнения соответствующих трансформаций. Кроме того, существуют такие механизмы передачи информации при переводе, которые неизвестны тем, кто не знаком со спецификой военной жизни.

При разработке УМК нами было принято решение создать отдельный модуль, содержащий переводческие комментарии, описывающие варианты применения лексико-грамматических конструкций. Это теоретический компонент занятия, который студентам (курсантам) предлагается отработать на практике в следующем модуле.

4. Модуль упражнений. В данный модуль входит несколько упражнений с минимальным количеством новой лексики, например, упражнения на поиск эквивалентов слов и словосочетаний, перевод аббревиатур, предложений в быстром темпе, на нахождение ошибок и несоответствий между исходным текстом и текстом перевода и т. п.

5. Глоссарий дискурс-модуля. Глоссарий вбирает в себя новые термины из дискурс-модуля, в том числе узкоспециализированную терминологическую лексику. Целесообразно разделять лексические единицы на разделы в соответствии с их тематикой.

6. Дискурс-модуль. Ранее упоминалось, что проверенные временем пособия по переводу [9–14] берут за основу занятия текст, что, с нашей точки зрения, ограничивает их образовательный потенциал. Дискурс-модуль содержит аутентичные тексты на иностранном языке и коммуникативные упражнения к ним. Упражнения могут быть представлены в виде фреймов, или определенных типовых ситуаций. Фреймы, очевидно, должны иметь непосредственное отношение к специальности переводчика и имитировать типичные для военного лингвиста ситуации. Такого рода упражнения помогают обучающимся развить навык стратегического восприятия речи в аутентичной обстановке [15].

Также мы посчитали рациональным включить в структуру упражнений выдуманных персонажей-руководителей упражнений, являющихся своего рода путеводителями. Данный подход помогает привлечь интерес студентов (курсантов) в условиях напряженной учебной обстановки. Кроме того, видится возможным дальнейшая работа в направлении повышения увлекательности учебного

процесса и даже введения элементов геймификации.

Для примера можно привести следующий фрейм. При изучении темы «Двигатель внутреннего сгорания» майор Мартин выступает с докладом об устройстве двигателя. Студентам (курсантам) предлагается выполнить перевод лекции, что моделирует типичную рабочую задачу военного лингвиста. Ту же цель преследуют и задания типа «допрос военнопленного» и «перевод приказа».

7. Модуль упражнений на аудирование. Задача данного модуля – развитие навыка восприятия и усвоения аутентичной английской речи на слух. На восприятие оказывают непосредственное влияние акцент говорящего, используемые им грамматические конструкции и лексика. Данный модуль находится в тесной взаимосвязи с остальными и включает в себя мультимедиа-приложение, содержащее комплект аутентичного иноязычного материала.

Типичные фреймы в рамках данного модуля – допрос военнопленного, перевод приказов на слух, радиообмен. Возможно также добавление шумов.

Под шумами подразумевается любой звук, который мешает воспринимать текст и концентрироваться, будь звуки окружения на фоне, шум от открытого окна и т. д. Некоторый материал может быть подобран специально с наличием шума и качеством звука ниже удовлетворительного, а скорость речи у спикера может быть чуть выше средней. Это призвано имитировать издержки реальной рабочей ситуации военного лингвиста, которому нередко приходится сталкиваться с помехами при переводе.

Например, в случае фрейма «радиообмен между военными судами» можно сформировать следующие упражнения: устный перевод иноязычного аудиосообщения на слух (в данном случае как раз уместно добавление шумов), транскрибирование, запись прецизионной информации (например, координат) и даже розыгрыш радиообмена, где студентам (курсантам) предлагается посылать условные радиосообщения в ответ.

Как и в случае с остальными модулями, содержание должно находиться в корреляции с другими разделами учебно-методического комплекса.

Таким образом, наш УМК состоит из семи основных модулей, находящихся в связи друг с другом и взаимно усиливающих общую образовательную ценность комплекса. Благодаря дискурс-элементам в составе УМК были в значительной степени устранены проблемы, характерные для традиционных методических материалов; был в большей мере раскрыт образовательный потенциал УМК. Наличие не только эффективных, но и интересных упражнений позволяет поддерживать высокий уровень заинтересованности обучающихся в образовательном процессе. Кроме того, содержание УМК позволяет гибко планировать занятие и регулировать сложность заданий под конкретные группы обучающихся в соответствии с уровнем их языковых навыков.

Разумеется, как было сказано ранее, специфика военного дискурса обосновывает важность дальнейших исследований в области специализированной методики преподавания и разработки узконаправленных учебно-методических комплексов. Мы надеемся, что в будущем будут иметь место смежные исследования, и качество учебно-методических материалов для подготовки военных лингвистов будет постоянно расти, а наши коллеги будут открыты к инновационным методикам преподавания.

Мы убеждены, что педагогам не стоит пренебрегать и необычными в контексте военного образования методиками, такими как геймификация, то есть внедрение игровых форм в неигровой контекст. Представленный нами формат учебно-методического комплекса уже имеет ряд «геймифицированных» элементов, таких как упражнения для розыгрыша радиообмена и сопутствующего двустороннего перевода, упражнения типа «допрос военнопленного» и т. д. Все эти и многие другие элементы не только повышают интерес обучающихся к получению знаний, но и способствуют погружению их в соответствующий дискурс и отработке ситуаций, характерных для их будущей профессии. Видится обоснованным продолжать работу в данном направлении. Исследования в области педагогики играют особо важную роль, ведь от уровня подготовки военных специалистов зависит общая обороноспособность нашего государства.

На базе гражданского вуза была проведена апробация описанного в статье учебно-методического комплекса [16], в результате чего были доказаны его актуальность и эффективность. Дальнейшее изучение вопроса может коррелировать с применением отдельных аспектов данного исследования и его результатов для обучения военных переводчиков на базе гражданских вузов, разработкой методических материалов для преподавателей.

Список литературы

1. *Mitchell P.J., Shevchenko M.A.* Teaching military linguists: the experience of the British Army // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 141-148.
2. *Mitchell P.J., Shevchenko M.A.* Teaching military linguists: the experience of the United States Army // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 89-94.
3. *Шевченко М.А., Митчелл П.Д.* Обучение военных переводчиков в гражданском вузе (опыт Национального исследовательского Томского государственного университета) // Язык и культура. Томск, 2013. № 1 (21). С. 125-131.
4. *Степанов С.* Анализ подготовки военных переводчиков за рубежом // Военно-промышленный курьер. 2008. 6 авг. URL: <https://vpk-news.ru/articles/5189> (дата обращения: 01.08.2021).
5. *Герасимова К.П.* Языковая подготовка в вооруженных силах США // Молодежь и наука: сб. материалов 7 Всерос. науч.-техн. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, посвящ. 50-летию пер-

- вого полета человека в космос. Красноярск: Сиб. фед. ун-т, 2011. URL: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/5396/s22_156.pdf?sequence=1&isAllowed=y (дата обращения: 02.08.2021).
6. Тихонова Е.В., Белов Д.Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14. С. 525-528.
 7. Леушина И.В. Некоторые аспекты формирования профессионала в техническом вузе на примере иноязычной коммуникативной компетенции // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 12. С. 101-110.
 8. Макшанцева Н.В. Формирование языковой личности будущего специалиста-лингвиста в высшей школе на основе концептуального подхода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2010. № 1. С. 43-46.
 9. Нелюбин Л.Л., Дормидонтов А.А., Васильченко А.А. Учебник военного перевода. Английский язык. Общий курс. М.: Военное изд-во, 1981. 379 с.
 10. Нелюбин Л.Л., Дормидонтов А.А., Васильченко А.А. Учебник военного перевода: английский язык. Специальный курс. М.: Военное изд-во, 1984. 440 с.
 11. Шевчук В.Н. Сборник текстов по военному переводу для 3-го курса: английский язык. М.: Военное изд-во, 1976.
 12. Шевчук В.Н. Учебное пособие по военному переводу для 4-го курса: английский язык. Кн. 1. М.: Военное изд-во, 1991.
 13. Шевчук В.Н. Учебное пособие по военному переводу для 4-го курса: английский язык. Кн. 2. М.: Военное изд-во, 1993.
 14. Шевчук В.Н. Учебное пособие по военному переводу для 3-го курса: английский язык. Ч. 1. Кн. 1. М.: Военное изд-во, 1990.
 15. Langacker R.W. Discourse in Cognitive Grammar // Cognitive Linguistics. 2001. Vol. 12. № 2. P. 143-188.
 16. Шевченко М.А., Митчелл П.Д., Загайнов С.С. Компетентностный подход в обучении иноязычному военному дискурсу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. № 3 (167). С. 49-56. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3\(167\)-49-56](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-49-56)

References

1. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching military linguists: the experience of the British Army. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhdul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2014, no. 3, pp. 141-148.
2. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching military linguists: the experience of the United States Army. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhdul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2015, no. 1, pp. 89-94.
3. Shevchenko M.A., Mitchell P.D. Obucheniye voyennykh perevodchikov v grazhdanskom vuze (opyt Natsional'nogo issledovatel'skogo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta) [Training of military translators in a civilian university (experience of the National Research Tomsk State University)]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 1 (21), pp. 125-131. (In Russian).
4. Stepanov S. Analiz podgotovki voyennykh perevodchikov za rubezhom [Analysis of the training of military translators abroad]. *Voyenno-promyshlennyi kur'yer* [Military-Industrial Courier], 2008, August, 6th. (In Russian). Available at: <https://vpk-news.ru/articles/5189> (accessed 01.08.2021).
5. Gerasimova K.P. Yazykovaya podgotovka v vooruzhennykh silakh SShA [Language training in the US Armed Forces]. *Sbornik materialov 7 Vserossiyskoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii studentov, aspirantov i molodykh uchenykh, posvyashchennoy 50-letiyu pervogo poleta cheloveka v kosmos «Molodezh' i nauka»* [Proceedings of the 7th All-Russian Scientific and Technical Conference of Students, Graduate Students And Young Scholars, Dedicated to the 50th Anniversary of the First Manned Space Flight “Youth and Science”]. Krasnoyarsk, Siberian Federal University Publ., 2011. (In Russian). Available at: http://elib.sfu-kras.ru/bitstream/handle/2311/5396/s22_156.pdf?sequence=1&isAllowed=y (accessed 02.08.2021).
6. Tikhonova E.V., Belov D.N. Professional'naya kompetentnost' voyennogo perevodchika (na materiale kitayskogo yazyka) [Professional competence of a military translator (based on the Chinese language)]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2015, no. 14, pp. 525-528. (In Russian).

7. Leushina I.V. Nekotoryye aspekty formirovaniya professionala v tekhnicheskoy vuz na primere inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii [Some aspects of the formation of a professional in a technical university on the example of foreign language communicative competence]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2011, no. 12, pp. 101-110. (In Russian).
8. Makshantseva N.V. Formirovaniye yazykovoy lichnosti budushchego spetsialista-lingvisty v vysshey shkole na osnove kontseptual'nogo podkhoda [Formation of the linguistic personality of a future specialist-linguist in higher education on the basis of a conceptual approach]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova* [Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N.A. Dobrolyubov], 2010, no. 1, pp. 43-46. (In Russian).
9. Nelyubin L.L., Dormidontov A.A., Vasilchenko A.A. *Uchebnik voyennogo perevoda. Angliyskiy yazyk. Obshchiy kurs* [Military Translation Textbook. English. General Course]. Moscow, Military Publ., 1981, 379 p. (In Russian).
10. Nelyubin L.L., Dormidontov A.A., Vasilchenko A.A. *Uchebnik voyennogo perevoda: angliyskiy yazyk. Spetsial'nyy kurs* [Military Translation Textbook. English. Special Course]. Moscow, Military Publ., 1984, 440 p. (In Russian).
11. Shevchuk V.N. *Sbornik tekstov po voyennomu perevodu dlya 3-go kursa: angliyskiy yazyk* [Collection of Texts on Military Translation for the 3rd Year: English Language]. Moscow, Military Publ., 1976. (In Russian).
12. Shevchuk V.N. *Uchebnoye posobiye po voyennomu perevodu dlya 4-go kursa: angliyskiy yazyk. Kn. 1* [Collection of Texts on Military Translation for the 4th Year: English Language. Bk 1]. Moscow, Military Publ., 1991. (In Russian).
13. Shevchuk V.N. *Uchebnoye posobiye po voyennomu perevodu dlya 4-go kursa: angliyskiy yazyk. Kn. 2* [Collection of Texts on Military Translation for the 4th Year: English Language. Bk 2]. Moscow, Military Publ., 1993. (In Russian).
14. Shevchuk V.N. *Uchebnoye posobiye po voyennomu perevodu dlya 3-go kursa: angliyskiy yazyk. Ch. 1. Kn. 1* [Collection of Texts on Military Translation for the 3rd Year: English Language. Pt 1. Bk 1]. Moscow, Military Publ., 1990. (In Russian).
15. Langacker R.W. *Discourse in cognitive grammar. Cognitive Linguistics*, 2001, vol. 12, no. 2, pp. 143-188.
16. Shevchenko M.A., Mitchell P.D., Zagaynov S.S. Kompetentnostnyy podkhod v obuchenii inoyazychnomu voennomu diskursu [The competence approach in teaching foreign military discourse]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 49-56. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3\(167\)-49-56](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-49-56). (In Russian).

Информация об авторах

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

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

Information about the authors

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

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

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

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

Статья поступила в редакцию 14.09.2021
Одобрена после рецензирования 12.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

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

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

The article was submitted 14.09.2021
Approved after reviewing 12.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY GENERAL SCHOOL

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-131-138

История возникновения и основные тенденции развития метода case-study в отечественном иноязычном образовании: теоретический аспект проблемы исследования

Наталья Александровна ГОНЧАРОВА¹,

Надежда Васильевна ХАУСМАНН-УШКОВА^{2,3*}

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

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

³Веймарский университет Баухаус
99423, Федеративная Республика Германии, г. Веймар, Гешвистер-Шоль-Штрассе, 8

*Адрес для переписки: nush2001@mail.ru

Аннотация. Кратко в историческом срезе представлена история возникновения метода “case-study” как значимого метода для отечественной методической науки. С теоретических позиций обозначены основные тенденции развития метода “case-study” в отечественном школьном иноязычном образовании. Подчеркнуто, что происходит стремительное распространение метода “case-study” в школьной методике обучения иностранным языкам. Данный метод становится эффективным средством организации учебно-познавательного процесса, сосуществует с другими интерактивными методами. Метод “case-study” активно используется в обучении иностранным языкам как в общеобразовательных учреждениях, так и в высших учебных заведениях, и является уже одной из составляющей учебно-образовательного процесса. Подчеркнуто, что, работая с обучающимися, тренировочными и систематизирующими кейсами в процессе изучения иностранного языка, обучающиеся получают анализ обычной ситуации и решение затронутых проблем средствами иностранного языка. Проработка кейсов дает обучающимся возможность использования готовой схемы решения коммуникативной задачи в определенной коммуникативной ситуации, формирует навыки решения более глубоких проблем. Естественно, что обучающиеся смогут применить данный опыт в аналогичных случаях в процессе осуществления будущей межкультурной деятельности.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, метод “case-study”, иноязычная коммуникативная деятельность, обучающий кейс, тренировочный кейс, систематизирующий кейс

Для цитирования: Гончарова Н.А., Хаусманн-Ушкова Н.В. История возникновения и основные тенденции развития метода case-study в отечественном иноязычном образовании: теоретический аспект проблемы исследования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 131-138. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-131-138>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-131-138

The history of the emergence and main trends in the development of the case-study method in Russian foreign language education: the theoretical aspect of the research problem

Natalya A. GONCHAROVA¹, Nadezhda V. HAUSMANN-USHKOVA^{2,3*}

¹Michurinsk State Agrarian University

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

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

³Bauhaus-Universität Weimar

8 Geschwister-Scholl-Straße, Weimar 99423, Germany

*Corresponding author: nush2001@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Гончарова Н.А., Хаусманн-Ушкова Н.В., 2021



Abstract. The history of the emergence of the “case-study” method as a significant method for the national methodic science is briefly presented in a historical cut. From a theoretical point of view, the main trends in the development of the “case-study” method in the domestic school foreign language education are outlined. It is emphasized that there is a rapid spread of the “case-study” method in the school methods of teaching foreign languages. This method becomes an effective means of organizing the educational and cognitive process, coexists with other interactive methods. The “case-study” method is actively used in teaching foreign languages both in general educational institutions and in higher educational institutions, and is already one of the components of the educational process. It is emphasized that, working with teaching, training and systematizing cases in the process of learning a foreign language, students receive an analysis of the usual situation and a solution to the problems raised by means of a foreign language. The study of cases gives students the opportunity to use a ready-made scheme for solving a communication problem in a certain communicative situation, forms the skills for solving deeper problems. Naturally, students will be able to apply this experience in similar cases in the implementation of future intercultural activities.

Keywords: methods of foreign language teaching, “case-study” method, foreign language communicative activity, teaching case, training case, systematizing case

For citation: Goncharova N.A., Hausmann-Ushkova N.V. Istoriya vozniknoveniya i osnovnyye tendentsii razvitiya metoda case-study v otechestvennom inoyazychnom obrazovanii: teoreticheskiy aspekt problemy issledovaniya [The history of the emergence and main trends in the de-

velopment of the case-study method in Russian foreign language education: the theoretical aspect of the research problem]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 131-138. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-131-138> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования определяется значимостью поиска новых педагогических технологий и методик при проведении урока иностранного языка в средней школе, способствующих лучшему усвоению обучающимися иноязычного материала. Обучение иностранному языку – процесс передачи и усвоения обучающимися не только иноязычных знаний, навыков, умений, но и опыта грамотного оформления устной и письменной речи на иностранном языке, что направлено на развитие у обучающегося качеств и способностей, позволяющих успешно осуществлять иноязычную коммуникативную деятельность в устной и в письменной формах. Методика обучения иностранному языку – педагогическая наука, исследующая процесс обучения языку в целях разработки научно-обоснованного сопровождения процесса выявления и познания наиболее устойчивых связей и закономерностей повышения эффективности преподавания. Методика обучения иностранному языку также определяется как интегрированная область научного знания, которая использует и преобразует сведения, полученные из других областей знаний в целях достижения образовательных результатов [1; 2]. Традиционных форм и методов уже становится недостаточно; требуется внедрение интерактивных образовательных технологий, выбор наиболее эффективных методов обучения. Развитие у обучающихся критического мышления, умения самостоятельно оценивать информацию и делать выводы – это наиболее важные требования современного времени к образованию [3]. Реализации данных требований способствуют так называемые интерактивные методы обучения, к которым относится и метод “case-study”. Интерактивные методы обучения содействуют развитию познавательной активности обучающихся с целью достиже-

ния практического результата, направлены на раскрытие творческого потенциала, решение нестандартных задач [4]. Суть метода “case-study” заключается в том, что данный метод предоставляет возможность учителю иностранного языка объединить теоретическую подготовку и практические умения, которые необходимы школьнику в коммуникативной деятельности в процессе изучения иностранного языка.

Целью исследования является обзорное представление истории возникновения метода “case-study”, а также обозначение с теоретических позиций основных тенденций развития метода “case-study” в отечественном школьном иноязычном образовании.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основными методами исследования являются теоретические методы анализа и обобщения научных источников, раскрывающих историю появления метода “case-study” и обосновывающих перспективу применения данного метода в отечественном иноязычном образовании.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Под термином “case-study” понимается создание и комплектация специально разработанных учебно-методических материалов в специальный набор (кейс) и их передача (пересылка) обучающимся [5]. Исходя из данного понимания “case-study”, определение термина «кейс» имеет следующий вид: кейс представляет собой единый информационный комплекс, позволяющий понять ситуацию и принять решение [6]. В методе “case-study” довольно удачно соединяются элементы развивающего и проблемного обучения, дискуссионного метода, метода группового сотрудничества, метода работы с необходимыми источниками информации [7]. Метод

“case-study” направлен не только на освоение конкретных иноязычных знаний, навыков и умений и на развитие ключевых компетенций, но и на общее развитие коммуникативного и интеллектуального потенциала обучающихся.

Метод “case-study”, или метод изучения ситуации (деловых историй, метод деловых игр и т. д.), был впервые применен в Гарвардской бизнес-школе. Термин «ситуация» ранее активно использовался в медицине и правоведении, но в 20-е гг. XX века применительно к образованию термин приобретает новый смысл, когда преподаватели, помимо стандартных лекций, начали дополнительно организовывать «круглый стол» или студенческие обсуждения. Целью данных «круглых столов» было рассмотрение нестандартных жизненных ситуаций и возможных вариантов их решения.

В 1908 г. в Гарварде была основана Школа бизнеса, в которой была введена программа «Master of Business Administration (MBA) («Магистр делового администрирования»)» [8]. В 1912 г. в данной школе был введен курс «Искусство ведения бизнеса», составной частью которого был обязательный курс – метод ситуационного анализа. На курс набирались владельцы собственного бизнеса, которые представляли конкретные ситуации из своей практики и обсуждали их решение с аудиторией. После обсуждения каждый студент в течение определенного времени обдумывал самостоятельно проблему, подготавливал отчет и выступал перед аудиторией. Начиная с 1919 г., администрацией данного направления ведется активная работа по «коллекционированию кейсов». Первый учебник с упражнениями по данному методу был опубликован в 1921 г. под руководством декана Гарвардской бизнес-школы Воласа Домана (Wallace B. Donham). С 1922 г. метод активно развивается, и в настоящий момент более 85 учебных заведений активно используют данный метод в своей работе.

В настоящее время в Гарварде сосуществуют три школы: школа права, медицинская школа и школа бизнеса, которые активно

строят процесс преподавания на данном методе, прежде всего, с целью решения задачи снятия информационной перегрузки студентов. Метод “case-study” стал основой построения системы обучения в школах Гарварда. Сегодня в данных школах этот метод – интерактивный тренинг с использованием видеоматериалов, различных раздаточных материалов, а также современного компьютерного обучения. В тренинге описываются реальные организации (не фиктивные), их реальные проблемы. Студенты играют роли реальных руководителей и участников ситуации, и в результате данной «деловой игры» решается конкретная проблема. Рядовой студент Гарварда тратит на решение кейсов более 90% учебного времени.

Кроме того, в 20-х гг. XX века методика преподавания разных дисциплин на основе метода “case-study” также развивается в Чикагской школе социологии. Данный метод применяется как исследовательская стратегия. Перед исследователями представлен социальный феномен (жизненная ситуация), и на примере эмпирического объекта – жизненного случая – ставится цель: используя инструментарий социологического исследования, необходимо решить поставленную задачу методом наблюдения, методом интервью, опроса, анализа документов и т. д.

Метод “case-study” в Чикагской социологической школе имеет ряд особенностей:

- 1) возможность получения и анализа более глубокой информации при изучении неформальных отношений между людьми;
- 2) образование понимается как одно из условий «совершенствования приспособления к жизни»;
- 3) ситуация, предлагаемая к рассмотрению, не выдуманная, исключительно реальная, следовательно, метод “case-study” используется как полевой метод для разбора жизненных ситуаций.

В настоящее время данный метод в Чикаго активно используется для решения задач по охране окружающей среды.

В советском образовании метод “case-study” развивался с 70-х гг. XX века. Данный

метод активно использовался для обучения будущих управленцев, а также будущих специалистов по экономическим специальностям. Но применение метода “case-study” было весьма противоречиво, так как данный метод выходил за рамки советской концепции образования. Главная цель данного метода в тот период – выработка навыков принятия управленческих решений. Исследованиями данного метода в 70–80 гг. XX века занимались Г.А. Брянский, О.В. Козлова, Ю.Д. Красовский, В.Я. Платов, Д.А. Поспелов, О.А. Овсянников, В.С. Рапопорт. Но закрытость системы образования способствовала вытеснению метода «жизненных казусов» из учебных аудиторий.

Следующим этапом развития интереса российских ученых к данному методу становится период 90-х гг. XX века. Этот период неслучаен. На данном этапе происходит реформирование экономики нашей страны, следовательно, возрастает спрос на высококлассных специалистов, которые могут действовать в кризисных ситуациях, ситуациях неопределенности, а также быстро принимать решения в ситуациях с высокой степенью управленческих рисков. Естественно, что в данный период в вузах происходит смена направлений образования, на которые возрастает спрос, а именно: на менеджмент, социологию, психологию, политологию. Происходит переход к постклассическому образованию. Данные направления базируются на трудах мировых ученых, поэтому метод “case-study” начинает активное проникновение не только в высшие учебные заведения, но и в средние общеобразовательные школы, где постепенно включается в образовательный процесс.

В настоящее время применение метода “case-study” в обучении школьников иностранному языку позволяет развивать у обучающихся критическое и творческое мышление, формировать желание увеличивать имеющиеся знания иностранного языка путем самостоятельной работы и применять данные знания для решения познавательных и практических задач, дает возможность школьникам работать с информацией на

иностранном языке [9]. Названный метод акцентирован на активную мыслительную деятельность обучающихся, которая требуется для выражения собственной точки зрения.

При применении метода “case-study” работа учителя иностранного языка заключается в доведении до обучающихся сути наиболее сложных понятий, методичном создании проблемных ситуаций, сообщении обучающимся нужных фактов. Также у учителя иностранного языка появляется возможность организовать учебно-познавательную работу обучающихся таким образом, чтобы на основе проведенного исследования обучающиеся лично смогли сделать выводы и подвести итоги, сформировать с помощью учителя конкретные понятия и законы. Вследствие данной деятельности у обучающихся формируются навыки умственных операций и действий, развиваются внимание, воля и творческое воображение.

В настоящее время к современным учителям иностранного языка предъявляются высокие требования не только к уровню владения иностранным языком, но к знаниям наиболее зарекомендовавших себя методов и современных средств обучения, которые способствуют эффективной передаче знаний, умений и навыков, формированию нужного уровня компетенций обучающихся.

В процессе обучения с использованием кейс-метода обучающийся школы встречается с необходимостью:

- 1) выявить проблему, характеристики проблемы, последствия и пути разрешения (проблемный анализ);
- 2) проанализировать взаимосвязи и структуру ситуации с окружающей и внутренней средой (системный анализ);
- 3) установить причины, приведшие к возникновению данной ситуации и возможных последствий (причинно-следственные связи);
- 4) обсудить проблему и пути ее решения в малой группе (коммуникативные действия, критическое мышление);
- 5) спрогнозировать относительно вероятное и желательное будущее (прогностический анализ);

б) выработать план и программу действий в процессе принятия решения данной проблемы (программно-целевой анализ);

7) осознать процесс решения проблемы.

Полагаем, что использование метода “case-study” довольно эффективно на всех уровнях изучения иностранного языка. Посредством метода “case-study” можно охарактеризовать наличие противоречий, на основе которых создаются и формулируются главные проблемные ситуации, задачи и практические задания для обсуждения и нахождения самого оптимального решения обучающимися. Проблему, заданную методом “case-study”, необходимо изучить с разных сторон, проанализировать и представить решение [10]. Представлены могут быть различные уровни сложности кейсов. Задание может выполняться в письменной форме или в устной форме, индивидуально или по группам.

В развитии метода “case-study” в школьном российском иноязычном образовании можно выделить два основных направления:

– **первое направление** приходит с Запада с первыми специалистами, получившими образование за границей или прошедшими там стажировки, как направление в преподавании в высших учебных заведениях;

– **второе направление** связано с модернизацией в системе школьного образования в 2000-х гг., когда в школьное образование приходят инновационные технологии. Данная методика начинает использоваться для преподавания гуманитарных школьных дисциплин, таких как литература, русский язык, обществознание с целью подготовки обучающихся к различным жизненным ситуациям, проработки нестандартных задач.

Изучение источников по теме исследования позволяет нам выбрать те кейсы, которые наиболее значимы для формирования иноязычных коммуникативных знаний, навыков и умений обучающихся: **обучающий кейс** (позволяет демонстрировать теорию с точки зрения реальных событий и заинтересовать обучающихся в изучении предмета; способствует активному усвоению знаний и навыков самостоятельного сбора, обработки

и анализа информации на иностранном языке, характеризующей различные ситуации для последующего ее обсуждения в коллективе с показом своего варианта решения вопроса или проблемы, в результате чего кейс попутно ориентирован на осуществление исследовательской деятельности и выступает моделью для получения нового знания о ситуации и поведения в ней); **тренировочный кейс** (представляет собой описание практической коммуникативной ситуации, содержащей некоторую проблему, требующую разрешения на основе описания реальных ситуаций); **систематизирующий кейс** (помогает контролировать освоение обучающимися иноязычных знаний, навыков, умений, компетенций для решения проблем).

Исследователями замечено, что методика работы с самим кейсом требует сосредоточения внимания учителя иностранного языка на формулировке проблематики и выявлении основных причин появления этой проблемной ситуации [11; 12]. Далее должны быть выбраны способы решения поставленной проблемы в данной конкретной ситуации, то есть способы применения метода “case-study”. Завершающим действием должна быть проверка правильности решения заявленной проблематики средствами иностранного языка.

ВЫВОДЫ

Таким образом, в данный момент в образовании в Российской Федерации начинают активно внедряться новые методы, среди которых метод “case-study”. Современное видение российского иноязычного образования подразумевает под собой смещение акцентов на поиск обучающимися собственного смысла и целей образования с пассивного восприятия информации, смещения роли учителя со стороны единственного носителя знаний к организатору, партнеру для обучающихся, который помогает с поиском решений в реальных проблемах и задачах. История становления метода “case-study” подчеркивает его значимость для современного иноязыч-

ного образования. Метод “case-study” является одним из самых перспективных и актуальных для внедрения в общеобразовательные школы с целью обучения иностранным языкам, так как является методом проблемно-ориентированного обучения и помогает обучающимся перейти от пассивного получения знаний к активному процессу обучения. Значимость метода “case-study” для современного образования тяжело оспаривать,

так как данный метод, в первую очередь, направлен на личностное обучение каждого обучающегося, которое включает в себя индивидуальное, коллективное и групповое развитие. Перспективным является изучение специфики оптимального применения метода “case-study” в обучении иностранному языку с целью решения коммуникативных задач с учетом мотивационной сферы обучающихся.

Список литературы

1. Барнс Л.И., Роланд К.К., Хансен Э.Дж. Преподавание и метод конкретных ситуаций (учебник, ситуации и дополнительная литература). М.: Юрист, 2010. 501 с.
2. Варданын М.Р., Палихова Н.А., Черкасова И.И., Яркова Т.А. Практическая педагогика. Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2009. 188 с.
3. Гончарова Н.А. Роль дисциплин гуманитарного цикла в нравственном воспитании младших школьников // 13 Пасхальные чтения: материалы 12 науч.-метод. конф. М.: Моск. пед. гос. ун-т, Ин-т филологии и иностранных языков, 2015. С. 135-140.
4. Андюсе Б. Кейс-технология – инструмент формирования компетентностей // Директор школы. 2010. № 4. С. 61-65.
5. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. Киев: Центр инноваций и развития, 2002. 286 с.
6. Кучугурова Н.Д., Кучугуров И.В. Формы и методы формирования профессиональных умений будущих специалистов // Преподаватель XXI век. 2010. № 3-1. С. 69-82.
7. Никитина М.А. Кейс как средство обучения и контроля в условиях компетентностного образования в высшей школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2014. 25 с.
8. Адонина Н.П. Кейс-стади: история и современность // Высшее образование сегодня. 2012. № 11. С. 43-48.
9. Короткова М.С. Особенности использования методики “case-study” в обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Академия педагогических идей «Новация». Серия: Студенческий научный вестник. 2018. № 9. С. 34-37.
10. Короткова М.С. Сущность и содержание метода “case-study” // Академия педагогических идей «Новация». Серия: Студенческий научный вестник. 2018. № 9. С. 38-42.
11. Гумметова А.Ю., Ступина Е.В. Кейс-метод как современная технология личностно-ориентированного обучения // Образование в России. 2013. № 5. С. 23-28.
12. Покошенко Е.А. Практическое применение методов, средств, приемов работы на уроке. Методические рекомендации. Екатеринбург, 2009. 23 с.

References

1. Barns L.I., Roland K.K., Hansen A.J. *Prepodavaniye i metod konkretnykh situatsiy (uchebnik, situatsii i dopolnitel'naya literatura)* [Teaching and Method of Specific Situations (Textbook, Situations and Further Reading)]. Moscow, Yurist Publ., 2010, 501 p. (In Russian).
2. Vardanyan M.R., Palikhova N.A., Cherkasova I.I., Yarkova T.A. *Prakticheskaya pedagogika* [Practical Pedagogy]. Tobolsk, Tobolsk Pedagogical Institute named after D.I. Mendeleev Publ., 2009, 188 p. (In Russian).
3. Goncharova N.A. Rol' distsiplin gumanitarnogo tsikla v нравstvennom vospitanii mladshikh shkol'nikov [The role of the disciplines of the humanitarian cycle in the moral education of primary schoolchildren]. *Materialy 12 nauchno-metodicheskoy konferentsii «13 Paskhal'nyye chteniya»* [Proceedings of the 12th Scientific and practical Conference “13 Easter Readings”]. Moscow, Moscow Pedagogical State University, Institute of Philology and Foreign Languages Publ., 2015, p. 135-140. (In Russian).

4. Andyuse B. Keys-tehnologiya – instrument formirovaniya kompetentnostey [Case technology – a tool for the development of competencies]. *Direktor shkoly* [School Director], 2010, no. 4, pp. 61-65. (In Russian).
5. Surmin Y.P. (ed.). *Situatsionnyy analiz, ili Anatomiya Keys-metoda* [Situational analysis, or Anatomy of the Case Method]. Kiev, Innovation and Development Center Publ., 2002, 286 p. (In Russian).
6. Kuchugurova N.D., Kuchugurov I.V. Formy i metody formirovaniya professional'nykh umeniy budushchikh spetsialistov [Forms and methods of forming professional skills of future specialists]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher 21st Century], 2010, no. 3-1, pp. 69-82. (In Russian).
7. Nikitina M.A. *Keys kak sredstvo obucheniya i kontrolya v usloviyakh kompetentnostnogo obrazovaniya v vysshey shkole: avtoref. dis... kand. ped. nauk* [Case as a Means of Teaching and Control in the Context of Competence-Based Education in Higher Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Barnaul, 2014, 25 p. (In Russian).
8. Adonina N.P. Keys-stadi: istoriya i sovremennost' [Case study: history and modernity]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2012, no. 11, pp. 43-48. (In Russian).
9. Korotkova M.S. Osobennosti ispol'zovaniya metodiki "case-study" v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh spetsial'nostey [Features of the use of the "case-study" method in teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties]. *Akademiya pedagogicheskikh idey «Novatsiya». Seriya: Studencheskiy nauchnyy vestnik* [Academy of Pedagogical Ideas "Novation". Series: Student Scientific Bulletin], 2018, no. 9, pp. 34-37. (In Russian).
10. Korotkova M.S. Sushchnost' i soderzhaniye metoda "case-study" [The essence and content of the "case-study" method]. *Akademiya pedagogicheskikh idey «Novatsiya». Seriya: Studencheskiy nauchnyy vestnik* [Academy of Pedagogical Ideas "Novation". Series: Student Scientific Bulletin], 2018, no. 9, pp. 38-42. (In Russian).
11. Gummetova A.Y., Stupina E.V. Keys-metod kak sovremennaya tekhnologiya lichnostno-oriyentirovannogo obucheniya [Case method as a modern technology of student-centered learning]. *Obrazovaniye v Rossii – Education in Russia*, 2013, no. 5, pp. 23-28. (In Russian).
12. Pokosenko E.A. *Prakticheskoye primeneniye metodov, sredstv, priyemov raboty na uroke. Metodicheskiye rekomendatsii* [Practical Application of Methods, Means, Techniques of Work in the Lesson. Guidelines]. Yekaterinburg, 2009, 23 p. (In Russian).

Информация об авторах

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

Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; преподаватель немецкого языка как иностранного, Веймарский университет Баухаус, г. Веймар, Федеративная Республика Германии, ORCID: [0000-0002-3345-7782](https://orcid.org/0000-0002-3345-7782), nush2001@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 03.09.2021
Одобрена после рецензирования 01.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Natalya A. Goncharova, Doctor of Pedagogy, Professor of Foreign Languages and Methods of Its 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

Nadezhda V. Hausmann-Ushkova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; Lecturer of German as a Foreign Language, Bauhaus Universität Weimar, Weimar, Germany, ORCID: [0000-0002-3345-7782](https://orcid.org/0000-0002-3345-7782), nush2001@mail.ru

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

The article was submitted 03.09.2021
Approved after reviewing 01.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-139-152

Theory and practice in language immersion camps: common challenges and how to solve them

Natalia A. SUSHKOVA^{1*}, Lara RAVICH²

¹Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation

²University of Oregon
1585 E 13th Ave., Eugene 97403, Oregon, United States of America

*Corresponding author: sushkovanatalia@yandex.ru

Abstract. The popularity of immersion programs as one of the most effective means to learn foreign languages and cultures is constantly growing. More and more children are getting involved in immersion programs in schools, language courses and summer camps. During the last fifty years both Russian and foreign scholars have been trying to establish a theoretical basis for developing communicative and intercultural competence which would inform program design and ultimately the results of such programs. We describe various aspects of creating immersion programs and to analyze their key ideas. The article draws from both authors' lengthy experience as language immersion summer camp organizers to describe the experience of applying immersion principles in practice. We summarize more than ten years of experience and exchange visits of representatives of the two immersion camps "Forest Camp", Russia, and "Lesnoye Ozero", the USA. We describe common challenges arising in the working process and suggest ways of dealing with them.

Keywords: language and culture studies, communicative and intercultural competence, immersion program, summer language camp

For citation: Sushkova N.A., Ravich L. Teoriya i praktika yazykovykh lagerey s programmoy pogruzheniya: tipichnyye problemy i sposoby resheniya [Theory and practice in language immersion camps: common challenges and how to solve them]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 139-152. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-139-152>

Научная статья
УДК 372.881.111.1+371.398
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-139-152

Теория и практика языковых лагерей с программой погружения: типичные проблемы и способы решения

Наталья Алексеевна СУШКОВА^{1*}, Лара РАВИЧ²

¹ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42

²Университет Орегона

97403, Соединенные Штаты Америки, Орегон, Юджин, 1585E, пр-т 13

*Адрес для переписки: sushkovanatalia@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Sushkova N.A., Ravich L., 2021



Аннотация. Популярность программ погружения, как одного из самых эффективных способов изучения иностранного языка и культуры, постоянно растет. Все больше и больше детей участвуют в таких программах в школах, языковых центрах и летних лагерях. За последние пятьдесят лет русскими и зарубежными учеными были предприняты попытки разработать теоретические основы формирования коммуникативной и межкультурной компетенции, которые бы позволили получить наилучшие результаты при таком способе обучения. Рассмотрены различные подходы к созданию программ погружения и анализ их ключевых положений. Так как мы имеем большой опыт организации работы летних языковых лагерей с программами погружения, нами уделено большое внимание описанию результатов применения принципов погружения на практике. Подведен итог более чем десяти лет работы и обмена опытом двух летних лагерей: «Forest Camp» в России и «Лесное Озеро» в США. Описаны основные трудности, возникающие в процессе работы, и предложены способы их устранения.

Ключевые слова: изучение языка и культуры, коммуникативная и межкультурная компетенции, программа погружения, летний языковой лагерь

Для цитирования: Сушкова Н.А., Равич Л. Теория и практика языковых лагерей с программой погружения: типичные проблемы и способы решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 139-152. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-139-152> (In Engl., Abstr. in Russian)

INTRODUCTION

In the pedagogical community there has always been a lot of debate about the most effective means of teaching foreign languages and cultures. During the last decades many Russian and foreign scholars have focused their attention on immersion programs. Among the aspects highlighted in various research works there were: characteristics and principles of immersion programs, conditions, methods and contents

which showed the best results, their effectiveness in developing communicative and intercultural competence, their influence on a child's cognitive and social development. The aim of this article is to analyze different visions of immersion programs and to describe the experience of applying the results of theoretical investigation in practice.

LITERATURE REVIEW

Until the second half of the 20th century, the process of teaching foreign languages emphasized learning vocabulary, which was given in the form of lists of isolated words, and grammar, which provided the rules for putting these words together. Students studied and practiced language patterns and translated disconnected sentences from the target language into their native tongue. Little attention was paid to the content of texts, which were used as a basis to do vocabulary and grammar exercises. Classes were taught in the mother tongue, with little active use of the target language.

In the 1960s the American linguist and cognitive scientist Noam Chomsky noted that language varied greatly depending on the social and cultural context [1]. Therefore, structural theories of language teaching did not show the linguistic creativity and variety evident in real communication. Scientists saw a need for students to develop communicative skill and functional competence in addition to mastering language structures. It resulted in a shift from teaching language as such to integrating language and content.

These ideas were further developed by another American linguist, Dell Hymes, who introduced the concept of communicative competence [2]. Communicative competence redefined what it meant to “know” a language, suggesting that speakers must be able not only to master the structural elements of language but to use them appropriately in different social situations.

In comparison with traditional teaching methods, content-based foreign language instruction had a number of advantages:

- The process of language acquisition is more effective as it is learnt in a meaningful context.
- As forms and functions of the language change depending on the context, the child learns to apply the language in a variety of spheres.
- Interesting and important contents motivate students to study.

- The process of learning becomes a part of a child’s cognitive and social development.

Donna M. Brinton et al. explained that “content-based language teaching is distinguished first of all by the concurrent learning of a specific content and related language use skills in a “content driven” curriculum, i. e., with the selection and sequence of language elements determined by the content...” [3]. She also described ten principles of content-based instruction.

1. The content-based curriculum removes the arbitrary distinction between language and content.

2. It reflects the interests and needs of the learners, taking into account the eventual uses the learners will make of the second or foreign language.

3. It offers optimal conditions for second language acquisition by exposing learners to meaningful, cognitively demanding language in the form of authentic materials and tasks.

4. It provides pedagogical accommodation to learner proficiency levels and skills.

5. It views language as learned within a larger framework of communication.

6. It holds sustained content as necessary for providing an authentic, meaningful context for students to acquire language.

7. It views rich, comprehensible input as necessary but not sufficient for the development of high-level academic language proficiency.

8. It places a high value on feedback on accuracy to help students develop target-like output.

9. Instead, it supplements exposure to input through language-enhanced instruction (e. g., skill-based instruction and consciousness raising about issues of grammar, lexis, style, and register).

10. Finally, it aims for a balanced focus on fluency and accuracy [3].

Fred Genesee et al. focused his research on studying bilingualism and second language acquisition [4]. His idea was that language should be taught in conditions similar to those in which a child learns to speak a native tongue. Teachers should create an environment in which a person is motivated to learn a target language to communicate on other important topics. This ap-

proach is known as language immersion. According to its principles, when students come to school, they hear only the target language, in which all instructions and conversations are given and all school subjects are taught. In this way students learn language in a natural environment and a new language functions both as a means and an object of studying.

The first immersion program was created at Margaret Pendlebury Elementary School in Quebec, Canada, in 1965 [5]. Parents wanted their children to acquire excellent skills both in English and in French and created an experimental kindergarten for them. The French immersion concept was designed to:

- capitalize on children's ability to learn language naturally and effortlessly;
- take advantage of their social ability and open attitudes to language and culture;
- reflect on the building blocks of language by emphasizing the use of languages for communication;
- help children in native language development, academic achievement or general cognitive development.

Later on there appeared similar programs for studying other languages. Now more than 320 000 Canadian students study in immersion programs. They have also become popular in the United States, Australia, South Korea, Finland, Hungary, Spain, South Africa, Hong Kong and Japan.

The research on immersion education and language acquisition has been very positive. Students gain near native fluency in the second language, they master the regular subject matter, and they match or out-perform their peers on tests in all spheres of knowledge. Deborah W. Robinson in her article "The cognitive, academic, and attitudinal benefits of early language learning" wrote: "There is accumulating evidence that learning additional languages – particularly from an early age – has cognitive and academic benefits. Mental flexibility, the ability to shift easily between symbol systems (such as math and literacy), improved abilities in divergent thinking, meta-linguistic awareness, and occasionally,

higher scores on measures of verbal intelligence are correlated with early language learning" [6].

Robert K. Johnson and Merrill Swain described the implementation of immersion education in North America, Europe, Asia, the Pacific, and Africa and its effectiveness in programs ranging from preprimary to tertiary level [7]. They also attributed to immersion schools the following core characteristics.

1. The L2 is a medium of instruction.
2. The immersion curriculum parallels the local L1 curriculum.
3. Overt support exists for the L1.
4. The program aims for additive bilingualism.
5. Exposure to the L2 is largely confined to the classroom.
6. Students enter with similar (and limited) levels of L2 proficiency.
7. The teachers are bilingual.
8. The classroom culture is that of the local L1 community.

Another aspect of language acquisition was studied by Michael Byram and his colleagues [8]. They developed the ethnographic approach as a means to learn language and culture. Byram suggests that students should act as ethnographers: being in a country they should describe it, its people, traditions and customs, and pay attention to linguistic constructions used in different situations. In this way students get the information about the language and culture in different contexts and immediately use this knowledge in their personal experience to understand and solve problems which arise in the process of intercultural communication.

In the Russian school, the notion of "communicative competence" was thoroughly examined by V.V. Safonova [9]. She views it as a complex structure which comprises language/linguistic, verbal, sociocultural, compensatory, self-educational, informational-communicative competences. Special attention is paid to sociocultural competence which the scientist considers essential to every intercultural interaction. It gives a person an opportunity:

- to be able to differentiate between various sociocultural markers of the authentic lin-

guistic environment and sociocultural characteristics of the communication participants;

- to predict probable sociocultural obstacles in conditions of intercultural communication and the ways of their elimination;
- to assimilate into the foreign environment, following the rules of courtesy of the other culture and showing respect to the traditions, rituals and lifestyle of this culture;
- to perform a role of a cultural mediator as minimum and of a party of a dialogue of cultures as maximum during the interaction of his / her compatriots with the representatives of other cultural and linguistic communities;
- to use sociocultural knowledge, skills and abilities in the process of collaboration with the representatives of other cultural and linguistic communities.

Another Russian scholar who investigated communicative ethnographic approach to teaching a foreign language and culture is P.V. Sysoyev [10]. He considers that immersion into the cultural and linguistic environment of the country of the target language has a significant didactic potential to enrich the modern sociocultural education. In his work he describes theoretical basics of communicative ethnographic approach: defines its methods, characteristics, positions and identifies its main directions. According to P.V. Sysoyev nowadays communicative-ethnographic approach in the didactic terms should continue communicative and cognitive, socio-cultural and multicultural approaches, creating a unique environment for teaching a foreign language and culture. It can solve a number of educational tasks that were previously assigned to the above-mentioned approaches.

Research in the 80s and 90s indicated that children in immersion schools could become highly proficient, especially in listening and reading. However, they did not always become as proficient in speaking [11]. The main reason for this is that students spent most of their immersion time listening to their teacher or reading their textbook, whereas the time they spent speaking on the playground with their peers was in English. Thus, as Gardner and Lambert, in their seminal work on L2 motivation might suggest, they lacked “integrative motivation” [12].

That is, there was no group they wanted to join for which learning the language was a requirement. Dörnyei reconceives motivation in the absence of the possibility for such integrative motivation as the ideal self (successfully using the target language), ought-to self (responding to external demands, such as passing an exam) and environment [13]. Dörnyei and Muir identify specific motivational characteristics of learning environments, such as cohesive learner groups, a productive norm and role system, democratic leadership, and a situated approach to facilitative teaching that takes into accounts the changing needs of groups as they develop [14].

These characteristics are uniquely represented in the summer camp environment. Indeed, this has been recognized both by the market and by world governments, as both governments and private citizens have drastically increased the language camp offerings in China, South Korea, and Russia.

IMPLEMENTING IMMERSION IN A SUMMER CAMP

As the popularity of summer camps specializing in foreign language and culture learning has continued to increase around the world, it has become apparent that there is a need for educators and camp professionals to share experiences. Though the idea of using summer holidays as another opportunity to acquaint children with foreign languages and cultures in a fun and entertaining way is not new, there still exist many obstacles and debatable issues.

The article summarize several years of the experiences of two language immersion camps: “Forest Camp”, in Russia, specializing on the English language and culture and “Lesnoe Ozero”, in the USA, the purpose of which is to make acquaint American children with the Russian language and culture.

“Forest Camp” is located in central Russia, 450 km south from Moscow. Since 2012 it has been inviting Russian kids aged 7–16 to learn English in natural surroundings through sport and fun activities. Two primary goals of a two-week session are creating a strong motivation to study and breaking the language barrier. A spe-

cial emphasis is made to ensure that language is not through boring lessons with textbooks and grammar exercises. For this purpose a full range of English language and culture activities as well as other typical camp activities are offered to Russian children.

“Lesnoe Ozero” is one of 15 “language villages” that form the Concordia Language Villages, a network of language immersion camps affiliated with Concordia College, a small higher education institution in northern Minnesota, in the midwestern United States. The Language Villages began in 1961, with Russian being added in 1966. Its mission is to inspire courageous global citizens, and lived language and culture is the medium through which this mission is accomplished.

Two years of collaboration after a collective 60 years of work in immersion language camps is a significant period of time to reflect on the work which has been carried out, analyze its results and draw some conclusions. It should be said that as an endeavor overall, the camps have been successful which is proved by their consistent popularity with children and families. Indeed, Forest Camp’s enrollment is constantly increasing and the number of children wishing to spend their holidays there is growing. At the same time, it’s necessary to admit that not everything has been going the way it was planned and some original ideas have undergone changes on the way.

Here there are 6 main challenges we have faced.

1. Counselors have trouble staying in the target language

For Forest Camp, the original idea was to create surroundings similar to those which kids would face if they travelled to a typical American camp. For Lesnoe Ozero, the goal was to create a sort of hybrid between a visit to a summer camp and a town. In both camps, all staff members speak the target language fluently and some members of the team are native speakers. Campers are encouraged to use the target language in all situations and camp counselors try to integrate language-specific tasks into all activities. Children learn the language communi-

cating with camp counselors and with each other, participating in all camp activities. They learn vocabulary words doing routine things such as tidying their rooms, having meals and doing sports. At Forest Camp, language learning revolves around adventure activities such as rafting, doing high-rope courses or playing paintball rather than focusing on a theme. At Lesnoe Ozero, there are also outdoor activities, such as canoeing and archery, but most activities focus on Russian culture, such as learning traditional crafts like *khokhlomskaya rospis’* or exploring Russian fairy tales and then making a video of one. Communicating in the native language is supposed to be minimal.

However, our experience showed that this dream can’t come true yet and there are some justified reasons for it.

- For camp counselors who are not native speakers, it is a challenge to speak the target language 24/7 and never switch to their native tongue. Even though the staff have strong language abilities, they get tired, or they confront new and challenging situations that are hard to navigate in the target language.

- Even native speakers of the target language, if they also speak the campers’ native language, can find it unnatural to communicate using their native language when the majority of the people are non-native speakers. From a certain perspective, artificially-created nature of the context can be uncomfortable, whether it is 150 Russian people gather in the forest in the middle of Russia to speak English or the same situation with Americans speaking Russian in the woods of Minnesota. Naturally the temptation to speak the native language of the majority is great. You will be better understood and there are more chances that your request will be fulfilled. In the situation where the need to speak the target language is artificial, even fluent speakers of the target language often choose easier ways to explain their thoughts and ideas.

- People who work as camp counselors typically care about children and want to build strong emotional relationships with them, which is much easier to do in the child’s native language. Children are very sensitive. Camp life is

full of events, there are some happy moments when kids want you to share their joy and there are also quarrels and conflicts when they need your sympathy. If something goes wrong psychological support and help are more important than studies. Children should know that they can trust adults that they are heard and understood. It's very difficult to do this in a language that they don't understand – and it's not always easy for counselors to judge when it is absolutely necessary to help a camper in their native language and when they should continue trying to use the target language and push through the frustration.

- Disciplining kids is another problem area where switching to the native language is unavoidable. Wrongdoing and misbehaving do happen. Using a foreign language to discuss behavior challenges and their consequences won't work. If you want the child to understand and change their behavior, you have to use their native language.

- Teaching about complex or dangerous activities is also difficult to do in the target language. At Forest Camp, with its program of extreme sports, it is important that campers follow the safety precautions and do not get hurt. It's necessary that a child clearly understands what he/she is doing. Safety rules have to be explained in Russian. At Lesnoe Ozero, with its focus on Russian culture, it is important to give all the campers a chance to learn about Russian history and literature, even if they are only at the novice level – but such complex topics cannot be taught in the target language to novices.

- There is also another consideration – the risk of impeding an activity by interrupting it with commentary in the target language. Quite often you have to prioritize what is more important: enjoying an activity or spoiling the pleasure but learning a couple of new words and expressions. Children may get bored if they are made to learn new vocabulary and rules in a foreign language before they are allowed to play.

Because there are many reasons for staff to have difficulty staying in the target language, there must be a number of solutions. Some suggestions are as follows:

- **Training in non-verbal communication and other strategies for communicating**

with novices. In order for staff to effectively communicate with novice learners, they must become experts at using gestures, pictures, cognates, and physical objects to communicate with learners. At Lesnoe Ozero, the staff undergo a two-hour training in this type of communication, and leadership staff model the use of gestures in large-group presentations. All announcements and large group activities are accompanied by gestures and visuals to support comprehension. Because this approach is consistent, counselors learn to be comfortable communicating in this way, even though it may initially seem unnatural.

- **Building a culture that values target-language use.** Staff training should help staff understand that switching to the native language deprives campers of an opportunity to learn and sends a message that they are incapable. This messaging can make staff try harder to use a variety of communication strategies. Staff need to understand that if they hear another staff member speaking the native language to a camper, that colleague is making it more difficult for other staff to establish a relationship with campers in the target language. By understanding that using the target language supports kids and other counselors, staff can be encouraged to try harder.

- **Clarifying expectations for activities.** When staff plan activities, they should justify any use of the native language. If there are portions of the activity where it must be used for safety reasons or to explain an abstract concept, those should be articulated. At the same time, opportunities to maximize and infuse target language should be explored. It is important to make these activities fun and engaging, ideally integrating the enjoyable aspects of the activity. For example, in an archery activity, the teacher could place pictures of archery-related vocabulary on the target, and instruct campers to hit a specific one. In a literature activity, campers may make a storyboard of the plot and label it with the relevant vocabulary. After activities have been planned to maximize target language use while still being safe and conveying complex language, staff supervisors should observe the activities and ensure that the expectations for language use have been met and should prob-

lem-solve with any staff who are finding this difficult.

- **Clarifying expectations for emotional contact.** Camp administration should clearly articulate when native language use for emotional contact is acceptable and should also build counselors' skills in establishing relationships with children in the target language. At Lesnoe Ozero, counselors are expected to speak the native language for emotional purposes in only three situations:

- 1) a child is crying or seems about to lose control of their emotions;

- 2) during cabin counsel in the evenings, when all of the campers share their feelings about the day;

- 3) during individual check-ins with the specific campers that they support. (Each group of 10–12 kids has 2–3 counselors, so each counselor is individually responsible for checking in with 4–5 kids each day. These check-ins happen informally, whenever the counselor can find the camper, and should ideally start out in the target language and then move into the native language if the camper expresses that they are not doing well.)

During staff training, staff can be taught how to build relationships with kids and support them emotionally without having a mutually intelligible language. This can be done through humor, songs, games, gestures, and shared group rituals.

- **Developing camp rituals for managing behavior.** While it may not be possible to discipline children in the target language, it is possible to establish routines that minimize the necessity of discipline. For example, camps can have key phrases, chants, call-and-response routines, and even songs or musical cues when they expect a certain behavior. Campers quickly become attuned to these rituals and sit, stand, or stop talking when engaged with a familiar routine.

- **Prioritizing language use in supervision.** When leadership staff see counselors speaking the native language, they can jump into the activity and model target language use in a positive and enthusiastic manner. Even a brief

reminder, like “count in the target language!” can be helpful for a dance teacher who has forgotten to think about language while teaching new steps. Staff should also receive feedback about their language use during regular meetings with supervisors. When staff receive early and frequent feedback, combined with skill-building support, they can learn to use the target language more consistently.

2. Children and parents have different goals for language use

It is often parents who decide for a child that they should learn a foreign language. The primary goal of all parents is to provide their child with the best opportunities to develop their skills, to get good education and, later on, to build a successful career. In the modern world knowledge of a foreign language is an indispensable part of good education. Parents resort to all possible means to make sure that their kids get everything necessary: modern textbooks, specialized classes, experienced teachers, private tutors. Taking into account Russian past when people couldn't travel a lot and parents of modern teenagers didn't realize the necessity of learning foreign languages it seems evident that parents try to compensate their own lack of knowledge by providing their children with everything necessary for successful learning. Sending a child to a foreign language school or to a specialized summer camp is another opportunity to supply a child with knowledge. Most parents insist on their children attending all classes, learning vocabulary and grammar, taking assessment tests and seeing noticeable progress at the end of the session.

Children have their own opinion on this issue. 7–10-year-old children see learning a foreign language as a game. They have fun learning new strange-looking and weird-sounding words, get a lot of pleasure taking part in little skits and performances, but, as a rule, do not use the language in every-day communication. Children this age try to please their parents and willingly participate in lessons and other activities but they do not necessarily see any point in speaking English with their friends and camp-counselors.

Needless to say, lessons for this age group should be more like a game or a role play.

Teenagers' attitude is different. On the one hand, they are more mature and many of them realize the importance of foreign language learning for their future. But on the other hand, they are more independent and insist on making their own decisions. For them summer is time for rest and fun with their peers. If the topic of the lesson does not seem interesting it will be quite hard to encourage them to work. Though quite a few of older campers speak good English, it's a real challenge to make them use it outside classrooms and special activities.

One trick that turned out to be quite successful was introducing a so-called "bracelet system" of evaluating the English level. Kids with no or little knowledge wear red plastic bracelets which are a sign that staff members should speak simple language and often translate. Kids who can speak but whose vocabulary and grammar are rather limited have yellow bracelets. A green bracelet demonstrates that its owner has a good knowledge of English and can freely communicate in it. A child who shows considerable progress and, which is perhaps more important, a great desire to learn can get a new bracelet of a higher level at the end of the first or second week. As children are very competitive and bracelets proved to be such a desirable possession this created quite a strong motivation for kids to speak more English.

3. Children's demographics and learning needs change over time

Throughout the years, interest in Russian has increased and decreased, and the types of campers who come to Lesnoe Ozero change accordingly. When the camp began, in the 1970s, the campers didn't expect that they would ever be able to travel to the Soviet Union, so their interest in the language was more general. In the 80s and 90s, campers were excited about the possibility of actually visiting Russia and meeting Russian-speaking people. From the 1970s to the 1990s, the children who enrolled at Lesnoe Ozero were primarily monolingual English-speaking American children with strong academic performance and an interest in challenging themselves to learn a language that is much

more difficult for English speakers than the typical languages taught in schools. These students generally came to camp in the A1-B1 range, depending on whether they took Russian in school. The emphasis at Lesnoe Ozero was on building basic conversational proficiency and cultural understanding. Counselors used frequent repetition, gestures, and concrete topics and objects to build learners' understanding and help activate language.

In the late 1990s, camp staff began to see a change, as the children of Russians who had immigrated in the 1980s began to join the camp. They spoke Russian at home and were not necessarily highly motivated to improve their ability to use their parents' language. Unlike the children of previous eras, they did not need to learn basic conversational skills; they needed literacy and an approach to grammar instruction appropriate for heritage learners. They had little need or tolerance for repetition of simple gestures, and short utterances about concrete topics. The camp was also joined at that time by children who were adopted from Russia. Those children had needs similar to the children of immigrants, except that their exposure to Russian had been abruptly cut off when they moved. For some, they were able to regain their previous knowledge, while others had to relearn the language from zero. To some extent, this was correlated with age, since those adopted as infants had never been fluent in the language to begin with, but those adopted as late as 10 or 11, found that they were sometimes unable to access their language after several years of no exposure to their birth language. In response to the increase in adoptees with retained language proficiency and children of immigrants who learned Russian as a home language, parallel programming was created, often with several levels of a curriculum for heritage learners alongside language courses for non-native speakers. In recent years, demographics have shifted again, with more monolingual Americans again joining the camp. However, there are now very few Russian programs in American schools, which means that almost all second language learners come to as absolute beginners. The curve of language proficiency is now bi-modal, with a large num-

ber of learners in the A1 range and a large number in the B2-C1 range, and almost no one in the middle.

When Forest Camp started 10 years ago it presented itself as the first English-speaking camp in Russia. And though there had already been some occasional attempts to organize camp sessions with the emphasis on the English language and culture in some camps in Moscow region in the 1990s, they were inconsistent and did not bring any significant result. 2012 was a good year to start such a camp as it really filled the need: many summer camps built in Soviet times were closed or barely survived, and parents did not want their children to go there. At the same time Russian kids had long summer holidays and caring parents wanted to provide their kids with best opportunities to spend this time with pleasure and some useful outcome. 20 years after the collapse of the Soviet Union borders were open, travelling abroad became an ordinary thing and the knowledge of foreign languages became a necessity. So, most parents in 2012 saw Forest Camp as a good opportunity to satisfy their requirements. That year there was only one two-week session with about 40 campers, which turned out to be fortunate because it created that special family-like spirit which has been characteristic of Forest Camp ever since. A lot of camp traditions also started at that time. However, then learning English in camp surroundings was seen as something exotic by most campers, a kind of a game to be enjoyed for some time but not bringing any practical results. During the first two years there were no lessons and kids were supposed to practise the language while doing various camp activities. Needless to say, children were more interested in the activities than in memorizing English words and grammar constructions. Parents, however, wanted to see some improvement in the language knowledge even within such a short period of time.

Comparing current situation with those times, it can be said that children's attitude to learning a foreign language during summer vacation has changed. Modern kids are more pragmatic, more competitive and more ambi-

tious. The idea that they should be the best to succeed in this world is firmly fixed in their minds. 7- and 10-year-olds want to learn English because they want to be the best in their class, to get excellent marks and to show off. Teenagers see the practical value of this knowledge, many of them often travel abroad with their parents, dream about studying in a foreign university or working in a big international company. Both groups accept the fact that without hard work and perseverance they will get nowhere. There is no longer a necessity to explain why they should go to classes or to specially motivate them, they just take it for granted. So, traditional lessons have become part of the camp schedule, perhaps with more variety of classroom activities, more relaxed atmosphere and without homework. It is worth mentioning that it has presented a new challenge for camp-counsellors and teachers: they never know what kind of students they'll have to teach, what goals will be set by parents and what questions they may be asked by their pupils.

4. Novice learners can be overwhelmed by immersion

Some children who come to the camp don't speak the target language at all. It is important to mention that many such children can be very successful and have a strong tolerance for ambiguity and strategic competence that allows them to thrive in the immersion environment despite their lack of language proficiency.

With other children who are starting from the very beginning, though, it can be difficult to explain to them camp rules and other things. When they hear only target language speech without much understanding they feel confused and frustrated. They can't actively participate in all activities, so they get bored. Shy kids get upset and feel miserable and those who are more active can become naughty and misbehave.

The situation is even more complicated because many campers come to a camp for the first time. They have no experience of living in a camp or being away from their parents. Everything is new for them and little ones miss their parents. In this case using an unknown language

creates additional difficulties and doesn't help establish good friendly relations.

There are several ways to approach this challenge and allow a child to move into immersion slowly, step by step, first adapting to camp life and then being immersed in the foreign language. One approach is to have a returning camper or more proficient learner be the guide for this child. The peer can translate for them and be a resource if they have questions. Another strategy is to pull the child aside at the start of the day and explain to them in their native language what they will experience so that they are primed to recognize it. A third strategy is to provide them with information written in their native language that they can consult throughout the day. Finally, there can be a location, such as the nurse's office or assistant director's front porch where kids who are feeling overwhelmed by immersion can come for a safe environment.

It should be noted, though, that when children speak to native speakers, they use the target language more willingly and with greater enthusiasm understanding that it is the only way of communication. It is also perceived as a funny game where the language is a secret code which they are trying to get. It works especially well if the native speaker is a child, in which case communication becomes most natural and spontaneous. However, when non-native camp-counselors urge campers to speak the target language, they demonstrate all signs of resistance being aware that it is not necessary. These attempts are seen as work rather than play.

5. It is difficult to find activity instructors and staff with specific expertise who also speak the target language

Sport and other activities like dancing, high-rope courses, and arts and crafts classes occupy a significant place in Forest Camp schedule. A team of professional instructors do their best to involve children in them, to make them motivated and to instill love for what they are doing. The list of qualities necessary for this job includes professionalism, enthusiasm, love to children, friendly and outgoing personality. It would be ideal if candidates could also speak fluent English, but experience shows it is not easy to find staff with these qualifications.

Lesnoe Ozero, according to American Camp Association regulations, must employ several lifeguards. There must also be a specific ratio of male and female counselors to campers. Because singing is an important part of the learning approach at the Language Villages, guitar players are also necessary. The place of outdoor learning in the learning approach requires experts in nature activities and Russian ecology, while traditional Russian art, and folk dance are among the most popular activities. It can be difficult to find staff with all these skills who have strong Russian skills. Indeed, even office staff and cooks in the kitchen are expected to interact with campers in Russian. While it would be possible to staff the camp entirely with native speakers, non-native speakers are important model learners for the campers and provide a valuable cultural bridge. This means that there are times when a cook or a lifeguard has Russian at the intermediate level or below.

This problem can most easily be solved by pairing less proficient staff with more proficient staff, both for activity planning and delivery. The content expert can explain the information to the advanced speaker as they plan, and they can deliver it together, with the content expert pausing for assistance from the language expert.

6. Difference in mentality of the English- and Russian-speaking staff can cause misunderstanding

As staff members come from different cultural backgrounds they sometimes do not see eye to eye and arguments do happen. At Concordia Language Villages, the kids and the staff eat family style, so everyone eats from a serving bowl on the table. And in order not to waste food (because the health requirement is to throw out any unused food that has been put on the tables), only a small amount is put, and the children are supposed to go to other tables to ask for food if their table runs out, and then if there is no food on any table, they can go into the kitchen to ask for food.

The Russian staff have always been very uncomfortable with this. Every year, they express concerns with making the children "beg for food," and they worry that the children won't get enough to eat. This sometimes caused con-

flict between the American staff, who said it was good language practice with authentic context and strong intrinsic motivation, and the Russian staff, who thought it was inhumane.

It was necessary to think of a way to give the kids an opportunity for language practice around food that was more authentic to Russian culture and would be less offensive to Russian staff. Now, someone at the table takes turns being the “host” (the first few days it is the counselors), and they ask all the people at the table if they want more food. They ask everyone three times, and once everyone has refused it three times, they take any food that is left to the other tables and offer it to each table three times. If a bowl is empty at the table, the host goes to the other tables (or to the kitchen) to get more. The kids still get language practice, mostly around politely refusing food but when it is their turn to “host,” they also get practice asking for food.

A simpler example of intercultural communication is the grade reports that the teachers write for the students. Russian teachers often want to be very specific and straightforward about the students’ shortcomings. However, American parents expect that the focus will be how the student can improve, rather than criticism of the student’s current abilities, or that euphemisms like “challenge” will be used. This problem can be solved by having American staff edit the grade reports, but sometimes it is diffi-

cult for Russian staff to accept that they can’t directly say that a student has poor performance in a certain area. They may feel that it is dishonest. However, the administration can explain that when Americans hear “you can improve in area X by doing Y,” or “X has been challenging for this student” they understand from that kind of statement that their current work is bad, but when it is said very directly, it is considered rude. Staff who work for Lesnoe Ozero for a long time get used to having their reports changed in this way, and some of them learn how to write them in the American style, but it is often difficult for new staff to get used to.

CONCLUSION

Looking back on these years we can surely say that language immersion camps have found success on both sides of the Atlantic Ocean. They give children a chance not only to enlarge their vocabulary and learn grammar rules but also to feel the spirit of the country, to understand its culture, to try their hands in traditional crafts, to really immerse themselves in the atmosphere, to do all those things which teachers in traditional classrooms never have time for. However, challenges that appear highlight some problem spots and show the direction for future improvements.

Список литературы

1. *Chomsky N.* Syntactic Structures. Berlin; New York: De Gruyter Mouton, 2002. 115 p.
2. *Hymes D.* On communicative competence // *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.
3. *Brinton D., Snow M., Wesche M.* Content-Based Second Language Instruction. N. Y.: Newbury House Publishers, 1989. 241 p.
4. *Ballinger S., Lyster R., Sterzuk A., Genesee F.* Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education // *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*. 2017. № 5 (1). P. 30-57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
5. *French Immersion: Process, Product and Perspectives* / compiled by S. Rehorick, V. Edwards. Welland: The Canadian Modern Language Review, 1994. 428 p.
6. *Robinson D.W.* The cognitive, academic, and attitudinal benefits of early language learning // *Critical Issues in Early Second Language Learning* / ed. by M. Met. Glenview: Scott Foresman Addison Wesley, 1998. P. 37-43.
7. *Johnson R., Swain M.* Immersion Education: International Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 315 p.
8. *Byram M.* Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

9. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
10. Сысоев П.В. Основные положения коммуникативно-этнографического подхода к обучению иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2014. № 4 (28). С. 184-202.
11. The Development of Second Language Proficiency / ed. by B. Harley, P. Allen, J. Cummins, M. Swain. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 248 p.
12. Gardner R., Lambert W. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House, 1972. 316 p.
13. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. L.: Lawrence Erlbaum, 2005. 282 p.
14. Dörnyei Z., Muir C. Creating a motivating classroom environment // Second Handbook of English Language Teaching / ed. by X.A. Gao. N. Y.: Springer, 2019. P. 719-736.

References

1. Chomsky N. *Syntactic Structures*. Berlin, New York, De Gruyter Mouton Publ., 2002, 115 p.
2. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Publ., 1972.
3. Brinton D., Snow M., Wesche M. *Content-Based Second Language Instruction*. New York, Newbury House Publishers, 1989, 241 p.
4. Ballinger S., Lyster R., Sterzuk A., Genesee F. Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 2017, no. 5 (1), pp. 30-57. <https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>
5. Rehorick S., Edwards V. (compilers). *French Immersion: Process, Product and Perspectives*. Welland, The Canadian Modern Language Review Publ., 1994, 428 p.
6. Robinson D.W. The cognitive, academic, and attitudinal benefits of early language learning. *Critical Issues in Early Second Language Learning*. Glenview, Scott Foresman Addison Wesley Publ., 1998, pp. 37-43.
7. Johnson R., Swain M. *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press, 1997, 315 p.
8. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 1997, 124 p.
9. Safonova V.V. *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennyye podkhody k mnogourovnevnomu opisaniyu v metodicheskikh tselyakh* [Communicative Competence: Modern Approaches to Multilevel Description for Methodic Purposes]. Moscow, Evroshkola Publ., 2004, 236 p. (In Russian).
10. Sysoyev P.V. Osnovnyye polozheniya kommunikativno-etnograficheskogo podkhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku i kul'ture [The main provisions of the communicative-ethnographic approach to teaching a foreign language and culture]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 4 (28), pp. 184-202. (In Russian).
11. Harley B., Allen P., Cummins J., Swain M. (eds.). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge, Cambridge University Press, 1990, 248 p.
12. Gardner R., Lambert W. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Newbury House Publ., 1972, 316 p.
13. Dörnyei Z. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. London, Lawrence Erlbaum Publ., 2005, 282 p.
14. Dörnyei Z., Muir C. Creating a motivating classroom environment. *Second Handbook of English Language Teaching*. New York, Springer Publ., 2019, pp. 719-736.

Информация об авторах

Сушкова Наталья Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-7220-2029](https://orcid.org/0000-0002-7220-2029), sushkovanatalia@yandex.ru

Равич Лара, старший инструктор и координатор программ русского языка, Университет Орегона, Юджин, Орегон, Соединенные Штаты Америки, ORCID: [0000-0003-4212-8718](https://orcid.org/0000-0003-4212-8718), ravitch@uoregon.edu

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

Статья поступила в редакцию 29.09.2021
Одобрена после рецензирования 29.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Natalia A. Sushkova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of English Language Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-7220-2029](https://orcid.org/0000-0002-7220-2029), sushkovanatalia@yandex.ru

Lara Ravich, Senior Instructor and Russian Language Programs Coordinator, University of Oregon, Eugene, Oregon, United States of America, ORCID: [0000-0003-4212-8718](https://orcid.org/0000-0003-4212-8718), ravitch@uoregon.edu

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

The article was submitted 29.09.2021
Approved after reviewing 29.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-153-163

Элективные языковые CLIL-курсы как средство профессиональной ориентации учащихся на старшей ступени основного общего образования

Александр Анатольевич ЛЮЛЮШИН*, Оксана Ивановна СТЕПАШКИНА

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»

398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42

*Адрес для переписки: lulushin_aa@lspu-lipetsk.ru

Аннотация. Формирование профессионального самоопределения учащихся выступает одной из основных целей их обучения на старшей ступени основного общего образования. Достижение этой цели во многом поможет школьникам сделать выбор направления подготовки или специальности в вузе для получения высшего образования и по его завершении профессиональной деятельности. Особую роль при этом в условиях профильного обучения в школе могут играть языковые элективные курсы, направленные на погружение в мир будущих профессий средствами изучаемого языка. Предметно-языковое интегрированное обучение является одним из инновационных для отечественной системы образования подходов, заключающийся в одновременном изучении обучающимися иностранного языка и овладении профильной дисциплиной или специальностью. Элективные языковые CLIL-курсы, построенные на модели интегрированного обучения, способны создавать дидактические условия для одновременного достижения трех целей обучения: а) овладения учащимися иностранным языком; б) овладения учащимися профильной дисциплиной; в) создания условий для профессионального самоопределения школьников и их профориентации. Рассмотрен: а) лингводидактический потенциал языковых элективных курсов; б) описаны лингводидактические возможности интегрированного предметно-языкового обучения; в) определены и обоснованы ключевые характеристики элективного языкового CLIL-курса. К таким характеристикам относятся: 1) трехаспектная цель обучения; 2) CLIL-курс должен включать в себя тематические модули, раскрывающий особенности одной или разных профессий; 3) в качестве методической доминанты CLIL-курса должна выступать система проблемных заданий и кейсов профессиональной направленности; 4) использование кластерного подхода к организации и проведению CLIL-курса; 5) преподавательский тандем в преподавании CLIL-курса. Подробно описана каждая из ключевых характеристик.

Ключевые слова: элективные языковые курсы, профессиональное самоопределение, предметно-языковое интегрированное обучение, профильное обучение

Для цитирования: Люлюшин А.А., Степашкина О.И. Элективные языковые CLIL-курсы как средство профессиональной ориентации учащихся на старшей ступени основного общего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 153-163. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-153-163>

Elective language CLIL courses as a means of vocational guidance for students at the upper stage of basic general education

Alexander A. LYULYUSHIN*, Oksana I. STEPASHKINA

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation

*Corresponding author: lulushin_aa@lspu-lipetsk.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Люлюшин А.А., Степашина О.И., 2021



Abstract. The development of students' professional identity is one of the main goals of their education at the senior level of basic general secondary education. Achievement of this goal will largely help school students to make a choice of a direction of training or specialty at a university for higher education and upon completion of professional activity. In this case, in the context of specialized education at school, elective language courses aimed at immersion in the world of future professions by means of the studied language can play a special role. Content and language integrated learning is one of the innovative approaches for the domestic education system, which consists in the simultaneous study of a foreign language by students and mastering a specialized discipline or specialty. Elective language CLIL-courses, built on the model of integrated learning, are able to create didactic conditions for the simultaneous achievement of three learning goals: a) mastering by students of a foreign language; b) mastering the profile discipline by students; c) creating conditions for the professional self-determination of school students and their career guidance. We consider: a) the linguodidactic potential of language elective courses; b) describe the linguodidactic capabilities of content and language integrated learning; c) define and substantiate the key characteristics of an elective CLIL language course. These characteristics include: 1) a three-aspect learning goal; 2) CLIL-course should include thematic modules, revealing the features of one or different professions; 3) the system of problematic tasks and cases of a professional orientation should act as the methodological dominant of the CLIL course; 4) the use of a cluster approach to organizing and conducting a CLIL course; 5) teaching tandem in teaching CLIL-course. We describe in detail each of their key characteristics.

Keywords: elective language courses, professional self-determination, content and language integrated learning, specialized training

For citation: Lyulyushin A.A., Stepashkina O.I. Elektivnyye yazykovyye CLIL-kursy kak sredstvo professional'noy oriyentatsii uchashchikhsya na starshey stupeni osnovnogo obshchego obrazovaniya [Elective language CLIL courses as a means of vocational guidance for students at the upper stage of basic general education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 153-163. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-153-163> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность. Одной из важных целей обучения учащихся на старшей ступени основного общего образования выступает их профессиональная ориентация и выбор дальнейшего жизненного пути – выбор профес-

сии и специальности или направления подготовки в университете, по которому они захотели бы продолжить обучение и получить высшее образование. Элективные языковые курсы при этом выступают одним из средств

погружения обучающихся в мир будущей профессии и их профориентации.

В российской научной методической литературе имеются исследования, посвященные разработке языковых элективных курсов, направленных на дальнейшее формирование иноязычной коммуникативной компетенции, а также на формирование специальных компетенций, связанных предметно-тематическим содержанием курсов [1–4]. При этом иностранный язык в рамках данных курсов выступает *не как цель обучения, а как средство овладения предметной областью*.

В последние годы в методике обучения иностранным языкам широкое распространение стало приобретать предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL – Content and Language Integrated Learning). Это относительно новый для российской вузовской практики подход, направленный на одновременное овладение обучающимися иностранным языком и профильной дисциплиной. Разработка методик таких интегрированных курсов ограничивалась в основном высшей школой, о чем свидетельствуют работы Э.Г. Крылова [5], Л.Л. Салеховой [6], Н.И. Алмазовой, Т.А. Барановой, Л.П. Халыпиной [7], П.В. Сысоева и В.В. Завьялова [8], Т.В. Байдиковой [9] и Ю.В. Токмаковой [10]. В практике средней общеобразовательной школы интегрированное обучение не нашло системного отражения. Исключения могут составить лишь некоторые современные исследования авторов [11–13], посвященные отдельным аспектам реализации данного подхода в средней общеобразовательной школе. Вместе с тем интегрированный подход обладает значительным методическим потенциалом, что делает возможным его использование при разработке языковых элективных курсов. Целью данной работы является сравнение методического потенциала языковых элективных курсов и CLIL-курсов (языковых элективных курсов, построенных на основе интегрированного предметно-языкового обучения), а также формулировка ключевых характеристик языкового элективного CLIL-курса, имеющего профориентационную направленность.

Языковые элективные курсы. История возникновения языковых элективных курсов уходит корнями в середину XX века, когда в СССР организовывались школы с углубленным изучением ряда предметов, включая иностранный язык. В тот момент это были не элективные языковые курсы, а языковые курсы, имеющие тематическую направленность в соответствии с профилем обучения в школе. В частности, к наиболее популярным языковым курсам в школах с углубленным изучением иностранного языка относились такие курсы, как «Страноведение страны изучаемого языка», «Литература страны изучаемого языка» и др. Эти курсы преподавались на иностранном языке на старшей ступени основного общего образования в 10–11 классах. Их основная направленность – углубление знаний школьников в области конкретных предметов.

С введением в России модели профильного обучения и принятием государственных образовательных стандартов основного общего образования (ГОС ООО, 2004) *de jure* школы с углубленным изучением предметов перестали существовать. В соответствии с новой доктриной на старшей ступени основного общего образования в 10–11 классах стала реализовываться модель профильного обучения, которая включала наличие элективных курсов, в том числе и языковые элективные курсы. В соответствии с Федеральным базисным учебным планом и Примерными учебными планами для образовательных учреждений РФ (2004), учебные планы по каждому профилю включали базовые, профильные и элективные учебные предметы. В зависимости от профиля обучения иностранный язык мог преподаваться на базовом или профильном уровнях. Базовый уровень включал 3 часа иностранного языка в неделю, а профильный – 6 [14]. Профильным предметом иностранный язык стал в филологическом и социально-гуманитарном профилях обучения. В этих профилях в числе элективных учебных предметов стали реализовываться элективные языковые курсы, имеющие профильную гуманитарно-филологическую направленность, и ориентированные

на углубленное изучение иностранного языка и культуру страны изучаемого языка. К таким курсам наряду с уже достаточно распространенными «Страноведение страны изучаемого языка» и «Литература страны изучаемого языка» стали относиться «Культуроведение Великобритании», «Культуроведение США», «Гид-переводчик», «Коммуникативная грамматика» и многие другие курсы более узкой направленности. В новых курсах авторы значительно расширили и углубили предметно-тематическое содержание и в качестве методической доминанты в рамках данных курсов стали использовать систему проблемных языковых заданий и задач [15]. В других профилях обучения, где иностранный язык не являлся профилирующим предметом, языковые элективные курсы также могут иметь место и могут быть направлены на внутрипрофильную специализацию и углубление знаний школьников в области профильных дисциплин. В частности, в социально-экономическом и социально-гуманитарном профилях языковые элективные курсы могут быть направлены на изучение общественных дисциплин – «Обществознание», «Право» и т. п. Основной целью обучения языковым элективным курсам стало расширение и углубление знаний по предметам, имеющим отношение к профилю обучения.

Кроме углубленного изучения профильных дисциплин, как показывает в своей работе А.А. Колесников [16], языковые элективные курсы имеют профориентационную направленность, позволяют учащимся 10–11 классов более подробно ознакомиться с миром будущих профессий в рамках изучаемого профиля и профессионально самоопределиваться. Свои исследования А.А. Колесников проводил в рамках филологического профиля и рассматривал различные аспекты разработки элективного языкового курса «Введение в журналистику». Рассмотрим вкратце наиболее ключевые из них. Первый аспект связан с формулированием цели и задачи элективного курса. Целью курса может выступать ознакомление учащихся со специ-

альностью «Журналистика» посредством иностранного языка. К задачам курса относятся, например, знакомство с профессией журналиста и развитие некоторых профессиональных умений журналистов, например, интервьюирование. Второй аспект связан с отбором предметного содержания курса. Элективный профориентационный курс целесообразно разбить на предметно-тематические модули. Один модуль посвятить известным личностям в области журналистики, другой – различным современным видам СМИ, третий – посвятить формированию конкретных речевых умений, отражающих специфику профессиональной работы журналиста, и т. п. Третий аспект связан с организацией практических занятий. В качестве проектной работы учащимся можно предложить составление школьной газеты. Четвертый аспект связан с выбором средств контроля прохождения элективного курса обучающимися. Контроль может включать упоминание на владение профессиональной лексикой и терминологией, а также на развитие практических профессиональных умений учащихся.

Профориентационная направленность языкового элективного курса нашла отражение в исследовании П.В. Сысоева и В.В. Завьялова, посвященном разработке элективного курса «Introduction to Law» для учащихся 10–11 классов социально-экономического и социально-гуманитарного профилей обучения [17]. Большое количество выпускников этих профилей выбирают для обучения в вузе направление подготовки «Юриспруденция». В рамках данного направления ведется подготовка бакалавров по нескольким профилям обучения. Каждый из них ориентирован на подготовку юристов в конкретной сфере деятельности. Иными словами, профили обучения в рамках направления подготовки определяют область профессиональной работы юристов и одновременно ограничивают ее. К наиболее распространенным профилям обучения направления подготовки «Юриспруденция» относятся: государственно-правовой, уголовно-правовой и граждан-

ско-правовой профили. В соответствии с этим основной целью языкового элективного курса “Introduction to Law” является ознакомление учащихся с содержанием обучения по каждому из трех профилей бакалавриата, а также небольшое погружение в мир будущей профессиональной деятельности выпускников каждого из профилей.

Как и А.А. Колесников, П.В. Сысоев и В.В. Завьялов ставят одной из задач обучения в рамках языкового элективного курса формирование некоторых иноязычных речевых умений, связанных с будущей профессиональной работой юристов, например, составление договоров, деловых писем и т. п. [16; 17]. Однако следует специально заметить, что основная цель языковых элективных курсов заключается в углублении профессиональных знаний учащихся в предметной области, а также в создании условий для их профессиональной ориентации и выборе будущей специальности или направления подготовки в вузе. Иностранный язык при этом выступает исключительно в качестве средства общения и овладения материалом и не является целью обучения.

Предметно-языковое интегрированное обучение. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) – это инновационный подход к преподаванию профильных дисциплин в вузе, который с каждым годом приобретает все большую популярность в отечественной высшей школе. Подход зародился в 1980-е гг. в Европе в результате возникшей потребности в решении дополнительных учебных и профессионально ориентированных задач, которые не мог решить широко распространенный по настоящее время «Иностранный язык для специальных целей» (English for Specific Purposes – ESP). Отличительная черта интегрированного подхода заключается в сдвоенной цели обучения. В ходе CLIL-курса обучающиеся, во-первых, овладевают профильной дисциплиной или профильной специальностью, а во-вторых, продолжают изучать иностранный язык, который выступает одновременно целью обучения и средством овладения профильной дисциплиной. Автор интегрирован-

ного подхода, Д. Марш так описал предлагаемый им подход:

- «целью обучения выступает предметное содержание профильной дисциплины на иностранном языке;
- иностранный язык является основным средством изучения профильной дисциплины;
- целью обучения также выступает иностранный язык;
- обучение иностранному языку и профильной дисциплине интегрируется;
- результат обучения достигается через 5–7 лет» [18].

Таким образом, в отличие от иностранного языка для специальных целей интегрированный подход позволяет решить ряд лингводидактических и профессиональных задач. Во-первых, подход направлен на одновременное овладение студентами иностранным языком и профильной дисциплиной, что не ставилось в качестве цели обучения в рамках других подходов. Во-вторых, изучаемый язык одновременно выступает и целью обучения, и средством овладения профильной дисциплиной. В-третьих, важное значение при разработке интегрированного курса будет иметь интеграция лингвистического и профессионально ориентированного компонентов. Основой обучения профильным дисциплинам всегда выступает текст. Интегрированное обучение позволит на материале иноязычных текстов профессиональной тематики разработать систему развития видов речевой деятельности и формирования аспектов иностранного языка.

Безусловно, реализация интегрированного подхода будет возможна при учете ряда психолого-педагогических условий. В своей работе В.В. Завьялов на материале интегрированного курса для студентов-юристов рассмотрел ключевые условия [19]. Первым условием успешной реализации CLIL-курса является *мотивация преподавателя и студентов* участвовать в обучении на основе интегрированного подхода. Для преподавателя интегрированное обучение будет означать необходимость в разработке программы

CLIL-курса, учебных материалов, потребности в формировании дополнительных компетенций в профильной для студентов сфере. Для студентов участие в интегрированном обучении будет требовать большей включенности, желания и способности решать профессиональные задачи на иностранном языке в процессе обучения. Вторым условием успешной реализации CLIL-курса выступает компетентность преподавателя интегрированного курса в профильной специальности или профильной дисциплине. Это будет требовать от преподавателя повышения квалификации на профильной кафедре вуза, осуществлять профессиональные контакты с представителями профильной кафедры при разработке программы и учебных материалов CLIL-курса, комплекса иноязычных контрольных заданий профессиональной направленности. Третьим условием выступает владение студентами иностранным языком на уровне B1-B2. Описание требований к уровням владения языком свидетельствует, что именно на уровнях B1-B2 студенты владеют речевыми умениями на достаточном уровне для выполнения коммуникативных заданий и решения коммуникативных профессионально ориентированных задач на иностранном языке и в процессе овладения иностранным языком (то есть в процессе дальнейшего развития речевых умений). Уровни A1-A2 не обеспечат студентов достаточным объемом языковых и речевых средств для осуществления профессионального общения на иностранном языке. Владение же языком на уровнях C1-C2 исключает необходимость в изучении иностранного языка. На этих уровнях студенты уже владеют языком на достаточном уровне для использования его исключительно в качестве средства обучения. Четвертым условием выступает использование в обучении профессиональных кейсов и проблемных заданий, в ходе которых студенты смогут решать профессиональные задачи.

Основные характеристики элективных языковых CLIL-курсов профориентационной направленности. Принимая во

внимание профориентационные возможности языковых элективных курсов и лингводидактический потенциал интегрированного подхода, сформулируем основные характеристики элективных языковых CLIL-курсов профориентационной направленности. Таких характеристик пять.

1. *Трехаспектная цель обучения.* Цель CLIL-курса включает в себя три составляющие. Первая – это дальнейшее формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей дальнейшее формирование лексической и грамматической компетенций, развитие видов иноязычной речевой деятельности. Вторая – профессиональная направленность. В ходе CLIL-курса учащиеся должны получить определенный объем знаний и развить некоторые профессиональные и профессиональные речевые умения (в зависимости от профессиональной направленности курса). Третья – по предметно-тематическому содержанию CLIL-курс должен создать условия для профессиональной ориентации школьников, познакомить их с миром будущей профессии и позволить выбрать направление подготовки и профиль обучения в вузе.

2. *CLIL-курс должен включать в себя тематические модули, раскрывающие особенности одной или разных профессий.* В зависимости от профориентационной направленности языковой элективный CLIL-курс может быть двух видов. Первый – курс, состоящий из тематических модулей, каждый из которых может относиться к разным направлениям подготовки в вузе или к разным профилям обучения в рамках одного направления подготовки. Например, CLIL-курс “Introduction to Law”, рассказывающий о специфике обучения на гражданско-правовом, государственно-правовом и уголовно-правовом профилях обучения юриспруденции. Или CLIL-курс «Связи с общественностью и журналистика» может включать тематические модули, рассказывающие о работе журналистов, специалистов в сфере рекламы и связей с общественностью, издателей и т. п. Так, через изучение специфики

обучения на каждом из нескольких направлений подготовки или профилях обучения ученик сможет самоопределиваться и выбрать направление подготовки или профиль обучения в вузе. Второй – курс, включающий в себя темы, относящиеся к одному направлению подготовки или профилю обучения. Примером может служить предметное содержание обучения в рамках традиционных языковых элективных курсов «Страноведение/Культуроведение страны изучаемого языка» для будущих учителей иностранного языка, «Гид-переводчик» для переводчиков и т. п.

3. *Методическая доминанта.* В качестве методической доминанты CLIL-курса должна выступать система проблемных заданий и кейсов профессиональной направленности. В отличие от упражнений и заданий репродуктивного характера, выполняя которые учащиеся выступают пассивными получателями готовых знаний, посредством проблемных заданий они смогут погрузиться в реальный мир конкретной профессии, попробовать себя в ней, представить аспекты будущей потенциальной работы. Именно поэтому практическая сторона обучения будет иметь особую важность для профессионального самоопределения школьников.

4. *Кластерный подход к проведению CLIL-курса.* В научной литературе последних лет достаточно много говорится о дидактическом потенциале кластерного подхода к реализации образовательных программ. Суть модели заключается в том, что при реализации одной образовательной программы задействуются ресурсы нескольких образовательных, научно-исследовательских, коммерческих и иных организаций. Экстраполируя эту идею на процесс организации современного CLIL-курса, можно утверждать, что в идеале CLIL-курс профориентационной направленности должен проводиться на нескольких образовательных и профессиональных площадках: от школы, в которой традиционно проводятся уроки, до вуза – места потенциального обучения в бакалавриате или специалитете учащихся школы – и работодателя – места прохождения практики студентами

и места будущей работы выпускников вуза. Использование в качестве площадки проведения CLIL-курса реального места будущей работы будет играть мотивирующую для учащихся роль, максимально приближая их к «взрослой» жизни и профессиональной деятельности.

5. *Преподавательский тандем в преподавании CLIL-курса.* Преподавательский тандем – это одна из моделей реализации тандем-метода в обучении. Ее суть заключается в том, что один курс преподается одновременно двумя или несколькими преподавателями, обладающими разным набором профессиональных компетенций [20] (например, преподаватель иностранного языка и преподаватель математики в интегрированном курсе). В этой связи современный CLIL-курс профориентационной направленности должен преподаваться не только одним учителем иностранного языка, который в большей степени компетентен в области иностранного языка и методике обучения языку. Однако который по объективным причинам не всегда и не в полной мере может быть компетентным в профессиональной сфере. Вторым преподавателем CLIL-курса может быть преподаватель профильной дисциплины школы или вуза, или же действующий практик из реального сектора экономики или профессиональной сферы деятельности. Примерами преподавательских тандемов могут служить следующие: учитель иностранного языка и журналист CLIL-курса «Введение в журналистику», учитель иностранного языка и практикующий юрист CLIL-курса «Введение в юриспруденцию», учитель иностранного языка и бухгалтер CLIL-курса «Бухгалтерское дело» и т. п.

Можно выделить и другие характеристики языкового элективного CLIL-курса, отражающие определенные детали и специфические моменты разработки курса и его реализации в школе. Выделенные пять ключевых характеристик акцентируют внимание на краеугольных аспектах разработки CLIL-курсов, которые, безусловно, могут быть уточнены и детализированы.

Заключение. В данной работе был рассмотрен дидактический и лингводидактический потенциал элективных языковых CLIL-курсов, которые направлены на достижение одновременно трех целей: а) дальнейшее формирование иноязычной коммуникативной компетенции учащихся; б) овладение учащимися профильной дисциплиной; в) создание условий для профессионального самоопределения школьников и их профориентации. Нами был рассмотрен лингводидактический потенциал языковых элективных курсов, описаны лингводидактические возможности интегрированного предметно-языкового обу-

чения, определены и обоснованы ключевые характеристики элективного языкового CLIL-курса. К таким характеристикам были отнесены: 1) трехаспектная цель обучения; 2) CLIL-курс должен включать в себя тематические модули, раскрывающий особенности одной или разных профессий; 3) в качестве методической доминанты CLIL-курса должна выступать система проблемных заданий и кейсов профессиональной направленности; 4) использование кластерного подхода к организации и проведению CLIL-курса; 5) преподавательский тандем в преподавании CLIL-курса.

Список литературы

1. Сафонова В.В. Английский язык. Элективные курсы. «Культуроведение Великобритании. Культуроведение США». 10–11 классы. М.: Еврошкола, 2004. 176 с.
2. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Программа элективного курса по культуроведению США (профильный уровень). М.: Еврошкола, 2004.
3. Соловова Е.Н. Гид-переводчик: элективный курс по английскому языку: 10–11-е классы. М.: Астрель, 2007.
4. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.
5. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016. 52 с.
6. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.
7. Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116-134.
8. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39.
9. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
10. Томакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>
11. Поляков О.Г., Белоусов А.С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 64-71.
12. Колесников А.А. Профориентационное обучение как особое направление в интегрированном языковом образовании // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 40-48.
13. Обдалова О.А., Минакова Л.Ю. Проектная деятельность в реализации предметно-языкового интегрированного обучения в школе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 72-79.
14. Сысоев П.В. Обучение иностранному языку на старшей ступени общего среднего (полного) образования. Профильный уровень (10–11 классы) // Иностранные языки в школе. 2006. № 2. С. 2-10.
15. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001.

16. Колесников А.А. К вопросу о реализации прикладной направленности обучения в элективных курсах филологического профиля // Иностранные языки в школе. 2006. № 2. С. 11-15.
17. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Элективный языковой курс "Introduction to Law" в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10-18.
18. Marsh D. Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. P.: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
19. Завьялов В.В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12. № 2. С. 63-74. <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>
20. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276-288.

References

1. Safonova V.V. *Angliyskiy yazyk. Elektivnyye kursy. «Kul'turovedeniye Velikobritanii. Kul'turovedeniye SShA». 10–11 klassy* [English. Elective courses. "Cultural Studies of Great Britain. Cultural Studies of the USA". 10–11 Grades]. Moscow, Evroshkola Publ., 2004, 176 p. (In Russian).
2. Safonova V.V., Sysoyev P.V. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Angliyskiy yazyk. Programma elektivnogo kursa po kul'turovedeniyu SShA (profil'nyy uroven')* [Programs of Educational Institutions. English Language. US Cultural Studies Elective Course Program (Profile Level)]. Moscow, Evroshkola Publ., 2004. (In Russian).
3. Solovova E.N. *Gid-perevodchik: Elektivnyy kurs po angliyskomu yazyku: 10–11-e klassy* [Guide-Translator: Elective English Course 10th–11th Grades]. Moscow, Astrel Publ., 2007. (In Russian).
4. Safonova V.V., Sysoyev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SShA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course on US cultural studies in the system of profile teaching of the English language]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
5. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuz: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines in a Technical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Yekaterinburg, 2016, 52 p. (In Russian).
6. Salekhova L.L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Didactic Model of Bilingual Teaching of Mathematics in the Higher Pedagogical School. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2008, 44 p. (In Russian).
7. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. (In Russian).
8. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Metodicheskiye printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodic principles of subject-language integrated learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 30-39. (In Russian).
9. Baydikova T.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of "Agricultural Engineering" programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>. (In Russian).
10. Tokmakova Y.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of "Technology of production and processing of agricultural products" programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University*

- Review. Series: Humanities, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>. (In Russian).
11. Polyakov O.G., Belousov A.S. Elektivnyy kurs na inostrannom yazyke i professional'naya oriyentatsiya uchashchikhsya starshikh klassov (na primere gumanitarnogo profilya) [Elective course in a foreign language and vocational guidance of senior students (on the example of a humanitarian profile)]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 64-71. (In Russian).
 12. Kolesnikov A.A. Proforiyentatsionnoye obucheniye kak osoboye napravleniye v integrirovannom yazykovom obrazovanii [Vocational guidance training as a special direction in integrated language education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 40-48. (In Russian).
 13. Obdalova O.A., Minakova L.Y. Proyektnaya deyatel'nost' v realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v shkole [Project activities in the implementation of content and language integrated learning at school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 72-79. (In Russian).
 14. Sysoyev P.V. Obucheniye inostrannomu yazyku na starshey stupeni obshchego srednego (polnogo) obrazovaniya. Profil'nyy uroven' (X–XI klassy) [Teaching a foreign language at the senior level of general secondary (complete) education. Profile level (10th–11th grades)]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2006, no. 2, pp. 2-10. (In Russian).
 15. Safonova V.V. *Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka v shkole* [Problem Assignments in English Lessons at School]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001. (In Russian).
 16. Kolesnikov A.A. K voprosu o realizatsii prikladnoy napravlenosti obucheniya v elektivnykh kursakh filologicheskogo profilya [On the issue of the implementation of the applied orientation of education in elective courses of the philological profile]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2006, no. 2, pp. 11-15. (In Russian).
 17. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Elektivnyy yazykovoy kurs «Introduction to Law» v sisteme professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh [Elective language course “Introduction to Law” in the system of professionally oriented teaching of a foreign language in high school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2018, no. 7, pp. 10-18. (In Russian).
 18. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne Publ., 1994.
 19. Zavyalov V.V. Pedagogicheskiye usloviya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki (na primere napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya») [Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training “Law”)]. *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – Society. Communication. Education*, 2021, vol. 12, no. 2, pp. 63-74. <https://doi.org/10.18721/JHSS.12205>. (In Russian).
 20. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [The influence of the tandem method on the mastery of foreign language written scientific discourse by graduate students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 276-288. (In Russian).

Информация об авторах

Люлюшин Александр Анатольевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семёнова-Тянь-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7938-6118](https://orcid.org/0000-0001-7938-6118), lulushin_aa@lspu-lipetsk.ru

Information about the authors

Alexander A. Lyulyushin, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7938-6118](https://orcid.org/0000-0001-7938-6118), lulushin_aa@lspu-lipetsk.ru

Степашкина Оксана Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3355-810X, stepaschkina.oxana@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 16.09.2021
Одобрена после рецензирования 14.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Oksana I. Stepashkina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3355-810X, stepaschkina.oxana@yandex.ru

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

The article was submitted 16.09.2021
Approved after reviewing 14.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172

Психолого-педагогические условия реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как метода профессиональной ориентации старшеклассников гуманитарного профиля обучения

Артур Сергеевич БЕЛОУСОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
arthurbelousov96@yandex.ru

Аннотация. Современная тенденция изменения образования затронула все этапы обучения. Новшества затронули и старшие классы (10–11 классы) обычной российской школы. Теперь мы имеем дело с моделью профильного обучения, которая заключается в разделении обучающихся на классы согласно профильным предметам. Следует отметить, что современное положение 10–11 классов характеризуется возрастающим интересом именно к гуманитарному профилю обучения, что побуждает методистов к поиску новых и оптимальных методик обучения иностранным языкам. В последнее время особенно популярным является предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL), которое заключается в изучении учебного предмета посредством иностранного языка. Рассмотрены основные психолого-педагогические условия применения предметно-языкового интегрированного обучения с целью профессиональной ориентации учащихся гуманитарного класса старшей школы. Анализ уже имеющийся методической литературы позволил выявить определенные психолого-педагогические условия, которые позволяют обучить старшеклассников иностранному языку на основе данного метода. К таковым можно отнести: применение заданий, отображающих специфику подготовки соответствующего профиля обучения высшей школы, что позволяет учащимся гуманитарного профиля старшей школы познакомиться с будущими видами деятельности на иностранном языке посредством выполнения проблемных заданий; профориентационная направленность обучения; требуемый уровень владения иностранным языком старшеклассника при выпуске из школы на уровне В2; распределение обучающихся по уровню владения иностранным языком; внутрипрофильное многообразие, учитывающее освоение различных отраслей гуманитарных наук; компетентность преподавателя иностранного языка; мотивация старшеклассников к изучению иностранного языка посредством предметно-языкового интегрированного обучения. Особый акцент сделан на компетентности преподавателя иностранного языка, который проводит свой курс на основе предметно-языкового интегрированного обучения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, психолого-педагогические условия обучения, профессиональная ориентация, среднее общее образование, гуманитарный профиль

Для цитирования: Белоусов А.С. Психолого-педагогические условия реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) как метода профессиональной ориентации старшеклассников гуманитарного профиля обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 164-172. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172

Psychological and pedagogical conditions for the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a method of professional orientation of secondary school students of the humanities classes

Arthur S. BELOUSOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
arthurbelousov96@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Белоусов А.С., 2021



Abstract. The current trend of changing education has affected all stages of education. Innovations have affected the secondary school classes (grades 10–11) of an ordinary Russian school. Now we are dealing with a model of specialized classes, which consists in dividing students into classes according to main subjects. It should be noted that the current state of grades 10–11 is characterized by an increasing interest in the humanities profile of education, which encourages methodologists to search for new and optimal methods of teaching foreign languages. Recently, the content and language integrated learning (CLIL), which consists in studying a school subject through a foreign language, has become especially popular. The article considers the main psychological and pedagogical conditions for the use of content and language integrated learning for the purpose of professional orientation of students of the secondary school humanities classes. The analysis of the existing methodological literature allowed the author to identify certain psychological and pedagogical conditions that allow teaching secondary school students a foreign language on the basis of content and language integrated learning. These include: the use of tasks that reflect the specifics of the preparation of the corresponding profile of higher school education, which allows students of the humanities classes of secondary school to get acquainted with future activities in a foreign language by performing problem tasks; professional orientation of training; the required level of foreign language proficiency of secondary school students at the moment of graduating from school at the B2 level; the distribution of students by the level of foreign language proficiency; intra-profile diversity, which takes into account the development of various branches of the humanities; competences of a foreign language teacher; motivation of secondary school students to learn a foreign language through content and language integrated learning. Special emphasis in the paper is placed on the competence of a foreign language teacher who conducts his course on the basis of content and language integrated learning.

Keywords: content and language integrated learning, psychological and pedagogical conditions of education, professional orientation, secondary general education, humanities classes

For citation: Belousov A.S. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL) kak metoda professional'noy oriyentatsii starshklassnikov gumanitarnogo profilya obucheniya [Psychological and pedagogical conditions for the implementation of content and language integrated learning (CLIL) as a method of professional orientation of secondary school students of the humanities classes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 164-172. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-164-172> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Успешность применения той или иной методики в области обучения иностранному языку, а конкретно, методики обучения старшеклассников иностранному языку гуманитарного профиля обучения посредством предметно-языкового интегрированного обучения напрямую зависит от психолого-педагогических условий самого обучения. Ряд таких исследователей, как А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум отмечают важность старшего школьного возраста (15–17 лет), которому как раз и соответствует период обучения старшеклассника в 10–11 классах [1]. Именно в этот период жизни учащиеся старшей школы задаются вопросом выбора своего жизненного пути. Юношеский возраст полон различных чувств и переживаний, которые возникают у школьника в процессе развития. И.А. Зимняя отмечает, что «старший школьный возраст является завершающим этапом формирования личности, происходит установка жизненных планов и перспектив, полностью формируется самосознание» [2, с. 162].

Под психолого-педагогическими условиями обучения В.И. Андреев предлагает «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных целей» [3]. Данное определение в полной мере отображает дидактическое содержание термина. Психолого-педагогические условия являются ключевыми факторами, которые становятся основополагающими компонентами организации всего процесса получения знаний старшеклассников, ведь именно обучение в этот период жизни человека обладает рядом особенностей. Сле-

дует обратить внимание также на то, каким образом данный метод будет влиять на процесс обучения в целом, каким будет новое содержание обучения, поэтому следует рассмотреть каждое из психолого-педагогических условий.

Одним из первых психолого-педагогических условий профориентационного обучения иностранному языку старшеклассников профильного гуманитарного класса является **использование заданий, отображающих специфику будущих направлений подготовки высшей школы посредством проблемного обучения**. В данном случае особую роль играет использование проблемных речевых заданий. Проблемное обучение дает возможность обучающимся самим решать поставленные задачи и находить определенную информацию, а не просто быть получателем уже готового материала. Одна из работ В.В. Сафоновой посвящена проблемным заданиям [4]. В данной работе представлена система культуроведческих заданий, направленных на учеников самого разного возраста. На уровне начальной школы задания могут быть представлены в форме игры, на уровне средней и старшей школы задания уже имеют исследовательский характер. На уроках в старшей школе возможно использование метода проектов, проведение научно-исследовательской работы. Данное психолого-педагогическое условие использования проблемных заданий отображено в одном из принципов предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам под названием “Cognition” [5], который подразумевает развитие мышления обучающего посредством использования на уроке различных коммуникативных задач, которые вовле-

кают обучающихся в процесс обучения и активизируют их мыслительные процессы.

Вторым условием обучения является **профориентационная направленность обучения**, которая позволяет старшекласснику посредством ознакомления с материалом из различных областей знаний определиться со своим жизненным путем, а именно, выбрать наиболее подходящую для себя сферу деятельности. В данном случае содержание курса должно охватывать не только одну конкретную сферу, а отображать несколько направлений подготовки. Основоположителем профориентационного обучения выступает А.А. Колесников. Он является автором работ по профориентационному обучению иностранным языкам [6; 7], им был разработан профориентационный курс на немецком языке “Einführung in die Journalistik” («Введение в журналистику») [8]. В своей работе “English and humanities” («Английский язык и область гуманитарного знания») О.Г. Поляков и А.С. Белоусов предлагают тематическое содержание элективного курса для гуманитарного профиля обучения [9]. В тематическом содержании элективного курса заложено изучение таких предметных областей, как языки и межкультурная коммуникация, литература и современные СМИ, психология и педагогика и т. д. Следует отметить, что такое деление соответствует гуманитарным направлениям подготовки высшей школы. Данное многообразие позволяет старшекласснику изучить весь спектр гуманитарных наук и сделать осознанный выбор своего будущего профессионального пути.

Третьим психолого-педагогическим условием для обучения учащихся старшей школы гуманитарного класса иностранному языку профессиональной направленности посредством предметно-языкового интегрированного обучения является **уровень владения иностранным языком при выпуске из школы на уровне В2**. Целью обучения является формирование иноязычной комму-

никативной компетенции, которая состоит из 6 уровней¹.

Согласно ФГОС среднего общего образования (далее – ФГОС СОО), по окончании обучения выпускники гуманитарного профиля обучения должны достичь определенного уровня владения иностранным языком, превышающего пороговый – В2². В соответствии с требованиями ФГОС СОО, достижение указанного уровня владения иностранным языком подразумевает, что обучающиеся к концу обучения в школе уже должны владеть сформированными видами речевой деятельности: говорением (умение давать и проводить интервью, умение вести беседу на различные темы в различных ситуациях, умение аргументировать собственную позицию, умение представлять информацию в виде доклада, детального изложения своего мнения); аудированием (умение понимать на слух основное содержание несложных аудио- и видеоматериалов, умение определять ключевые моменты длинного доклада или дискуссии); чтением (умение читать и понимать несложные аутентичные тексты, умение выбирать вид чтения согласно заданию); письмом (в письменной форме уметь передавать свое собственное мнение по определенной тематике, уметь писать отзыв на фильм и рецензию на книгу, уметь писать эссе по определенной структуре посредством аргументов, примеров). Формирование иноязычной коммуникативной компетенции на уровне В2 у учащихся гуманитарного профиля обучения также подразумевает и наличие определенных языковых навыков: фонетики (произношение без сильного акцента, использование интонации и логического ударения для передачи нюансов высказывания); грамматики (использование в речи простых и сложных предложений, союзов и других средств связи, правильное употребление артиклей и глагольных форм); лексики (использование и

¹ Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

² Федеральный государственный стандарт среднего общего образования (в ред. от 17.05.2012) // Российская газета. 2012. 21 июня.

распознавание большого количества слов, специальной лексики, правильное понимание пословиц, идиом, устойчивых выражений); орфографии и пунктуации (уметь соблюдать основные правила орфографии и пунктуации английского языка).

Четвертым условием реализации модели обучения учащихся гуманитарного профиля на основе предметно-языкового интегрированного обучения выступает **распределение старшеклассников по уровню владения иностранным языком**. Такое условие вытекает из предыдущего пункта, где психолого-педагогическим условием выступает требуемый уровень старшеклассника при выходе из школы. Дело в том, что уровень владения иностранным языком у поступающих в 10–11 классы может быть разным, несмотря на единые требования ФГОС основного общего образования (далее – ФГОС ООО)³. Согласно ФГОС ООО, обучающиеся школы по окончании 9 класса должны достичь превышающего элементарный уровень владения иностранным языком. Как показывает практика, количество мест для обучения в 10-м классе гораздо меньше, чем количество обучающихся в 9-м классе, а это значит, что в новый 10-й класс попадут дети из разных классов. В новом 10 классе могут оказаться дети, которые учились и в обычной школе, и дети из лицей или гимназии. В данном случае уровень обучающихся старшеклассников будет разным. Опыт деления большого количества студентов в группы по уровню владения иностранным языком имеется у высшей школы. В докторском исследовании Э.Г. Крылова указано, что возможность разделения обучающихся согласно уровню их языковой компетенции позволяет учащимся сфокусироваться на получении новых знаний при помощи предметно-языкового интегрированного обучения, а не изучать уже знакомую информацию [10]. Таким образом, если

в одной группе обучающихся будут присутствовать старшеклассники с разным уровнем владения иностранным языком, то в первую очередь придется подтягивать слабых ребят. Сжатые сроки обучения в 2 года (10 и 11 классы) не позволяют настолько растягивать учебный процесс, чтобы ребенок с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции проводил свое учебное время с целью изучения материала начального уровня. В данном случае целесообразно говорить о разделении обучающихся на группы согласно уровням владения иностранным языком. Здесь следует отметить, что все обучающиеся гуманитарного класса, где иностранный язык выступает профильным предметом, должны по выпуску из школы владеть иностранным языком на уровне В2.

Пятым условием для реализации модели предметно-языкового интегрированного обучения в старших классах является **внутри-профильное многообразие**, которое обусловлено распределением обучающихся 10–11 классов на классы различной направленности согласно профильным предметам. Здесь следует обратиться к ФГОС СОО, в котором выделено 5 профилей: гуманитарный и естественно-научный, универсальный, технологический и социально-экономический⁴. В каждом профиле обучения свои профильные предметы, которые изучаются на углубленном уровне. Это значит, что содержание обучения для каждого профиля будет своим. Для гуманитарного профиля обучения профильными предметами являются русский язык и литература, общественные науки, иностранные языки. В связи с чем основными темами для изучения на иностранном языке могут быть научные области, напрямую связанные с профильными предметами. На примере гуманитарного профиля тематическое содержание может включать такие темы, как история и культура, политика в современном мире, психология и языкознание. Следует отметить, что содержание

³ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 15.05.2021).

⁴ Федеральный государственный стандарт среднего общего образования (в ред. от 17.05.2012) // Российская газета. 2012. 21 июня.

учебного материала должно отображать специфику будущей профессиональной деятельности старшеклассника. По мнению П.В. Сысоева и В.В. Завьялова, предметное содержание обучения и модель профессионально ориентированного обучения на основе методики предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам должны не только отображать особенности целого профиля обучения, а знакомить обучающихся с различными направлениями подготовки в рамках профиля обучения [11]. Именно поэтому при разработке содержания обучения для старшеклассников гуманитарного профиля следует рассматривать весь возможный спектр гуманитарных наук, включая историю, педагогику, языковедение и литературу, политологию и юриспруденцию. Следует также отметить, что отбор и разработка учебного материала подразумевает сотрудничество с учителями различных предметов.

Шестым условием для обучения старшеклассников гуманитарного профиля обучения посредством предметно-языкового интегрированного обучения является **компетентность преподавателя иностранного языка в области самого языка, профильных предметов и методик их преподавания**. В работах нескольких российских ученых (П.В. Сысоев, О.О. Амерханова) уже поднимался вопрос о компетентности преподавателя иностранного языка, который реализует свой курс посредством предметно-языкового интегрированного обучения [12; 13]. Учитель, который ведет уроки у студентов различных направлений подготовки, вряд ли будет в полной мере компетентен во всех профильных специальностях, поэтому преподаватель, который реализует свой курс на основе предметно-языкового интегрированного обучения, должен не только владеть иностранным языком профильной специальности, но и владеть самой дисциплиной на иностранном языке. Требования к преподавателю уже рассматриваются в работе П.В. Сысоева [14]. По мнению исследователя, для преподавания иностранного языка посредством предметно-языкового интегри-

рованного обучения в вузе необходим уровень C1-C2. Именно таким уровнем должны обладать выпускники магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» или «Лингвистика». Следует отметить, что учителя иностранных языков в старших классах как раз и являются выпускниками данных направлений подготовки. В связи с тем что изучение иностранных языков в гуманитарном классе предполагает по достижению обучения в школе наличие уровня B2, то целесообразно говорить о том, что **преподаватель старших классов должен владеть иностранным языком как минимум на уровне B2, а в идеале на уровне C1-C2**. Данное расхождение вызвано тем, что не все выпускники магистратуры направлений подготовки в области теории и методики преподавания иностранных языков и культур уверенно владеют иностранным языком на уровне C1-C2.

Следует также обратить внимание на то, что преподаватель должен быть и компетентен в области методики преподавания иностранных языков посредством предметно-языкового интегрированного обучения на уровне среднего общего образования. От преподавателя требуются такие умения, как умение подбирать новый материал, умение проводить урок с использованием новых средств, выполнять упражнения в правильной последовательности для формирования иноязычной коммуникативной компетенции по профильному предмету (включая лексику, фонетику, грамматику) и полноценного развития видов речевой деятельности, что требует от преподавателя методической компетентности. С учетом того, что проведение занятий на основе предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам отличается от обычных уроков, перед преподавателем возникают новые трудности и задачи, ведь данный метод обучения в методике преподавания появился совсем недавно и еще требует дальнейшего изучения.

Возникает вопрос и о компетентности учителя в области профильной дисциплины. Преподаватель, который реализует предметно-языковое интегрированное обучение на

уроке в школе и использует, к примеру, разделы из психологии, политологии, должен сам быть компетентен в психологии и политологии. Иначе у самого преподавателя не получится организовать задания, в которых старшеклассники смогли бы сами находить пути решения к поставленным задачам. В таком случае нарушался бы принцип использования заданий, отображающих специфику профильного предмета. Например, старшеклассникам гуманитарного профиля обучения можно предложить составить исковое заявление на английском языке. В данном случае преподаватель лишь сможет проверить грамотность использования лексики и грамматических конструкций; предметная сторона задания, которая заключается в правильности составления искового заявления, с юридической точки зрения останется вне компетентности учителя иностранного языка. Следует отметить, что каждая отрасль гуманитарных наук, рассматриваемая в рамках гуманитарного профиля обучения, будет иметь свою специфику. Перед учителем возникает новая задача – быть компетентным не только в профильной специальности, но и знать методику преподавания различных дисциплин.

Здесь может возникнуть вопрос, а как же обычный преподаватель иностранного языка может быть компетентен во многих профильных дисциплинах? Выходом из ситуации может быть использование тандем-метода, когда на уроке иностранного языка участвуют два учителя, первый из которых является учителем иностранного языка и следит за языковой грамотностью выполнения заданий, а второй преподаватель является специалистом профильной области и контролирует предметное содержание заданий.

Седьмым условием для обучения старшеклассников гуманитарного профиля обучения является **мотивация учащихся 10–11 классов при обучении профессиональному иностранному языку на основе предметно-языкового интегрированного обучения.**

Следует отметить, что обучающиеся 10–11 классов относятся к старшему школьному

возрасту, а это один из самых ключевых и в то же время сложных этапов становления человека, поэтому психология личности и мотивация учащегося будут иметь ряд особенностей. А.Н. Леонтьев считает, что «преподаватель иностранного языка больше, чем преподаватель другого любого предмета, обязан активно вмешиваться в эмоциональную сферу урока и обеспечивать по возможности возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для учебной деятельности».

Проблема мотивации при обучении иностранному языку является одной из ключевых тем в обучении. Особенно часто вопрос мотивации возникает на этапе старших классов, когда мотивация к изучению определенных предметов может свестись к нулю, поэтому для преподавателя важно постоянно поддерживать мотивацию учащихся.

Согласно мнению психологов, можно выделить внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация связана с желанием ребенка просто выучить иностранный язык для того, чтобы смотреть свои любимые фильмы и сериалы в оригинале, слушать любимую музыку и понимать, о чем поют. Внешняя мотивация связана с желанием школьника попасть в хорошую группу в вузе, получить более выгодную работу в будущем, быть востребованным на рынке труда. Отсюда возникает необходимость изучения профессионального иностранного языка уже на этапе среднего общего образования.

Одним из факторов, мотивирующих старшеклассников к изучению иностранного языка, выступает лингвопознавательная мотивация, которая связана с позитивным отношением старшеклассников к иностранным языкам. Следует отметить, что в последнее время появилась тенденция к пренебрежению в изучении грамматики, ученики сразу хотят коммуникативных заданий. Учащиеся аргументируют это тем, что носители языка сами не всегда в полной мере знают грамматику языка. Задача учителя в данном случае – четко разъяснить старшеклассникам, что только при гармоничном сочетании всех ви-

дов речевой деятельности и аспектов языка возможно в полной мере сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию.

Таким образом, предметно-языковое интегрированное обучение может быть действенным средством профессиональной ориентации старшеклассников, ведь данный метод имеет все необходимые психолого-педагогические условия для его реализации в школе: использование проблемных заданий, которые отображают специфику различных гумани-

тарных областей знаний; профориентационный характер обучения; требуемый уровень владения иностранным языком при выходе из школы на уровне В2; распределение учащихся по уровню владения иностранным языком; внутрипрофильное многообразие; компетентность учителя иностранного языка; мотивация к изучению иностранного языка посредством предметно-языкового интегрированного обучения.

Список литературы

1. Реан А.А., Бордовская Н.В., Розум С.И. Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2002. 432 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Феникс, 1997. 480 с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. 568 с.
4. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.
5. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European Perspective // Hornberger N.H. (ed). Encyclopedia of Language and Education. Boston: Springer, 2008. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
6. Колесников А.А. Концепция профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования // Иностранные языки в школе. 2013. № 7. С. 17-23.
7. Колесников А.А. Профориентационное направление в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 176-187.
8. Колесников А.А. Einführung in die Journalistik: Элективный курс на немецком языке. Рязань: Узорочье, 2010. 184 с.
9. Поляков О.Г., Белоусов А.С. Элективный курс на иностранном языке и профессиональная ориентация учащихся старших классов (на примере гуманитарного профиля) // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 64-71.
10. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск, 2018. 450 с.
11. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Элективный языковой курс “Introduction to Law” в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10-18.
12. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 36. С. 149-169.
13. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276-288.
14. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметноязыкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.

References

1. Rean A.A., Bordovskaya N.V., Rozum S.I. *Psikhologiya i pedagogika* [Psychology and Pedagogy]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002, 432 p. (In Russian).
2. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Rostov-on-Don, Fenix Publ., 1997, 480 p. (In Russian).
3. Andreyev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya: Innovatsionnyy kurs* [Pedagogy of Creative Self-Development: An Innovative Course]. Kazan, Kazan University Publ., 1996, 568 p. (In Russian).

4. Safonova V.V. *Problemye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka* [Problem Assignments in English Lessons]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001, 271 p. (In Russian).
5. Coyle D. CLIL – a pedagogical approach from the European perspective. *Encyclopedia of Language and Education*. Boston, Springer Publ., 2008. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
6. Kolesnikov A.A. Kontseptsiya proforiyentatsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v sisteme nepreryvnogo filologicheskogo obrazovaniya [The concept of vocational guidance teaching a foreign language in the system of continuous philological education]. *Inostrannyye yazyki v shkole Foreign Languages at School*, 2013, no. 7, pp. 17-23. (In Russian).
7. Kolesnikov A.A. Proforiyentatsionnoye napravleniye v obuchenii inostrannym yazykam [Career guidance in teaching foreign languages]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2018, no. 4, pp. 176-187. (In Russian).
8. Kolesnikov A.A. *Einführung in die Journalistik: Elektivnyy kurs na nemetskom yazyke* [Einführung in die Journalistik: Elective Course in German Language]. Ryazan, Uzorochye Publ., 2010, 184 p. (In German).
9. Polyakov O.G., Belousov A.S. Elektivnyy kurs na inostrannom yazyke i professional'naya oriyentatsiya uchashchikhsya starshikh klassov (na primere gumanitarnogo profilya) [Elective course in a foreign language and vocational guidance of senior students (on the example of a humanitarian profile)]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 64-71. (In Russian).
10. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzе* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University]. Izhevsk, 2018, 450 p. (In Russian).
11. Sysoyev P.V., Zavalov V.V. Elektivnyy yazykovoy kurs "Introduction to Law" v sisteme professional'no oriyentirovannogo 176 obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh [The elective language course "Introduction to Law" in the system of professionally-oriented foreign language teaching in senior high school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2018, no. 7, pp. 10-18. (In Russian).
12. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching written scientific discourse of graduate students based on the tandem method]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 36, pp. 149-169. (In Russian).
13. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [The influence of the tandem method on the acquisition of foreign language written scientific discourse by graduate students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 276-288. (In Russian).
14. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetnoyazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Discussion issues of implementing content and language integrated learning of students in professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. (In Russian).

Информация об авторе

Белоусов Артур Сергеевич, ассистент кафедры профильной довузовской подготовки, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-6371-7688, arthurbelousov96@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 09.09.2021
Одобрена после рецензирования 12.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Arthur S. Belousov, Assistant of Specialized Pre-University Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-6371-7688, arthurbelousov96@yandex.ru

The article was submitted 09.09.2021
Approved after reviewing 12.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ
THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE

Научная статья
УДК 378.147
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-173-179

**Формирование коммуникативной компетенции
в обучении языку будущей профессии**

**Елена Михайловна МИЛОСЕРДОВА,
Надежда Геннадиевна СЕРЕБРЕННИКОВА***

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

*Адрес для переписки: nadegda_korrespondensija@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена методика преподавания профессиональной коммуникации в сфере медицины на уроках русского языка как иностранного. Представлены этапы работы с профессионально направленным материалом в аспекте речевой компетенции. Дано описание аудирования как продуктивной формы обучения языку с позиции восприятия и понимания профессиональной терминологии. Кроме того, приведены примеры заданий для всех видов предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы по аудированию. Дана обобщенная характеристика обучения диалогической и монологической речи на материале профессиональной медицинской номенклатуры. Выделены наиболее продуктивные виды заданий, обеспечивающие развитие коммуникативных компетенций будущих врачей. Сформулирован вывод, что задания по развитию речи у иностранных студентов должны способствовать эффективной умственной деятельности; активизации языковой догадки; обогащению пассивного и активного словаря; прогнозированию назывательной способности текста и текстовых единиц, ключевым понятиям слова и основного содержания; формированию умения извлекать из текста главную информацию, самостоятельно оценивать прочитанное, а также повышать лексико-грамматические компетенции студентов. Работа адресована преподавателям русского языка как иностранного, учителям русского языка как неродного в средней школе.

Ключевые слова: методика преподавания, речевая деятельность, аудирование, монологическая речь, диалогическая речь, язык специальности

Для цитирования: Милосердова Е.М., Серебренникова Н.Г. Формирование коммуникативной компетенции в обучении языку будущей профессии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 173-179. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-173-179>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-173-179

Development of communicative competence in language teaching of a future profession

Elena M. MILOSERDOVA,
Nadezhda G. SEREBRENNIKOVA*

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
*Corresponding author: nadegda_korrespondensija@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Милосердова Е.М., Серебренникова Н.Г., 2021



Abstract. We consider the methods of teaching professional communication in the field of medicine at the lessons of Russian as a foreign language. The stages of work with professionally directed material in the aspect of speech competence are presented. The description of listening as a productive form of language teaching from the perspective of perception and understanding of professional terminology is given. In addition, examples of assignments for all types of pre-text, text and post-text listening work are given. A generalized characteristic of teaching dialogue and monologue speech based on the material of professional medical nomenclature is given. The most productive types of tasks that ensure the development of communicative competencies of future doctors have been highlighted. The conclusion is formulated that tasks for the development of speech among foreign students should contribute to effective mental activity; activation of language guess; enrichment of passive and active vocabulary; predicting the naming ability of text and text units, key concepts of a word and main content; the development of the ability to extract the main information from the text, independently evaluate what has been read, and also improve the lexical and grammatical competencies of students. The work is addressed to lecturers of Russian as a foreign language, teachers of Russian as a foreign language in secondary schools.

Keywords: teaching methods, speech activity, listening, monologue speech, dialogue speech, specialty language

For citation: Miloserdova E.M., Serebrennikova N.G. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii v obuchenii yazyku budushchey professii [Development of communicative competence in language teaching of a future profession]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 173-179. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-173-179> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Медицинская терминология – это макротерминосистема, вбирающая в себя многомерную историю и традиции древних языков, которая постоянно пополняется и обновляется новыми терминами-реалиями медицинского и парамедицинского мира.

С позиции методики преподавания профессиональной коммуникации в сфере медицины на уроках русского языка как иностранного данная номенклатура имеет ряд

отличительных особенностей и характеристик, без знания которых будет невозможным продуктивное преподавание этой дисциплины.

«Обучение студентов-медиков языку специальности предполагает обогащение новой научной, терминологической лексикой, синтаксическими и грамматическими конструкциями, речевыми нормами, присущими научному стилю, применение полученных

умений и навыков при выполнении разного рода заданий, умение извлекать и передавать информацию из учебных текстов в устной и письменной форме, а также развитие приобретенных знаний в различных видах речевой деятельности» [1].

Кроме того, работа с языком специальности должна быть разноплановой и разноаспектной. Развитие фонетических, лексических, грамматических, морфолого-синтаксических навыков должно быть обязательным элементом каждого урока и помогать в решении коммуникативных задач при работе с языковым материалом, устной и письменной речью.

Также в обучении профессиональной речи будущих специалистов большую роль играет принцип учета языковых особенностей подсистем медицинской терминологии (анатомической, клинической и фармацевтической).

Так, к примеру, словообразовательные процессы в сфере медицинской терминологии зачастую сопровождаются сложными семантическими модификациями, возникающими в образующих и производных терминах, производных словах между основой и словообразовательным компонентом. Изменение семантики этих слов происходит за счет разного рода модификаций, таких как расширение, сужение семантики номинаций.

Стоит отметить, что методика преподавания русского языка как иностранного предполагает разную работу и выдвигает разные требования к изучению и освоению данной дисциплины в зависимости от уровня подготовки и обучения иностранца.

Например, на уровне А2 для решения коммуникативной задачи студенту нужно привлечь к себе внимание собеседников, овладеть простейшими способами начала, поддержания и завершения короткого разговора. На уровне В1 начать, поддержать и закончить простой разговор на знакомую или интересующую тему; найти подходящую фразу для привлечения к себе внимания и вступить в дискуссию на известную тему. На уровне В2 выбрать подходящий момент для вступления в дискуссию, использовать для этого

адекватные языковые средства; начать и поддержать разговор, соблюдая очередность высказывания, и закончить его, исходя из своих потребностей, хотя это может нарушить общий ход беседы; использовать стандартные фразы, позволяющие выиграть время для обдумывания высказываний. Уровень «С1 предполагает подбор необходимых выражений, позволяющих попросить слово, выиграть время для обдумывания дальнейшего высказывания на время выступления» [2, с. 234].

Как известно, в процессе коммуницирования должны присутствовать, как минимум, два участника. Если информация передается и воспроизводится, то такой вид речевой деятельности называется продуктивным. Если же речевая деятельность ориентирована на восприятие и последующую переработку информации, то ее характер иной – рецептивный.

К продуктивным видам речевой деятельности относятся говорение и письменная речь, к рецептивным – аудирование и чтение» [2, с. 185].

Формирование профессиональной речи. Аудирование занимает ключевое место в развитии коммуникативных навыков профессиональной речи студентов-медиков. Слушание и работа с информацией текста способствуют навыку понимания и вычленения идеи из звучащей речи. В методике преподавания русского языка как иностранного и неродного считается (А.Н. Щукин, Т.М. Балыхина и др.), что аудирование должно быть и желательным, и даже постоянным компонентом любого практического занятия [3; 4].

Для продуктивной работы с этим видом речевой деятельности должен быть подобран именно тот материал, который будет наиболее интересен реципиентам.

На разных этапах обучения методисты русского языка как иностранного предлагают предъявлять тексты различных жанров, степени адаптированности, монологи и диалоги [3].

Как и любая другая работа с текстом, работа над каждым аудиотекстом включает предтекстовую, текстовую и послетекстовую

стадию. На предтекстовом этапе снимаются лексико-грамматические трудности, развивается языковая догадка. Преподаватель должен стремиться к максимальной активизации внимания обучающихся. Возможно использование средств зрительной наглядности (схем, картинок, таблиц).

Послетекстовая работа состоит в проверке понимания основной информации текста и закреплению лексико-грамматических навыков.

В зависимости от темы занятия можно варьировать способы подачи, тип материала, а также предложенные для выполнения задания.

При изучении анатомической терминологии методически правильно давать небольшие по объему тексты, описывающие строение и физиологические особенности человеческого организма.

Этапы работы с аудиотекстом.

1. Предтекстовый этап – снятие языковых трудностей аудиотекста. Здесь могут быть тренировочные упражнения на основе текста.

Например, задание:

– при прослушивании следите, какое слово может быть лишним: *желудок, почка, рука, кишечник, селезенка, нога, сердце, пищевод, голова, легкое...*

2. Текстовый этап – прослушивание текста. При прослушивании можно предложить составить план текста, подобрать к абзацу заглавие, составить синонимичное предложение, ответить на вопросы, найти отдельные фразы по определенному признаку.

3. Послетекстовый этап включает задания для контроля понимания текста и использование полученной информации в общении.

При обучении языку специальности в клинической практике особое внимание должно быть обращено на работу с диалогической речью. К примеру, теме «Паспортные данные больного» может соответствовать аудио или прочитанный преподавателем диалог медицинского работника и пациента. В таких разделах, как «Объективные методы обследования», «Лечение заболевания» мож-

но использовать диалоги врача и пациента, интервью врача о методах диагностики и лечения больных с разными заболеваниями, а также тексты-описания заболеваний.

Считается целесообразным осуществлять формирование навыков профессиональной письменной и устной речи на следующем учебном материале:

- диалоги, оформленные по схеме субъективного обследования;
- записи в медицинских картах;
- тексты-характеристики заболеваний.

Речевые навыки профессиональной направленности необходимы иностранцам как для устной коммуникации с пациентами, так и для заполнения медицинской документации. Необходимы как навыки устной, так и письменной профессиональной речи, понимание нужной медицинской терминологии и ведение диалога с пациентами, формирование адекватной языковой реакции на вопросы больных.

Как известно, клиническая номенклатура состоит из следующих разделов:

- методы клинического обследования больного;
- рецептура, назначение медицинских препаратов и иных методов лечения;
- оформление медицинской карты.

При обучении иностранных студентов профессиональной коммуникации необходимо учитывать устоявшуюся в медицине структуру опроса и обследования клинических больных:

- 1) получение информации по паспортным данным;
- 2) выявление жалоб больного;
- 3) получение информации об анамнезе жизни;
- 4) проведение объективных методов клинического обследования;
- 5) назначение лечения [5].

Паспортная часть включает основные сведения о больном: фамилия, имя, отчество больного, дата рождения, адрес проживания, место работы, должность, даты поступления в стационар и выписки, кем направлен больной, диагноз при направлении.

В каждой жалобе необходимо выяснить время ее возникновения, возможные причины появления. Также определить локализацию, характер боли (пульсирующая, сжимающая, распирающая и т. д.), интенсивность, внезапная или постепенная, продолжительность, время суток (ночь, утро, вечер), провоцирующие факторы (изменение позы, физическая или умственная нагрузка, чем еще сопровождается боль (тошнота, рвота, изменение артериального давления и т. д.), эффект анальгетиков.

Анамнезом жизни называют сведения, которые характеризуют психическо-физическое состояние пациента, социальные и профессиональные условия жизни, наличие наследственных и ненаследственных патологий.

Проведение объективных методов клинического обследования включает физикальные методы исследования:

- осмотр;
- ощупывание (пальпация);
- выстукивание (перкуссия);
- выслушивание (аускультация) [6].

А также клинико-лабораторные и инструментальные методы исследования, данные которых записываются в медицинскую карту больного.

Назначение лечения – это определение необходимых лекарственных средств, а также указание порядка приема препаратов и их количества в конкретный промежуток времени, к примеру, *по 1 таблетке 3 раза в день после еды*.

При обучении диалогической речи в профессиональных целях учащимся необходимо «совершенствовать следующие навыки и умения:

- умение задавать вопросы разных типов;
- логично, последовательно и понятно отвечать на поставленные вопросы;
- использовать различные реплики реагирования в процессе общения;
- употреблять различные вводные структуры и клишированные выражения;
- пользоваться различными способами реализации речевых функций, такими как

выражение согласия или несогласия, сомнения, удовлетворения, просьбы и т. д.» [7, с. 44].

Для развития диалогической речи могут быть использованы задания такого типа:

1. *Составьте диалог «врач – пациент» по данной схеме.*

1. Общие жалобы. 2. Характер боли. 3. Локализация боли. 4. Иррадиация боли. 5. Время появления боли. 6. Продолжительность боли. 7. Интенсивность боли. 8. Причина возникновения боли. 9. Дополнительные жалобы.

2. *Измените форму вопроса по модели, используя вопросительные слова (когда, где, как, куда, какой).*

3. *Придумайте окончание этого диалога: что порекомендует больному врач и что ответит пациент?*

4. *Вставьте вопросительные слова (где, что, как долго, какой, когда).*

5. *Дополните диалоги.*

Монологическая речь, в отличие от диалогической, является преимущественно контекстной. Она должна пониматься без помощи экстралингвистических средств, которые часто играют большую роль в диалогической речи. Кроме того, монологическая речь характеризуется и последовательностью, логичностью, завершенностью и ясностью мысли [8, с. 37].

В зависимости от характера передаваемой информации монологи различают:

- а) монолог-сообщение;
- б) монолог-описание;
- в) монолог-повествование;
- г) монолог-рассуждение.

«Овладение этими видами монолога предполагает формирование сложных монологических умений» [8, с. 37].

Процесс обучения монологическому высказыванию разделяют на три этапа.

1. Выработка умения высказать одну законченную мысль, одно утверждение по теме на уровне одной фразы. Преподаватель называет тему, обучающиеся по очереди произносят по одной любой фразе.

2. Акцент на логическую связь между фразами. На этом этапе нужно преодолеть полученное противоречие, то есть отучить

студентов произносить бессодержательный набор предложений и учить высказываться логически.

3. Новые логические задачи и обязательное увеличение объема высказывания [9, с. 25].

Особо следует отметить важность такой опоры, как текст при обучении монологической речи. Работа с текстом предполагает выполнение ряда упражнений, связанных с его пересказом. К примеру, задания:

- 1) составьте текст по плану;
- 2) ответьте на вопросы к тексту;
- 3) составьте вопросы к тексту;
- 4) перескажите текст и другие;
- 5) опишите рисунок [10].

Стоит отметить, что все задания для развития монологической речи должны соответствовать уровню владения русским языком, целям, задачам занятия и этапам работы с этим видом работы.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод о том, что в современной

практике преподавания коммуникации (аудирование, диалогическая и монологическая речь) на русском языке в профессиональной сфере использования существует определенная систематизация и регламентация предлагаемых реципиентам заданий. От простого к сложному, от однокомпонентного к многокомпонентному, от слова к тексту. Должны учитываться лексико-грамматические и синтаксические особенности этой номенклатуры.

Кроме того, задания по развитию речи у иностранных студентов должны способствовать эффективной умственной деятельности; активизации языковой догадки; обогащению пассивного и активного словаря; прогнозированию назывательной способности текста и текстовых единиц, ключевым понятиям слова и основного содержания; формированию умения извлекать из текста главную информацию, самостоятельно оценивать прочитанное, а также повышать лексико-грамматические компетенции студентов.

Список литературы

1. Зиновьева Е.М. Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 99-105. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105>
2. Крючкова Л.С., Мошинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта; Наука, 2009. 480 с.
3. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011.
4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Изд-во РУДН, 2007. 185 с.
5. Щукин Ю.В., Дьячков В.А., Рябов А.Е., Германов А.В. Пропедевтика внутренних болезней. Самара: ООО «Типография», 2010. 336 с.
6. Мухин Н.А., Моисеев В.С. Пропедевтика внутренних болезней. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2008. 838 с.
7. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
8. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс. М.: АСТ-Москва: Восток – Запад, 2008. 253 с.
9. Комарова Ю.А., Мирзалиева Д.Р. Особенности обучения англоязычной эмоционально-окрашенной монологической речи учащихся старших классов // Методика обучения иностранному языку. М.: Изд-во «Юрайт», 2016. 384 с.
10. Шишкина И.В., Пахоменко Е.П. Методы и приемы работы с текстом на уроке иностранного языка. URL: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Philologia/58359.doc.htm (дата обращения: 01.08.2021).

References

1. Zinovyeva E.M. Osobennosti prepodavaniya meditsinskoy terminologii na uroках russkogo yazyka kak inostrannogo [Features of medical terminology teaching in Russian as a foreign language lessons]. *Vestnik*

- Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 99-105. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105>. (In Russian).
2. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Practical Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2009, 480 p. (In Russian).
 3. Shchukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods for Teaching Speech Communication in a Foreign Language]. Moscow, IKAR Publ., 2011. (In Russian).
 4. Balykhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language (New)]. Moscow, RUDN University Publ., 2007, 185 p. (In Russian).
 5. Shchukin Y.V., Dyachkov V.A., Ryabov A.E., Germanov A.V. *Propedevtika vnutrennikh bolezney* [Propedeutics of Internal Medicine]. Samara, LLC “Tipografiya” Publ., 2010, 336 p. (In Russian).
 6. Mukhin N.A., Moiseyev V.S. *Propedevtika vnutrennikh bolezney* [Propedeutics of Internal Medicine]. Moscow, GEOTAR-Media Publ., 2008, 838 p. (In Russian).
 7. Bredikhina I.A. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: Obucheniye osnovnym vidam rechevoy deyatel'nosti* [Methods of Teaching Foreign Languages: Teaching the Main Types of Speech Activity]. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2018, 104 p. (In Russian).
 8. Shamov A.N. *Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov: obshchiy kurs* [Methods of Teaching Foreign Languages: General Course]. Moscow, AST-Moscow, Vostok – Zapad Publ., 2008, 253 p. (In Russian).
 9. Komarova Y.A., Mirzaliyeva D.R. Osobennosti obucheniya angloyazychnoy emotsional'no-okrashennoy monologicheskoy rechi uchashchikhsya starshikh klassov [Features of teaching English-language emotionally-colored monologue speech of senior students]. *Metodika obucheniya inostrannomu yazyku* [Methods of Foreign Language Teaching]. Moscow, “Urait” Publ., 2016, 384 p. (In Russian).
 10. Shishkina I.V., Pakhomenko E.P. *Metody i priemy raboty s tekstem na uroke inostrannogo yazyka* [Methods and Techniques of Working with Text in a Foreign Language Lesson]. (In Russian). Available at: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Philologia/58359.doc.htm (accessed 01.08.2021).

Информация об авторах

Милосердова Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-4339-6159, Lena-Zin22@yandex.ru

Серебренникова Надежда Геннадиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-0275-8160, Nadegda_korrespondensija@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 03.09.2021
Одобрена после рецензирования 01.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Elena M. Miloserdova, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-4339-6159, Lena-Zin22@yandex.ru

Nadezhda G. Serebrennikova, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-0275-8160, Nadegda_korrespondensija@mail.ru

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

The article was submitted 03.09.2021
Approved after reviewing 01.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ISSUES OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Научная статья
УДК 364+343.85
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-180-191

Программный подход в профилактике правонарушений несовершеннолетних

Марина Александровна БОЛДИНА*, Елена Викторовна ДЕЕВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: marina_boldina@mail.ru

Аннотация. Представлены статистические данные по проблеме подростковой преступности, которые показывают, что по городу Тамбову в 2020 г. подростковая преступность выросла более чем на 5 %. Рассмотрено проблемное поле несовершеннолетних правонарушителей, которое достаточно обширно и охватывает круг эмоционально-психологических, материальных, интеллектуальных и других областей проблем данной категории населения. Выделено ключевое направление в системе предупреждения правонарушений как комплексная разработка программы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних, при помощи которой выявляются и ликвидируются обстоятельства и условия, порождающие противозаконное поведение подростков. Рассмотрены программы социальной профилактики подростковых правонарушений, реализуемые в общеобразовательных учреждениях. Проанализировано содержание деятельности специалиста по реализации программ социальной профилактики в общеобразовательном учреждении, который осуществляет ее через изучение психологических и возрастных особенностей подростков-правонарушителей, организует разнообразные виды социально-полезной деятельности, помогает реализовать правовую защиту и социальную поддержку подростку-правонарушителю и его семье, направляет действия педагогов на предупреждение правонарушений среди учащихся. Спроектирована модель организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения, включающая следующие блоки: целевой; концептуальный; содержательно-методологический; процессуальный; критериально-результативный, позволяющая на ранних стадиях препятствовать возникновению противозаконного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: подростковые правонарушения, социальная профилактика, организация программ, модель

Для цитирования: Болдина М.А., Деева Е.В. Программный подход в профилактике правонарушений несовершеннолетних // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 180-191. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-180-191>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-180-191

A program approach to the prevention of juvenile delinquency

Marina A. BOLDINA*, Elena V. DEEVA

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

*Corresponding author: marina_boldina@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Болдина М.А., Деева Е.В., 2021



Abstract. Statistical data on the problem of juvenile delinquency are presented, which show that in the city of Tambov in 2020, juvenile delinquency increased by more than 5 %. The problematic field of juvenile offenders is considered, which is quite extensive and covers the range of emotional-psychological, material, intellectual and other areas of problems of this category of the population. The key direction in the system of crime prevention is highlighted as a comprehensive development of a program for early prevention of juvenile delinquency, with the help of which the circumstances and conditions that give rise to illegal behavior of adolescents are identified and eliminated. The programs of social prevention of juvenile delinquency, implemented in educational institutions, are considered. The content of the activities of a specialist in the implementation of social prevention programs in a general educational institution is analyzed, which carries out it through the study of the psychological and age characteristics of adolescent offenders, organizes various types of socially useful activities, helps to implement legal protection and social support for a juvenile offender and his family, and directs actions teachers on the prevention of offenses among students. A model is designed for organizing programs for the social prevention of juvenile delinquency in a general educational institution, which includes the following blocks: target; conceptual; content-methodological; procedural; criterion-effective, allowing in the early stages to prevent the emergence of illegal behavior of minors.

Keywords: juvenile delinquency, social prevention, program organization, model

For citation: Boldina M.A., Deeva E.V. Programnyy podkhod v profilaktike pravonarusheniy nesovershennoletnikh [A program approach to the prevention of juvenile delinquency]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 180-191. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-180-191> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Подростковая преступность является одной из самых актуальных проблем современного общества.

За последние несколько лет в Российской Федерации увеличилось количество несовершеннолетних, для которых смысл жизни сводится к достижению финансового благополучия любой ценой. Среди несовершеннолетних потеряли ценность и значимость

такие понятия, как труд и учеба. Такая позиция подростков набирает все более агрессивные и воинствующие формы. Нарушение стабилизации экономики, уменьшение жизненного уровня в государстве, распад старой системы ценностей и стереотипов – все это оказывает влияние на формирование девиантного поведения у подростка и сказывается на его социальном самочувствии.

Каждый год несовершеннолетние совершают большое количество правонаруше-

ний. Действительно, если оценить статистические данные преступности среди несовершеннолетних, то за последнее пятилетие наблюдается снижение преступности, однако, численность преступлений среди данной категории населения все равно остается огромных масштабов.

По информации УМВД России по городу Тамбову, в 2020 г. подростковая преступность в городе выросла более чем на 5 %. Самым распространенным правонарушением являются имущественные кражи. Восемьдесят четыре из девяносто трех преступлений связаны с воровством. На сегодняшний день в Тамбове на учете в комиссии по делам несовершеннолетних состоит двести двадцать два человека и еще сто восемнадцать числятся в базе данных полиции¹.

Количество несовершеннолетних, ведущих девиантный образ жизни, остается острым вопросом для многих государств. Причины подобного образа жизни в настоящее время невероятно много. Начиная с глобальных проблем экономики, заканчивая отсутствием моральных и нравственных устоев. Порой родители так увлечены материальным обеспечением своего ребенка, что забывают о типичных человеческих, семейных отношениях.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Проблемное поле несовершеннолетних правонарушителей достаточно обширно и охватывает круг эмоционально-психологических, материальных, интеллектуальных и других областей проблем данной категории населения. Среди основных проблем можно выделить следующие.

Конфликтные ситуации на уровне школы. Современные подростки не самые доброжелательные люди. Жестокость по отношению к окружающим не вызывает уже такого удивления, но тем не менее это оста-

ется проблемой и отклонением от норм моральных ценностей. Как общается несовершеннолетний со своими сверстниками и как он может общаться с преподавателем в школе – заслуживает отдельного внимания. Так, конфликты в школе могут быть вызваны неограниченным рядом причин, все зависит от несовершеннолетнего. Но попадание в конфликтную ситуацию чревато последствиями для него. В зависимости от масштаба конфликта, несовершеннолетнему могут как сделать выговор, так и могут поставить на учет в школе.

Конфликтные ситуации. Когда подростки выходят за пределы школы, конфликты не перестают возникать. Подросток может посещать дополнительные секции либо просто гулять на улице. Там конфликтных ситуаций не меньше. Опираясь все на то же нестабильное эмоционально-психическое состояние, «вспылить» несовершеннолетний может от элементарного противоречия ему со стороны мамы и папы, бабушек и дедушек, братьев, сестер и др. Даже прохожий может стать для него потенциальным объектом агрессии.

На примере завышенной самооценки стоит разобрать конкретную конфликтную ситуацию, чтобы понять, какие могут быть последствия. Чрезмерно завышенная самооценка подталкивает несовершеннолетнего к действиям, которые демонстрируют его возвышение над другими. Так, он может считать, что закон для него ничего не значит и в случае необходимости ему за его нарушение никакого наказания со стороны органов внутренних дел не последует. Бывает, именно из-за подобного несовершеннолетний и становится правонарушителем, потому как его ожидания не оправдались и наказание все же последовало.

Административные правонарушения и общественно-опасные деяния среди несовершеннолетних.

К ним относятся:

– употребление (распитие) алкогольной продукции в запрещенных местах либо упот-

¹ В Тамбове выросла подростковая преступность более чем на 5 %. URL: https://news.rambler.ru/crime/45901256/?utm_content=news_media&utm_medium=read_more&utm_source=copylink (дата обращения: 20.05.2021).

ребление наркотических средств или психотропных веществ;

– появление в общественных местах в нетрезвом виде;

– мелкое хулиганство;

– мелкая кража;

– уничтожение или повреждение чужого имущества и т. д.

Пытаясь выразить себя, не зная, куда потратить свое свободное время либо из-за нужды, несовершеннолетний попадает за совершением того либо иного правонарушения и становится на учет по программе реабилитации в учреждения СОН.

Уголовные преступления среди несовершеннолетних.

Среди них:

1. Преступления против собственности (80 %):

– кража;

– грабежи;

– грабежи и вымогательство.

2. Преступления против общественной безопасности (8 %):

– хулиганство.

3. Преступления против общественного здоровья (7 %).

4. Преступления против личности (5 %).

Причины подобных уголовных преступлений требуют особого анализа, но, если обратить внимание на процентные составляющие, взятые с сайта «Растим детей.рф», видно, что в большинстве своем несовершеннолетние совершают преступления против собственности, связано это с экономическим состоянием в стране и семье².

Отбывание наказаний в учреждениях закрытого типа для несовершеннолетних правонарушителей. На базе таких учреждений несовершеннолетние правонарушители проходят реабилитационные процедуры. При попадании в изоляторы временного содержания для несовершеннолетних сотрудники

не пытаются запугать или каким-либо образом посягать на пребывание там подростков; напротив, они пытаются продемонстрировать к ним лояльное и позитивное отношение.

Зачастую несовершеннолетние, попадающие в подобные центры, не знают таких человеческих проявлений, как любовь и забота, часто они лишены подобного в своем окружении. Также, дабы поправить эмоциональное состояние несовершеннолетнего, с ним работает психолог и социальный педагог. Задача подобных учреждений закрытого типа – не столько наказать, сколько научить подростка базовым человеческим морально-нравственным ценностям.

Постадаптация несовершеннолетнего правонарушителя средствами учреждений СОН. После отбывания наказания в учреждениях закрытого типа несовершеннолетнему требуется вернуться в социум и заново привыкать к общению, неизвестно, как будут реагировать на него сверстники, и как будет реагировать он на сверстников, для этого ряд мероприятий проводится с ним как на базе учреждений закрытого типа, так и после выхода из него средствами учреждений СОН.

Обусловлено это рядом причин, среди них нестабильная экономика в стране, ухудшение уровня жизни, развал моральных ценностей и социальных норм, которые регулируют межличностные отношения, отношения индивида с группой, семьей и обществом в целом. Возраст преступников становится моложе и отличается рецидивным характером. Статистические данные Государственного комитета за прошлые годы по противоправному и преступному поведению подрастающего поколения послужили источником серьезной обеспокоенности населения. Подобная криминализация молодежи способствует утрате обществом перспектив установления социального равновесия и благополучия в настоящем и будущем.

Необходимо на ранних этапах предотвратить распространение преступности среди подростков, так как они являются одной из незащищенных групп общества. Зачастую воздействие названных выше причин приводит к определенным отрицательным резуль-

²Самые распространенные правонарушения несовершеннолетних // Растим детей: официальный сайт. URL: <https://xn--80aidamjr3akke.xn--p1ai/articles/samyeraspostrannnyye-pravonarusheniya-nesovershennoletnih> (дата обращения: 12.05.2021).

татам: нарушается психическое развитие подростка, появляются различные формы патологий и мн. др. И все может привести к непоправимым последствиям, ведь преступность несовершеннолетних очень часто перерастает в рецидивную (повторяющуюся) преступность.

Социальная работа с подростками, склонными к правонарушениям,— одно из действенных средств решения этой проблемы. Социальная профилактика противоправного поведения подростков является одной из приоритетных задач социальной политики нашей страны. Она включает в себя воспитательные, правовые, организационные и другие меры воздействия. Ключевым направлением в системе предупреждения правонарушений значится комплексная разработка программы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних, при помощи которой выявляются и ликвидируются обстоятельства и условия, порождающие противоправное поведение подростков [1, с. 273].

Государственная политика в области социальной профилактики среди несовершеннолетних граждан страны основывается на Конституции Российской Федерации. Меры социальной профилактики строятся на основании Федерального закона «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ (редакция от 24.04.2020 г.), закрепляющего основные правовые стандарты обеспечения социальной профилактики и безнадзорности несовершеннолетних. В том числе социальная профилактика распространяется непосредственно и на несовершеннолетних правонарушителей. Координация вопросов системы профилактики и безнадзорности несовершеннолетних жителей страны находится в совместном ведении Министерства внутренних дел Российской Федерации и субъектов РФ.

Стоит рассмотреть более подробно, какие основания для проведения социальной профилактики применяются для несовершеннолетних правонарушителей в Федеральном законе «Об основах системы профи-

лактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» № 120-ФЗ (редакция от 24.04.2020 г.).

Основанием в соответствии со статьей 6 ФЗ-120³ является заявление несовершеннолетнего либо его родителей или иных законных представителей об оказании им помощи по вопросам, входящим в компетенцию органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Так, если в семье с несовершеннолетним возникают какие-либо обстоятельства, не являющиеся нормой, и члены этой семьи дорожат семейными узами и не желают в дальнейшем сталкиваться с подобными проблемами, то они имеют возможность получить социальную помощь. Любой представитель этой семьи может лично проявить инициативу и заполнить заявление, чтобы в дальнейшем им была оказана помощь специалистов, и семья избежала дальнейшей девиации.

Приговор, определение или постановление суда. После совершения того или иного преступного деяния несовершеннолетним последует наказание. Это может быть приговор к помещению его в изолятор временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей или специализированное учреждение закрытого типа. Также это могут быть исправительные работы и т. д. Приговором или постановлением суда к несовершеннолетнему будет применен ряд превентивных мер с целью дальнейшего уменьшения или устранения его дальнейшего девиантного поведения.

Постановление выносят комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, прокурор, руководитель следственного органа, следователь, орган дознания или начальник органа внутренних дел, а также постановления иных органов и учреждений социальной профилактики являются основаниями для проведения с несовершеннолетним пра-

³ Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (с изм. и доп.). Доступ из СПС «Гарант».

вонарушителем профилактических мероприятий, вне зависимости масштаба совершенного преступного деяния (с изменениями от 23 ноября 2015 г. № 313-ФЗ в подпункте 3 статьи 6 настоящего Федерального закона).

При помещении несовершеннолетних в учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, на базе подобных учреждений предусмотрен определенный ряд профилактических мероприятий. Задача учреждений закрытого типа – не просто отбыть наказание за закрытыми дверями, но и показать несовершеннолетнему правонарушителю иные его возможности. На базе учреждений, помимо профилактических мер, также предусмотрены и психологические. В комплексе профилактика, совмещенная с деятельностью психолога, положительно сказывается на эффективности профилактических мер. По результатам проведенной профилактической работы с несовершеннолетним выдается заключение руководителем органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Любое преступное деяние, утвержденное печатью и подписью руководителя органа или учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений, может являться основанием для проведения социальной профилактики.

В настоящее время в России сложилась достаточно полная законодательная база социальной профилактики подростковых правонарушений. Однако это не отменяет необходимости ее дальнейшей актуализации в связи с наличием нерешенных проблем подростковой преступности [1, с. 277].

Ключевым направлением в системе предупреждения правонарушений значится комплексная разработка программы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних, при помощи которой выявляются и ликвидируются обстоятельства и условия, порождающие противозаконное поведение подростков. Но основным и самым важным моментом на сегодняшний день для проведения результативной социальной профилактики

ки остается правильная организация данного процесса.

По определению исследователя Б.З. Мильнера, «организация – это сознательно координируемое, социальное образование с определенными границами, которые функционируют на относительно постоянной основе для достижения общей цели» [2, с. 14]. Термин «организация» можно рассматривать в трех значениях: социум, система, процесс.

Организация как социум – это совокупность двух или более людей, деятельность которых основана на достижении сознательно согласованных целей. Организация предполагает формирование социальных связей, то есть взаимодействие индивидов внутри организации.

Организация как система – это совокупность отношений, видов деятельности, обязанностей, прав, ролей, которые формируются в процессе совместной работы. В этом случае смысл организации состоит в том, что организация представляет собой систему с объективированной структурой.

Организация как процесс – это процесс, посредством которого создается и поддерживается структура системы. Состояние системы, характеризующееся как упорядоченное, организованное, не может возникнуть само по себе. Оно является достижением, результатом деятельности [3, с. 5].

При организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в общеобразовательных учреждениях понятие «организация» следует рассматривать как процесс. Процесс – это последовательная смена состояний и развития объекта. Организация определяется как процесс или деятельность организатора, менеджера, то есть организация рассматривается как одна из функций управления, направленная на приобретение объектом новых свойств и характеристик.

Профилактику правонарушений среди несовершеннолетних мы рассматриваем как систему социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности,

правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних, осуществляемых в совокупности с индивидуальной профилактической работой с несовершеннолетними и семьями, находящимися в социально опасном положении.

Социальные программы – это один из видов программ, направленных на решение социальных проблем общества. Можно сказать, что социальная программа – это инициатива, направленная на улучшение условий жизни населения. Понятно, что программа такого типа ориентирована на все общество или, по крайней мере, на важный сектор, который имеет определенные потребности, которые еще не удовлетворены. Также социальную программу можно рассматривать как некую активность, направленную на совершенствование условий жизни населения.

Организация программ социальной профилактики подростковых правонарушений – это процесс реализации комплекса задач, направленного на удовлетворение материальных и нематериальных потребностей подростков, которые в силу своих возрастных особенностей оказались в ситуации, требующей помощи специалистов. В современном обществе процесс организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений имеет важное значение, он позволяет на ранних стадиях препятствовать возникновению противозаконного поведения среди несовершеннолетних, что позволяет обществу стабильно развиваться [4].

Для эффективной организации программ социальной профилактики правонарушений несовершеннолетних необходимо проводить мероприятия по четырем направлениям: в семье, в медицинских учреждениях, образовательных и общественных организациях. Также важно, чтобы эти четыре области тесно взаимодействовали друг с другом. И, как мы уже говорили ранее в исследовании, семья имеет большое значение, потому что именно в семье у подростков формируются основные принципы, формы восприятия своего окружения, выработка норм и правил поведения.

Программы социальной профилактики подростковых правонарушений в зависимости от времени воздействия делятся на три категории: постоянно, систематически и периодически действующие программы.

Программы социальной профилактики подростковых правонарушений в большинстве случаев реализуются в общеобразовательных учреждениях. Существует своя особенность и определенный алгоритм с этапами организации программ по социальной профилактике подростковых правонарушений.

Специалист по социальной работе в общеобразовательном учреждении осуществляет свою деятельность через изучение психологических и возрастных особенностей подростков-правонарушителей, организует разнообразные для них виды социально-полезной деятельности, помогает реализовать правовую защиту и социальную поддержку подростку-правонарушителю и его семье, направляет действия педагогов на предупреждение правонарушений среди учащихся.

Помощниками в общеобразовательном учреждении для специалиста по социальной работе являются учителя-предметники, социальные педагоги, классные руководители, которые имеют возможность влиять на воспитание подростка-правонарушителя не только непосредственно, но и опосредованно: через преподаваемый учебный предмет, коллектив класса.

Деятельность специалиста по социальной работе в общеобразовательном учреждении и его коллег в работе с подростками, склонными к правонарушениям, делится на три аспекта: социальный, педагогический и психологический, а его главной задачей является то, что он не должен стараться изменить ни подростка, ни учреждение, а только изменить способы их взаимоотношений. Специалист по социальной работе как раз создан для роли «третьей стороны» [5, с. 98].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработанная программа представляет собой комплекс созданных и реализуемых

задач и мероприятий, имеет определенный контент и нацеленный на достижение конечной цели.

В основу организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения ложится моделирование.

Как показывает анализ научной литературы (В.И. Загвязинский, К.К. Колодяжный, А.А. Матюшкин), моделирование – это исследование любых явлений, процессов или объектов путем построения изучаемых моделей, которые используются для определения или уточнения характеристик и рациональных методов построения вновь построенных объектов [6, с. 42].

В основе модели организации программ по профилактике правонарушений лежит социальный заказ.

Анализируя научную литературу, можно сделать вывод, что социальный заказ – это один из способов решения государственных проблем.

Изучая социальный заказ со стороны общества, мы полагаем, что он является потребностью, актуальной для всего общества в целом. Проблемы общества отрицательно отражаются на семье и детях, их здоровье, развитии и жизнедеятельности.

Подростковый возраст является особым периодом в жизни человека. Процесс развития личности подростка зависит от социального окружения, субъектом которого являются семья, школа, сверстники. Поэтому возрастает потребность в принятии мер, направленных на решение проблем подростков, семей. Необходима организация социальных проектов, программ.

При разработке модели были выявлены и последовательно структурированы блоки, что позволило показать исходные теоретические положения изучаемого явления, вертикальные и горизонтальные связи между его элементами, взаимосвязи и взаимозависимость компонентов.

Спроектированная модель организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях обще-

образовательного учреждения содержит следующие блоки:

- целевой;
- концептуальный;
- содержательно-методологический;
- процессуальный;
- критериально-результативный.

Целевой блок включает в себя цель модели: организация эффективных программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения.

Вырабатывание цели является важным аспектом построения модели, поскольку цель определяет решение целого ряда проблем.

Важное значение в модели организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения имеет концептуальный блок. В нем представлены: принципы, подходы и функции организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения.

Принципы служат основой модели социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения. В концептуальном подходе выделяют следующие принципы: гуманизма, профилактической направленности, межведомственного взаимодействия, принцип эффективности.

Следующим компонентом концептуального блока являются базовые подходы: системный, личностно-деятельностный, социально-педагогический.

Также можно выделить основные функции: воспитательная, профилактическая.

Основным блоком является содержательно-методологический блок, который содержит в себе:

- субъект;
- объект-субъект;
- направления, формы и методы профилактики подростковых правонарушений.

Объектом исследования является организация социальной профилактики подростковых правонарушений.

Субъект в данной модели – общеобразовательное учреждение.

Содержание такого вида связи, как объект-субъект, подразумевает собой то, что такие отношения подвижны, и что выступало в роли объекта, в другом может стать субъектом, и наоборот. Именно объектно-субъектные отношения характеризуют социальную работу как вид практической деятельности.

Следующим составляющим содержательно-методологического блока являются направления социальной профилактики подростковых правонарушений: гражданско-правовое; социальное взаимодействие.

Все вышеперечисленные направления социальной профилактики подростковых правонарушений осуществляются с помощью правовых, социально-педагогических, организационных методов.

Правовые методы – методы, которые основываются на Конституции РФ и законодательных актах [7, с. 79].

Социально-педагогические методы – это методы, направленные на оказание социальной помощи человеку как отдельной личности, так и как члену общества, в котором происходит процесс социализации и социальной ориентации [8, с. 36].

Организационные методы – это приемы и методы деятельности, используемые в сфере социальной работы для решения организационных задач [9, с. 18].

Социальная профилактика подростковых правонарушений осуществляется с помощью таких форм, как игры, профилактические беседы, тренинги, индивидуальные беседы с учащимися, родителями и др.

Процессуальный блок содержит этапы организации социальной профилактики правонарушений несовершеннолетних: подготовительный, организационно-практический, аналитический этапы.

На подготовительном этапе проводится входная диагностика, выявление проблем подростков, выяснение совокупности факторов, обусловивших ее возникновение. Осуществляется выбор методов решения проблем.

Формулируется цель для решения проблем и установки деятельности специалистов.

На организационно-практическом этапе осуществляются меры социальной профилактики подростковых правонарушений в общеобразовательном учреждении, которые разработаны специалистами.

Аналитический, оценочный этап является завершающим этапом организационного цикла, на котором подводят итоги работы специалистов, выявляют факторы, способствующие как положительному разрешению социальных проблем, так и факторы, которые препятствовали успешному решению задач социальной работы.

Критериально-результативный блок, который завершает нашу модель, включает критерии (когнитивные, поведенческие), показатели (знание прав, сокращение правонарушений) и уровни (высокий, средний, низкий), обеспечивает повышение уровня осведомленности подростков об их правах, последствиях правонарушений, сокращение количества правонарушений несовершеннолетними, улучшение поведения.

В процессе описания модели организации программ социальной профилактики правонарушений несовершеннолетних в общеобразовательном учреждении появляется возможность предопределить поведение социальной системы, выявить факторы ее развития. Построение модели, с одной стороны, отражает состояние системы в настоящее время, с другой – помогает спрогнозировать ее дальнейшее развитие. Этот метод используется в том числе для анализа социальных процессов и проблем, а также ввиду того, что социальная работа – это деятельность по оказанию помощи в проблемных жизненных ситуациях.

Таким образом, личность несовершеннолетнего правонарушителя – это комплекс негативных общественно-важных, персонально-типологических свойств индивидуума, которые обуславливают его криминальное поведение. Проблемное поле подростков включает себя множество разнообразных причин, побуждающих несовершеннолетних

совершать противозаконные действия, например, такие как: неблагоприятное влияние в семье; отрицательное влияние группы неформальных сверстников; низкий уровень жизни большей части населения; недостатки в формировании досуговой системы; недостатки учебно-воспитательной деятельности в учебных заведениях; недостатки учебно-воспитательной деятельности в образовательных учреждениях; недостатки в организации трудоустройства подростков; агитация взрослых преступников; проникновение в молодежную среду форм поведения, несовместимых с социальными ценностями.

Организация программ по профилактике правонарушений подростков является важным процессом современного общества. Особенности организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения: организация данных программ благоприятствует нужным результатам в социальной работе, преодолению социальных проблем; она способствует на ранних этапах сдерживанию возникновения противозаконного поведения среди несовершеннолетних, что позволяет обществу стабильно развиваться; организация программ социальной профилактики подростковых правонарушений в общеобразовательных учреждениях имеет новаторский характер; организация программ происходит с учетом всех особенностей подросткового возраста.

Организация программ по профилактике правонарушений подростков – это процесс реализации комплекса задач, направленного на удовлетворение материальных и нематериальных потребностей подростков, которые в силу своих возрастных особенностей оказались в ситуации, требующей помощи специалистов. При разработке программ по профилактике правонарушений подростков важным является учет проблемного поля подростков, учет зарубежных и отечественных методик, принципов и приемов построения профилактических программ.

Моделирование – это специфическое многофункциональное исследование. С помощью метода моделирования осуществля-

ется изучение структуры и механизмов процесса обучения и воспитания, логических структур учебного материала и т. д. Социальное моделирование является одним из методов исследования социального объекта и воздействия на него, а модель – это схема или изображение социального процесса, или явления.

Спроектированная нами модель организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения является структурной, представляющей собой систему единства структурных составляющих, включающих следующие блоки:

- целевой;
- концептуальный;
- содержательно-методологический;
- процессуальный;
- критериально-результативный.

В первом блоке определена цель модели: организация социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения. Цель определяет решение социально-педагогических проблем в профилактической работе с несовершеннолетними.

В концептуальном блоке отражены принципы и подходы.

Содержательно-методологический блок содержит в себе объект, субъект, направления, формы и методы организации программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения.

Процессуальный блок раскрывает этапы организационного процесса: подготовительный, организационно-практический, аналитический.

Критериально-результативный блок определяет критерии (когнитивный и поведенческий), показатели (знание прав, снижение правонарушений), уровни (высокий, средний, низкий) и результат, который предполагает эффективную организацию программ социальной профилактики подростковых правонарушений в условиях общеобразовательного учреждения: формирование знаний

о правах, обязанностях, ответственности несовершеннолетних у учащихся общеобразовательного учреждения путем использования методики «равный-равному», снижение правонарушений, улучшение поведения.

Важно видеть перспективу и тенденции развития событий, чтобы социальная профи-

лактика противозаконных действий подростков была своевременной и давала положительные результаты, а моделирование должно опираться на надежные данные, либо оно будет малоэффективным.

Список литературы

1. Болдина М.А. Анализ нормативно-правовой базы социальной профилактики подростковых правонарушений // Тамбовские правовые чтения им. Ф.Н. Плевако: материалы 4 Междунар. науч.-практ. конф. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. С. 273-277.
2. Мильнер Б.З. Теория организации. М.: ИНФРА-М, 2004. 558 с.
3. Черных А.В., Прудникова О.А. Теория организации. Ульяновск: УлГПУ, 2013. 200 с.
4. Ланцберг В. Центр становления, развития и социальной реабилитации личности // Частная школа. 1997. № 2. С. 22-31.
5. Болдина М.А., Васильева И.В. Методы социальной работы в общеобразовательном учреждении с подростками, склонными к правонарушениям // Актуальные проблемы социальной истории, философии и социальной работы: тез. докл. и сообщ. Девятнадцатых Всерос. науч. чтений науч.-теор. конф. Новочеркасск: Лик, 2018. С. 98-101.
6. Сафронова В.М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе. М.: Изд. центр «Академия», 2011. 240 с.
7. Солодянкина О.В. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе. М.: Изд-во «Юрайт», 2019. 206 с.
8. Герbart И.Ф. Педагогика. Избранные труды. М.: Изд-во «Юрайт», 2019. 213 с.
9. Сопубекова Н.Т. Система предупреждения и пресечения правонарушений несовершеннолетних: административно-правовой аспект: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Бишкек, 2016. 25 с.

References

1. Boldina M.A. Analiz normativno-pravovoy bazy sotsial'noy profilaktiki podrostkovykh pravonarusheniy [Analysis of the legal framework for social prevention of juvenile delinquency]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tambovskiy pravovyye chteniya im. F.N. Plevako»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference "Tambov Legal Readings named after F.N. Plevako"]. Tambov, Publishing house "Derzhavinsky", 2020, pp. 273-277. (In Russian).
2. Milner B.Z. *Teoriya organizatsii* [Organization Theory]. Moscow, INFRA-M Publ., 2004, 558 p. (In Russian).
3. Chernykh A.V., Prudnikova O.A. *Teoriya organizatsii* [Organization Theory]. Ulyanovsk, Ulyanovsk State University of Education Publ., 2013, 200 p. (In Russian).
4. Lantsberg V. Tsentri stanovleniya, razvitiya i sotsial'noy reabilitatsii lichnosti [Center for the formation, development and social rehabilitation of the personality]. *Chastnaya shkola* [Private School], 1997, no. 2, pp. 22-31. (In Russian).
5. Boldina M.A., Vasilyeva I.V. *Metody sotsial'noy raboty v obshcheobrazovatel'nom uchrezhdenii s podrostkami, sklonnymi k pravonarusheniyam* [Methods of social work in a general educational institution with adolescents prone to delinquency]. *Tezisy dokladov i soobshcheniy Devyatnadsyatk Vserossiyskikh nauchnykh chteniy nauchno-teoreticheskoy konferentsii «Aktual'nyye problem sotsial'noy istorii, filosofii i sotsial'noy raboty»* [Proceedings of the 19th All-Russian Scientific Readings, Scientific and Practical Conference "Current Problems of Social History, Philosophy and Social Work"]. Novocherkassk, Lik Publ., 2018, pp. 98-101. (In Russian).
6. Safronova V.M. *Prognozirovaniye, proyektirovaniye i modelirovaniye v sotsial'noy rabote* [Prediction, Design and Modeling in Social Work]. Moscow, Publishing Center "Akademiya", 2011, 240 p. (In Russian).

7. Solodyankina O.V. *Prognozirovaniye, proyektirovaniye i modelirovaniye v sotsial'noy rabote* [Prediction, Design and Modeling in Social Work]. Moscow, "Urait" Publ., 2019, 206 p. (In Russian).
8. Gerbart I.F. *Pedagogika. Izbrannyye trudy* [Pedagogy. Selected Works]. Moscow, "Urait" Publ., 2019, 213 p. (In Russian).
9. Sopubekova N.T. *Sistema preduprezhdeniya i presecheniya pravonarusheniy nesovershennoletnikh: administrativno-pravovoy aspekt: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk* [The System of Prevention and Suppression of Juvenile Delinquency: Administrative and Legal Aspect. Cand. jurid. sci. diss. abstr.]. Bishkek, 2016, 25 p. (In Russian).

Информация об авторах

Марина Александровна Болдина, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4135-8386](https://orcid.org/0000-0003-4135-8386), marina_boldina@mail.ru

Деева Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9968-1341](https://orcid.org/0000-0001-9968-1341), deeva1707@rambler.ru

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

Статья поступила в редакцию 28.06.2021
Одобрена после рецензирования 26.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

Marina A. Boldina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social Work Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4135-8386](https://orcid.org/0000-0003-4135-8386), marina_boldina@mail.ru

Elena V. Deeva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Social Work Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9968-1341](https://orcid.org/0000-0001-9968-1341), deeva1707@rambler.ru

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

The article was submitted 28.06.2021
Approved after reviewing 26.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

Научная статья

УДК 796

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-192-202

Теоретические и практические аспекты развития силы и силовой выносливости мышц брюшного пресса у студенток вуза

Яна Валентиновна ПЛАТОНОВА^{1*}, Максим Владимирович КНЯЗЕВ²

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»

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

²МАОУ «Лицей № 14 им. Заслуженного учителя Российской Федерации А.М. Кузьмина»

392032, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Мичуринская, 112В

*Адрес для переписки: kalinchevayana@gmail.com

Аннотация. Особое место в оценке физической подготовленности студентов вуза отводится состоянию отдельных мышечных групп, среди которых уровень силы и силовой выносливости мышц брюшного пресса. Существенную роль развитые мышцы брюшного пресса играют в поддержании высокого уровня физической работоспособности студенток на занятиях оздоровительной аэробикой, пользующейся особой популярностью у девушек. В настоящее время недостаточная величина силовой нагрузки на занятиях физическим воспитанием и низкий уровень самостоятельной двигательной активности студенческой молодежи приводят к снижению силовых показателей мышц брюшного пресса. Необходимость оценки силовой выносливости мышц туловища студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой, а также выбор средств и методов для ее развития определили цель настоящего исследования, направленного на определение исходного уровня развития силовой выносливости мышц брюшного пресса студенток 1–4 курсов. Анализ значений, полученных в результате выполнения студентками 1–4 курсов тестового задания «Поднимание туловища из положения лежа на спине» за одну минуту, показал существенное расхождение показателей в развитии силовой выносливости мышц брюшного пресса ($P < 0,05$). Наивысшие значения в сгибании туловища регистрируются у студенток 2 курса обучения, после чего данные показатели возвращаются к исходному уровню, показанному на первом курсе. В соответствии с полученными результатами разработана шкала оценки уровня развития силовой выносливости мышц брюшного пресса студенток, занимающихся оздоровительной аэробикой, а также разобраны теоретические и практические аспекты, связанные с развитием силы и силовой выносливости мышц брюшного пресса у студенток вуза.

Ключевые слова: двигательная активность, силовая выносливость, брюшной пресс, студентки, оздоровительная аэробика

Для цитирования: 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. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 192-202. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-192-202>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-192-202

Theoretical and practical aspects of the development of strength and strength endurance of the abdominal muscles among university female students

Yana V. PLATONOVA^{1*}, Maxim V. KNYAZEY²

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Lyceum no. 14 named after Honored Teacher of the Russian Federation A.M. Kuzmin

112V Michurinskaya St., Tambov 392032, Russian Federation

*Corresponding author: kalinchevayana@gmail.com

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Платонова Я.В., Князев М.В., 2021



Abstract. A special place in the assessment of the physical fitness of university students is given to the state of individual muscle groups, including the level of strength and strength endurance of the abdominal muscles. Developed abdominal muscles play a significant role in maintaining a high level of physical performance of female students in health-improving aerobics classes, which are especially popular among girls. At present, the insufficient value of the power load in physical education classes and the low level of independent motor activity of student youth lead to a decrease in the power indicators of the abdominal muscles. The need to assess the strength endurance of the torso muscles of students involved in health-improving aerobics, as well as the choice of means and methods for its development, determined the purpose of this study, aimed at determining the initial level of development of strength endurance of the abdominal muscles of 1–4 year students. The analysis of the values obtained as a result of the fulfillment of the test task “Raising the torso from the supine position” in one minute by the 1–4 year students showed a significant discrepancy in the development of strength endurance of the abdominal muscles ($P < 0,05$). The highest values in torso flexion were registered in the 2nd year students, after which these indicators returned to the initial level shown in the first year. In accordance with the results obtained, a scale for assessing the level of strength endurance of the abdominal muscles of female students engaged in health-improving aerobics are developed, as well as theoretical and practical aspects related to the development of strength and strength endurance of the abdominal muscles in university students are analyzed.

Keywords: physical activity, strength endurance, abdominal muscles, female students, health-improving aerobics

For citation: 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: Gumanitarnye 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, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Развитые мышцы брюшного пресса лежат в основе гармоничного физического развития, снижают риск возникновения нарушений осанки и избыточного веса, являются залогом профилактики заболеваний дыхательной, пищеварительной и выделительной систем, предотвращают опущение жизненно важных органов, расположенных за передней стенкой живота (печень, желудок, селезенка, кишечник, диафрагма), способствуют поддержанию оптимального уровня развития силы, выносливости, быстроты [1; 2].

Особое место состоянию мышц брюшного пресса отводится в оценке физической подготовленности студентов вуза при сдаче контрольных нормативов по дисциплине «Физическая культура». Тестовое задание «Поднимание туловища из положения лежа на спине» представлено в испытаниях на выбор всех ступеней Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК «ГТО»).

Кроме того, специалисты рекомендуют использовать уровень силы мышц туловища в качестве одного из ориентиров для построения занятий физической культурой со студентами [3], а также подчеркивают значимость оценки силовой выносливости мышц туловища для реализации дифференцированного подхода к студентам в ходе оздоровительных тренировок [4].

Н.Н. Венгерова, изучая физические кондиции девушек 17–20 лет, отмечает несоответствие возрастно-половой норме средних показателей скоростно-силовой выносливости мышц верхней части брюшного пресса на 14,8 %, а мышц нижнего пресса – на 20,1 % [5].

Отрицательное воздействие на развитие силовой выносливости мышц туловища студентов высшей школы, согласно Т.Н. Голубовой, Ю.Я. Садовской, оказывают вялость прямой мышцы живота, квадратной мышцы поясницы, а также укорочение мышцы, вы-

прямляющей позвоночник, квадратной мышцы поясницы, подвздошно-поясничной мышцы. Укорочение и вялость мышц туловища регистрируются гораздо чаще у студентов с низким уровнем двигательной активности [4].

К снижению показателей физической подготовленности, среди которых сила и силовая выносливость мышц брюшного пресса студентов, приводит недостаточная величина силовой нагрузки на занятиях физическим воспитанием [4–7].

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В тестировании силовой выносливости мышц брюшного пресса участвовали студентки 1–4 курсов Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, занимающиеся в момент исследования оздоровительной аэробикой (в рамках реализации в вузе элективных дисциплин по физической культуре и спорту) и не имеющие противопоказаний к сдаче контрольных нормативов. Из них на первом курсе – 57 студенток, на втором – 60, на третьем – 58, на четвертом – 56. Каждая участница была проинформирована о ходе проведения тестирования и подписала письменное согласие на выполнение нормативов.

Изучение уровня развития данного физического качества проводилось в процессе выполнения студентками теста «Поднимание туловища из положения лежа на спине» за одну минуту. Исходным считалось положение лежа на спине, ноги согнуты в коленях под прямым углом, руки отведены за голову локтями вперед. Выполнив поднимание туловища и коснувшись локтями бедер или коленей, испытуемая возвращалась в исходное положение. Испытание осуществлялось в парах, одна из девушек выполняла упражнение, другая удерживала партнершу за ступни и голени. Проведение теста осуществлялось в соответствии с методическими рекоменда-

циями по выполнению видов испытаний, входящих во Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс «ГТО».

Проведение тестирования у занимающихся оздоровительной аэробикой осуществлялось в конце втягивающего мезоцикла (сентябрь) первого макроцикла занятий по оздоровительной аэробике в 2019/2020 учебном году (по А.Л. Бойко, А.Н. Смовженко [8]). Занятия оздоровительной аэробикой, реализуемые в рамках элективных дисциплин по физической культуре и спорту, длительностью 90 минут каждое, проводились 1 раз в неделю.

При статистической обработке результатов исследования использовалась программа «Statistika». Достоверность различий средних значений в группах подтверждалась *t*-критерием Стьюдента. Полученные значения составили основу шкалы, оценивающей уровень развития силовой выносливости мышц брюшного пресса студенток; диапазон верхней и нижней границы шкалы определен выборкой 10 лучших и 10 худших результатов тестирования [9].

Также со студентками 1–4 курсов ТГУ им. Г.Р. Державина, занимающимися оздоровительной аэробикой, был проведен опрос по вопросам организации девушками самостоятельной двигательной активности.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Студентки первого курса в течение минуты поднимают туловище в среднем $34 \pm 6,0$ раза. Изучение исходных показателей на втором курсе характеризуется их достоверным увеличением до $38 \pm 7,2$ раз ($P < 0,05$). На третьем и четвертом курсах результаты студенток не отличаются кардинальным образом: студентки-третьекурсницы выполняют данное физическое упражнение $34 \pm 7,6$ раза в минуту, студентки четвертого курса – $33 \pm 4,9$ раза, но относительно результатов, показанных на втором курсе, прослеживается отрицательная динамика уровня развития силовой выносливости мышц живота ($P < 0,05$).

Полученные в результате тестирования цифры соответствуют данным, взятым из анализа специальной литературы по теме исследования. О.В. Мельникова, С.В. Корнеева, И.А. Комкова, используя «Поднимание туловища из положения лежа на спине» для оценки физической подготовленности студенток, приводят значения, равные $32,03 \pm 3,69$ раза за одну минуту [10].

В целом можно говорить о невысоком уровне развития динамической силовой выносливости мышц брюшного пресса студенток, если сравнивать полученные результаты с нормами ВФСК «Готов к труду и обороне» и модульно-рейтинговой системой оценки качества учебной работы студентов по дисциплине «Физическая культура».

Согласно Положению ВФСК «Готов к труду и обороне», женщины в возрасте от 18 до 29 лет относятся к VI ступени комплекса ГТО. Студентки, выполнив нормативы данной ступени, среди которых и тестовое задание «Поднимание туловища из положения лежа на спине», имеют право на получение бронзового (32 поднимания туловища в минуту), серебряного (35 подниманий туловища в минуту) или золотого (43 поднимания туловища в минуту) знаков отличия.

В соответствии с Положением о модульно-рейтинговой системе оценки качества учебной работы студентов по дисциплине «Физическая культура», студентки, выполнив 50 подниманий туловища, получают 5 баллов, 45 раз – 4 балла, 40 раз – 3 балла, 35 раз – 2 балла, 30 раз – 1 балл.

В начале учебного года меньше 30 раз в минуту поднимают туловище 40 % студенток первого курса, 22 % студенток второго курса, 30 % студенток третьего курса, 33 % студенток четвертого курса.

Высокие показатели в поднимании туловища (более 45–50 раз в минуту) были зафиксированы у 10 % студенток первого курса, у 26 % студенток второго курса, у 21 % студенток третьего курса, у 18 % студенток четвертого курса.

При оценке динамики развития силовой выносливости мышц брюшного пресса у студенток вуза с 1 по 4 курс полученные резуль-

таты подверглись сравнению с данными по аналогичному тестовому заданию, выполненному школьниками 8–11 классов одной из общеобразовательной школ г. Тамбов. Среднее значение силовой выносливости мышц живота у учащихся 8 классов равняется $35,5 \pm 4,6$ раза, у учащихся 9 классов – $36,3 \pm 4,3$ раза, у учащихся 10 классов – $38,6 \pm 4,0$ раза, у учащихся 11 классов – $39,4 \pm 3,5$ раза [11]. Можно отметить, что развитие исследуемых силовых способностей у студенток первых, третьих, четвертых курсов обучения находится на уровне физической подготовленности учащихся 8–9 классов.

В ходе проведенного опроса студенткам было предложено перечислить группы мышц, которые они хотели бы проработать в первую очередь. Чаще всего студентки ТГУ им. Г.Р. Державина всех курсов обучения указывают ягодичные мышцы. Вторыми по упоминанию у студенток идут мышцы пресса. На третье место по значимости студентки поставили мышцы нижних конечностей. Завершают список мышцы спины, мышцы верхнего плечевого пояса и верхних конечностей, грудные мышцы.

Один раз в неделю, помимо обязательных занятий физической культурой в вузе, занимаются 19 % опрошенных студенток, два раза в неделю – 22 %, три раза в неделю – 13 %, более 4-х раз в неделю – 10 %. В среднем на самостоятельные занятия физическими упражнениями девушки тратят от 30–40 до 60 минут, посвящая данное время пешим прогулкам, езде на велосипеде, упражнениям на растяжку, силовым упражнениям, занятиям фитнесом. Самостоятельная двигательная активность отсутствует у 36 % студенток. Недостаточный уровень двигательной активности современной студенческой молодежи подтверждают и зарубежные исследователи [12; 13]. Eun-Hye Kim, Wi-Young So констатируют, что лишь 28,4 % корейских студентов занимаются различными видами физической активности три раза в неделю [12].

Получается, что учебные занятия, проводимые в рамках физического воспитания

один раз в неделю, для значительной части студенток вуза являются единственной формой повышения физических возможностей. Необходимо также учитывать, что обязательной составной частью учебного плана студентов является прохождение практики, во время которой посещение занятий физической культурой прекращается вовсе, также как и во время сдачи экзаменационной сессии и каникул.

ОБСУЖДЕНИЯ

Наивысшие значения в сгибании туловища из положения лежа на спине регистрируются у студенток 2 курса обучения, после чего данные показатели возвращаются к исходному уровню, показанному на первом курсе. Прослеживаемая тенденция к ухудшению результатов данного физического упражнения к старшим курсам подтверждается рядом других исследований, направленных на изучение уровня физической подготовленности студентов [14; 15].

Полученные нами результаты согласуются с исследованиями В.Т. Чичикина, Л.Н. Поездника, в которых было установлено, что абсолютная сила у девочек 8–17 лет постоянно нарастает и достигает наибольших величин в 16–17 лет. Наиболее интенсивный рост относительной силы происходит до 13 лет, в 14–15 лет отмечается спад. Относительная сила мышц сгибателей туловища увеличивается непрерывно, темпы прироста замедляются в 14–15 лет [16].

Кроме завершения физиологического прироста абсолютной и относительной мышечной силы, к факторам, сказывающимся на развитии силовых способностей, в том числе на способности длительное время осуществлять поднимание туловища из положения лежа на спине, можно добавить снижение мотивации у студенток старших курсов к выполнению контрольного упражнения с максимальной отдачей и наступление адаптации к зачетным требованиям [15].

М.М. Колокольцев, Л.В. Бархатова акцентируют внимание на том, что у девушек

старших курсов, согласно образовательной программе в вузе, происходит снижение силовых нагрузок, и студентки больше внимания начинают уделять физическим упражнениям на увеличение гибкости и повышение подвижности в суставах тела [14].

С.М. Norris акцентирует внимание на том, что мышцы брюшного пресса и ягодичные мышцы имеют выраженную тенденцию к ослаблению при отсутствии физической нагрузки, кроме того, постоянное сидение приводит к укорочению подвздошно-поясничной мышцы. Эффективным средством укрепления мышц брюшного пресса, по мнению ученого, является использование упражнений на сгибание туловища и упражнений на гибкость для растяжки подвздошно-поясничной мышцы [1].

С.М. Norris, K. Learman, J. Pintar, A. Ellis сходятся во мнении, что основной целью тренировки должно быть не просто развитие силы сгибания туловища, но и совершенствование мышечной стабилизации туловища [1; 17].

Развитие силы на занятиях оздоровительной аэробикой осуществляется в партерной (силовой) части занятия, продолжительность которой составляет 15–25 минут. В партерной части со студентками необходимо проработать мышцы передней и задней поверхности бедра; приводящие и отводящие мышцы бедра и мышцы таза; мышцы спины, верхнего плечевого пояса, рук, мышцы груди; прямые и косые мышцы живота; мышцы стопы и голени. Оптимальной формой проведения силовой части занятия является круговая тренировка, включающая 2–3 «круга» из отдельных упражнений для перечисленных выше мышечных групп. Время выполнения каждого упражнения в комплексе определяется уровнем физической подготовленности студенток и задачами урока. Увеличению нагрузки способствует дополнительное применение инвентаря, а также использование различных положений туловища при выполнении упражнений.

Чтобы упражнения на пресс были эффективными, Т.С. Лисицкая, Л.В. Сиднева, О.А. Медведева, Г.А. Зайцева рекомендуют

придерживаться определенных правил рациональной техники выполнения движений [18; 19]. Прежде всего, это касается:

- правильного положения головы и шеи. При выполнении упражнений на мышцы живота подбородок не должен соприкасаться с грудной клеткой, а сохраняемое состояние должно быть примерно с кулак;

- правильного положения рук. Затылок нужно поддерживать не ладонями, а раскрытыми пальцами рук, когда большие пальцы расположены в верхней части шеи, а мизинцы – в области макушки;

- правильного положения спины. Практически во всех упражнениях на пресс поясница должна быть прижата к полу, живот втянут, ягодицы сжаты;

- правильной амплитуды движений. Амплитуда движений для большинства упражнений не должна превышать 40°. Подъем спины выше обозначенных величин может способствовать возникновению болей в поясничной части позвоночника;

- правильного темпа и ритма. Выполнение упражнения происходит размеренно, без рывков, с соблюдением короткой паузы в верхней точке упражнения и медленным ослаблением напряжения после задержки в пиковой точке сокращения мышц. Отдых в нижней точке отсутствует для избежания расслабления мышц;

- правильной работы мышц. Необходимо сосредоточиться на мышцах, работающих при поднимании туловища, и не тянуть его, чем придется (например, мышцами – сгибателями бедра, которые участвуют в поднимании туловища на «равных» с прессом и могут вовсе взять всю нагрузку на себя);

- правильного дыхания. Не следует задерживать дыхание во время выполнения упражнений на пресс. Эффективной работе мышц пресса будет способствовать выдыхание при подъеме верхней части туловища.

В рекомендациях к содержанию и объему двигательной активности студентов необходимо отметить, что у девушек в возрасте 18–25 лет недельное количество повторений упражнения «Наклоны туловища вперед из

Таблица 1

Шкала оценки уровня развития силовой выносливости мышц брюшного пресса у студенток ТГУ им. Г.Р. Державина, занимающихся оздоровительной аэробикой

Table 1

The scale for assessing the level of development of strength endurance of the abdominal muscles of Derzhavin Tambov State University female students, engaged in health-improving aerobics

Тестовое задание	Уровень									
	очень высокий		высокий		средний		низкий		очень низкий	
	10 баллов	9 баллов	8 баллов	7 баллов	6 баллов	5 баллов	4 балла	3 балла	2 балла	1 балл
Поднимание туловища из положения лежа на спине за одну минуту (количество раз)	50 и больше	49–47	46–44	43–41	40–38	37–35	34–32	31–29	28–26	25 и меньше

основной стойки» должно быть не ниже 90–100 раз, а «Поднимание туловища из положения лежа на спине, руки за голову» – 100–120 раз. Выполнять физические упражнения на развитие мышц брюшного пресса следует не меньше трех раз в неделю [19].

C.A.A. Mesquita et al., D.O. Blain, T. Curran, M. Standage, изучая состояние физической подготовленности и физической грамотности подрастающего поколения, говорят о том, что физическая грамотность положительно коррелирует с занятостью физической культурой в свободное время, а знания факторов риска, связанных с низкой физической подготовленностью, полученные во время обучения, положительно влияют на здоровый образ жизни [20; 21].

При этом А. Кędra, D. Czaprowski, изучая знания студентов о безопасных упражнениях, укрепляющих мышцы живота, констатируют, что 23,5 % студентов проявили недостаточный уровень владения информацией и не могут отличить перегрузочные упражнения для укрепления пресса от безопасных [22].

Занятия оздоровительной аэробикой в ТГУ им. Г.Р. Державина направлены на то, чтобы девушки, используя полученные на занятиях знания и умения, имели стойкую мотивацию к развитию силовых способностей и могли самостоятельно составить комплекс упражнений на развитие силы и силовой выносливости различных мышечных

групп. Формированию у студенток мотивации к работе над повышением силовых показателей мышц живота будет способствовать разработанная на основе теста «Поднимание туловища из положения лежа на спине» шкала оценки уровня развития силовой выносливости мышц брюшного пресса. В результате проведенного тестирования верхняя граница шкалы оценки уровня развития динамической силовой выносливости мышц брюшного пресса студенток составила 50 раз и более, нижняя граница – 25 раз и меньше. Средние значения, полученные в тесте, соответствуют среднему уровню шкалы (табл. 1).

ВЫВОДЫ

В тесте «Поднимание туловища из положения лежа на спине» наивысшие значения наблюдаются у студенток второго курса обучения. Занятия физической культурой, проводимые один раз в неделю, а также недостаточный объем самостоятельной двигательной активности студенток приводят к значительному снижению результатов тестирования к старшим курсам.

Необходимо направленно воспитывать силу и силовую выносливость мышц брюшного пресса студенток, чтобы все время поддерживать ее на оптимальном уровне. В большей степени сила мышц туловища возрастает при преодолевающем режиме. Мыш-

цы – сгибатели туловища следует упражнять не только в основной части занятия по оздоровительной аэробике, но и в подготовительной, используя разнообразные наклоны, повороты, вращения туловищем. Во время выполнения силовых упражнений на мышцы живота необходимо акцентировать внимание студенток на важности правильного исходного положения, рациональной техники вы-

полнения движений, плавного и ритмичного дыхания.

Выбор средств и методов для развития силы и силовой выносливости является актуальной для исследования проблемой, поскольку позволяет разнообразить процесс оздоровительной тренировки у студенток и повысить уровень их физической подготовленности.

Список литературы

1. Norris CM. Abdominal muscle training in sport // British Journal of Sports Medicine. 1993. Vol. 27. № 1. P. 19-27.
2. Сбитнева О.А. Роль мышц брюшного пресса в состоянии здоровья и физической подготовленности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 1-1. С. 74-77.
3. Бородулина О.В. Показатели физической кондиции как ориентиры для проектирования физкультурно-оздоровительных занятий со студентками специальных медицинских групп // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 17-20.
4. Голубова Т.Н., Садовская Ю.Я. Оценка функционального состояния и статической выносливости мышц туловища студентов КГМУ // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. 2007. № 6. С. 79-82.
5. Венгерова Н.Н. Физические кондиции девушек 17–20 лет как показатель здоровья // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2010. № 4 (62). С. 12-15.
6. Хорькова А.С. Развитие силовых способностей у студенток с использованием модульной технологии в процессе физического воспитания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.
7. Журавлева Ю.С. Показатели силовой выносливости мышц брюшного пресса студенток первого года обучения из различных климатогеографических регионов мира // Эколого-физиологические проблемы адаптации: материалы 27 Всерос. симпозиума. М.: РУДН, 2017. С. 77-78.
8. Бойко А.Л., Смовженко А.Н. Воздействие шейпинг-тренировки психомоторной направленности на развитие гибкости и силовых качеств // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. 2007. № 3. С. 8-15.
9. Слободняк Е.Н. Разработка и применение комплексной шкалы оценки уровня развития гибкости у студентов технического университета // Здоровье для всех: материалы 5 Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Пинск: ПолесГУ, 2013. Ч. 2. С. 99-101.
10. Мельникова О.В., Корнеева С.В., Комкова И.А. Фитбол-аэробика как средство повышения уровня физической подготовленности студенток // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранения, физическая культура. 2014. Т. 14. № 2. С. 26-29.
11. Платонова Я.В., Дерябина Г.И., Князев М.В. Особенности развития двигательных способностей школьников 8–11 классов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 102-111. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-102-111>
12. Kim Eun-Hye, So Wi-Young. Effects of the sport health-related fitness program on muscular endurance, flexibility, cardiovascular endurance, and muscular strength and power in Korean college students // Iranian Journal of Public Health. 2019. Vol. 48. № 3. P. 549-551. <https://doi.org/10.18502/ijph.v48i3.900>
13. Alves R., Iglesias E.B. Physical activity among Portuguese university students and its relation to knowledge and perceived barriers // Sportis. 2021. Vol. 7. № 1. P. 25-42. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.6924>
14. Колокольцев М.М., Бархатова Л.В. Отношение студенток вуза к ценностям физической культуры и их физическая подготовленность на разных курсах обучения // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 1. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24121> (дата обращения: 19.05.2020).
15. Устинов И.Е. Взаимосвязь результатов упражнений на гибкость и силу у студенток 18–20 лет, не занимающихся спортом // Электронный научно-практический журнал «Современные научные ис-

- следования и инновации». 2014. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/29900> (дата обращения: 02.02.2020).
16. Чичикин В.Т., Поездник Л.Н. О развитии силы у девочек // Физическая культура в школе. 1968. № 6. С. 33.
 17. Learman K., Pintar J., Ellis A. The effect of abdominal strength or endurance exercises on abdominal peak torque and endurance field tests of healthy participants: A randomized controlled trial // *Physical Therapy in Sport*. 2015. Vol. 16. P. 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.ptsp.2014.08.009>
 18. Лисицкая Т.С., Сиднева Л.В. Аэробика: в 2 т. М.: Федерация аэробики России, 2002. Т. 2. Частные методики. 216 с.
 19. Медведева О.А., Зайцева Г.А. Аэробика для студентов. М.: ИНСАН, 2009. 143 с.
 20. Mesquita C.A.A., Turi-Lynch B.C., Bergoc R.D. et al. Physical fitness among undergraduate students in physical education // *Journal of Physical Education*. 2017. Vol. 29. № 1. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2908>
 21. Blain D.O., Curran T., Standage M. Psychological and behavioral correlates of early adolescents' physical literacy // *Journal of Teaching in Physical Education*. 2021. Vol. 40. № 1. P. 157-165. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0131>
 22. Kędra A., Czaprowski D. Physical education students' knowledge of selected safe and non-recommended exercises strengthening the abdominal muscles // *Polish Journal of Sport and Tourism*. 2016. Vol. 23. № 1. P. 29-34. <https://doi.org/10.1515/pjst-2016-0004>

References

1. Norris CM. Abdominal muscle training in sport. *British Journal of Sports Medicine*, 1993, vol. 27, no. 1, pp. 19-27.
2. Sbitneva O.A. Rol' myshts bryushnogo pressa v sostoyanii zdorov'ya i fizicheskoy podgotovlennosti [The role of abdominal muscles in health and physical fitness]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 2019, no. 1-1, pp. 74-77. (In Russian).
3. Borodulina O.V. Pokazateli fizicheskoy konditsii kak oriyentiry dlya proyektirovaniya fizkul'turno-ozdorovitel'nykh zanyatiy so studentkami spetsial'nykh meditsinskih grupp [Indicators of physical condition as guidelines for the design of physical culture and health-improving classes with students of special medical groups]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2014, no. 7, pp. 17-20. (In Russian).
4. Golubova T.N., Sadovskaya Y.Y. Otsenka funktsional'nogo sostoyaniya i staticheskoy vynoslivosti myshts tulovishcha studentov KGMU [Assessment of the functional state and static endurance of the trunk muscles of Kazan State Medical University students]. *Pedagogika, psikhologiya i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskogo vospitaniya i sporta* [Pedagogy, Psychology and Medical-Biological Problems of Physical Education and Sports], 2007, no. 6, pp. 79-82. (In Russian).
5. Vengerova N.N. Fizicheskiye konditsii devushek 17–20 let kak pokazatel' zdorov'ya [Physical condition of girls 17–20 years old as an indicator of health]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 2010, no. 4 (62), pp. 12-15. (In Russian).
6. Khorkova A.S. *Razvitiye silovykh sposobnostey u studentok s ispol'zovaniyem modul'noy tekhnologii v protsesse fizicheskogo vospitaniya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Strength Abilities among Female Students Using Modular Technology in the Process of Physical Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2011, 24 p. (In Russian).
7. Zhuravleva Y.S. Pokazateli silovoy vynoslivosti myshts bryushnogo pressa studentok pervogo goda obucheniya iz razlichnykh klimatogeograficheskikh regionov mira [Indicators of strength endurance of the abdominal muscles of first-year students from different climatogeographic regions of the world]. *Materialy 27 Vserossiyskogo simpoziuma «Ekologo-fiziologicheskiye problemy adaptatsii»* [Proceedings of the All-Russian Symposium "Ecological and Physiological Problems of Adaptation"]. Moscow, RUDN University Publ., 2017, pp. 77-78. (In Russian).
8. Boyko A.L., Smovzhenko A.N. Vozdeystviye sheypping-trenirovki psikhomotornoy napravlenosti na razvitiye gibkosti i silovykh kachestv [The impact of psychomotor shaping training on the development of flexibility and strength qualities].

- ibility and strength qualities]. *Fizicheskoye vospitaniye studentov tvorcheskikh spetsial'nostey* [Physical Education of Students of Creative Specialties], 2007, no. 3, pp. 8-15. (In Russian).
9. Slobodnyak E.N. Razrabotka i primeneniye kompleksnoy shkaly otsenki urovnya razvitiya gibkosti u studentov tekhnicheskogo universiteta [Development and application of a comprehensive scale for assessing the level of flexibility development among students of a technical university]. *Materialy 5 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii: v 2 ch. «Zdorov'ye dlya vseh»* [Proceeding of the International Scientific and Practical Conference "Health for Everyone"]. Pinsk, Polesky State University Publ., 2013, pt 2, pp. 99-101. (In Russian).
 10. Melnikova O.V., Korneyeva S.V., Komkova I.A. Fitbol-aerobika kak sredstvo povysheniya urovnya fizicheskoy podgotovlennosti studentok [Fitball-aerobics as a means of increasing the level of physical fitness of female students]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovaniye, zdravookhraneniye, fizicheskaya kul'tura* [Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, Health Care, Physical Education], 2014, vol. 14, no. 2, pp. 26-29. (In Russian).
 11. Platonova Y.V., Deryabina G.I., Knyazev M.V. Osobennosti razvitiya dvigatel'nykh sposobnostey shkol'nikov 8–11 klassov [Development features of moving abilities of 8–11 grade school students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 102-111. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-102-111>. (In Russian).
 12. Kim Eun-Hye, So Wi-Young. Effects of the sport health-related fitness program on muscular endurance, flexibility, cardiovascular endurance, and muscular strength and power in Korean college students. *Iranian Journal of Public Health*, 2019, vol. 48, no. 3, pp. 549-551. <https://doi.org/10.18502/ijph.v48i3.900>
 13. Alves R., Iglesias E.B. Physical activity among Portuguese university students and its relation to knowledge and perceived barriers. *Sportis*, 2021, vol. 7, no. 1, pp. 25-42. <https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.6924>
 14. Kolokoltsev M.M., Barkhatova L.V. Otnosheniye studentok vuza k tsennostyam fizicheskoy kul'tury i ikh fizicheskaya podgotovlennost' na raznykh kursakh obucheniya [The attitude of university students to the values of physical culture and their physical fitness at different courses of study]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 1. (In Russian). Available at: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=24121> (accessed 19.05.2020).
 15. Ustinov I.E. Vzaimosvyaz' rezul'tatov uprazhneniy na gibkost' i silu u studentok 18–20 let, ne zanimayushchikhsya sportom [The relationship between the results of exercises for flexibility and strength among female students of 18–20 years old who do not go in for sports]. *Elektronnyy nauchno-prakticheskiy zhurnal «Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovatsii» – Electronic Scientific and Practical Journal "Modern Scientific Researches and Innovations"*, 2014, no. 3. (In Russian). Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/03/29900> (accessed 02.02.2020).
 16. Chichikin V.T., Poyezdnik L.N. O razvitii sily u devochek [On the development of strength in girls]. *Fizicheskaya kul'tura v shkole* [Physical Education at School], 1968, no. 6, pp. 33. (In Russian).
 17. Learman K., Pintar J., Ellis A. The effect of abdominal strength or endurance exercises on abdominal peak torque and endurance field tests of healthy participants: A randomized controlled trial. *Physical Therapy in Sport*, 2015, vol. 16, pp. 140-147. <https://doi.org/10.1016/j.ptsp.2014.08.009>
 18. Lisitskaya T.S., Sidneva L.V. *Aerobika: v 2 t. T. 2. Chastnyye metodiki* [Aerobics: in 2 vols. Vol. 2. Private Methods]. Moscow, Federation of Aerobics of Russia Publ., 2002, 216 p. (In Russian).
 19. Medvedeva O.A., Zaytseva G.A. *Aerobika dlya studentov* [Aerobics for Students]. Moscow, IN-SAN Publ., 2009, 143 p. (In Russian).
 20. Mesquita C.A.A., Turi-Lynch B.C., Bergoc R.D. et al. Physical fitness among undergraduate students in physical education. *Journal of Physical Education*, 2017, vol. 29, no. 1. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2908>
 21. Blain D.O., Curran T., Standage M. Psychological and behavioral correlates of early adolescents' physical literacy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2021, vol. 40, no. 1, pp. 157-165. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2019-0131>
 22. Kędra A., Czaprowski D. Physical education students' knowledge of selected safe and non-recommended exercises strengthening the abdominal muscles. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 2016, vol. 23, no. 1, pp. 29-34. <https://doi.org/10.1515/pjst-2016-0004>

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), kalinchevayana@gmail.com

Князев Максим Владимирович, кандидат педагогических наук, учитель физической культуры и спорта, Лицей № 14 им. Заслуженного учителя Российской Федерации А.М. Кузьмина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-1963-4153](https://orcid.org/0000-0003-1963-4153), knyazev-max@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 08.06.2021
Одобрена после рецензирования 06.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

Yana V. Platonova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Physical Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-4756-102X](https://orcid.org/0000-0002-4756-102X), kalinchevayana@gmail.com

Maxim V. Knyazev, Candidate of Pedagogy, Teacher of Physical Education and Sports, Lyceum no. 14 named after Honored Teacher of the Russian Federation A.M. Kuzmin, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-1963-4153](https://orcid.org/0000-0003-1963-4153), knyazev-max@yandex.ru

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

The article was submitted 08.06.2021
Approved after reviewing 06.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Научная статья
УДК 797.21
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-203-209

Внутрицикловая скорость пловцов-дельфинистов высокой квалификации

Андрей Анатольевич МИТРОФАНОВ*, **Олег Игоревич ПОПОВ**
ФГБОУ ВО «Российский государственный университет физической культуры,
спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК)»
105122, Российская Федерация, г. Москва, ул. Сиреневый Бульвар, 4
*Адрес для переписки: andrey.mitrofanov@yandex.ru

Аннотация. Анализ научной и специальной литературы выявил недостаточную изученность вопроса технической подготовленности пловцов, специализирующихся в плавании баттерфляй с позиции анализа кинетических характеристик. С применением инструментальной методики гидроакустической спидографии были рассмотрены особенности колебаний внутрицикловой скорости (ВЦС) пловцов-дельфинистов высокой квалификации (КМС-МС) как мужского, так и женского пола. Проанализировано более 100 циклов гребков, выполненных 6 пловцами (3 мужчинами и 3 женщинами) в рамках круглогодичного цикла подготовки. В результате качественного и количественного анализа мгновенной скорости показаны характерные гендерные различия техники исполнения гребковых движений. Обоснована эффективность определения усредненной вариабельности ВЦС по трем циклам гребков, отобранных по показателю наибольшей средней скорости. Выявлено, что в моменты начала и конца подводной части гребка, которые требуют от пловцов умения оптимально согласовывать движения рук и ног, наблюдаются наибольшие величины разброса значений ВЦС. На основе обобщения результатов исследования даны как частные, так и обобщенные рекомендации по анализу и интерпретации графиков мгновенной скорости. Сделаны выводы относительно практического использования представленной методики в тренерской практике.

Ключевые слова: методика гидроакустической спидографии, техническая подготовка, баттерфляй, внутрицикловая скорость, кинематические характеристики, подводная видеосъемка

Для цитирования: Митрофанов А.А., Попов О.И. Внутрицикловая скорость пловцов-дельфинистов высокой квалификации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 203-209. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-203-209>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-203-209

The intracycle velocity fluctuations of the elite butterfly swimmers

Andrey A. MITROFANOV*, Oleg I. POPOV

Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE)
4 Sirenevyy Blvd, Moscow 105122, Russian Federation

*Corresponding author: andrey.mitrofanov@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Митрофанов А.А., Попов О.И., 2021



Abstract. The scientific and special literature review revealed insufficient study of the swimmers technical readiness, which are specialized in butterfly swimming, from the standpoint of the kinetic characteristics analysis. Applying the hydroacoustic speedography method, the intracycle velocity fluctuations (IVF) peculiarities of elite butterfly swimmers, both male and female, were considered. More than 100 stroke cycles were analyzed, performed by 6 swimmers (3 men and 3 women) as part of a year-round training cycle. The instantaneous speed qualitative and quantitative analysis of the gender differences in the swimming technique is shown. The efficiency of the averaged IVF variability is determining over three stroke cycles, selected according to the highest average speed indicator, has been substantiated. It is revealed that at the moments of the beginning and end of the underwater part of the stroke, which require the swimmers ability for optimally coordinate the arms and legs movements, the greatest values of the IVF scatter are observed. Based on the research results generalization, both particular and generalized recommendations are given for the analysis and interpretation of the instantaneous velocity graphs. Conclusions are made regarding to the practical use of the presented methodology in coaching practice.

Keywords: hydroacoustic speedography method, technique preparation, butterfly, intracycle velocity, kinematic characteristics, underwater video footage

For citation: Mitrofanov A.A., Popov O.I. Vnutritsiklovaya skorost' plovtsov-del'finistov vysokoy kvalifikatsii [The intracycle velocity fluctuations of the elite butterfly swimmers]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 203-209. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-203-209> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Дельфин, или баттерфляй является одним из наименее исследуемых стилей спортивного плавания [1]. Вызвано это в основном высоким уровнем технической подготовленности, который предъявляется к пловцам, специализирующимся в данном способе плавания. На сегодняшний момент научно-методическая литература не располагает достоверной теоретической моделью, которая бы обосновывала определенные закономер-

ности техники плавания баттерфляем. Отсутствие модели, в частности, можно объяснить высокой степенью зависимости графика внутрициклового скорости от антропометрии и технической подготовленности конкретного пловца, поскольку обнаруженные взаимосвязи кинематических показателей для одного спортсмена могут не столь ярко проявляться для всей выборки пловцов [2; 3].

В фазовой структуре баттерфляя выделяют от 2 до 5 фаз [4]. В нашем исследовании будет применяться 4-фазная модель тех-

ники, предложенная Р.Б. Хальяндом с соавт.: I – удар с погружением; II – подтягивание с выходом; III – отталкивание с ударом; IV – полет с проносом [5].

Стоит отметить, что одним из ключевых кинематических показателей в данном стиле плавания является частота гребковых движений. Для баттерфляя эффективным признается отсутствие фазы скольжения, что обуславливает необходимость поддержания высокой частоты гребков – минимум 50 циклов в минуту [6].

Цель: определение закономерностей флуктуаций внутрицикловой скорости (ВЦС) высококвалифицированных пловцов (мужчин и женщин), специализирующихся в плавании баттерфляем.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе ГБУ «МОЦВС» Москомспорта с участием 6 высококвалифицированных пловцов (5 – МС и 1 – КМС), 3 юношей и 3 девушек, возраста 16–24 лет, специализирующихся в плавании баттерфляем. Спортсмены преодолевали 10-метровый отрезок с максимальной скоростью (темп соревновательной дистанции 50 м). В течение 28 дней было проведено 15 заплывов и обработано порядка 80 циклов гребковых движений.

Для сравнения циклов различной протяженности использовалась усовершенствованная методика нормирования циклов [7], с использованием метода скользящего среднего. Уравнение линейной регрессии строилось для каждого интервала из двух значений мгновенной скорости, фиксируемых прибором через 0,02 с соответственно. В результате весь диапазон скоростей приводился к 50 значениям независимо от исходной протяженности цикла.

Гидроакустическая спидография – основной метод данного исследования, применявшийся совместно с подводной и надводной видеосъемкой [7]. При обработке и систематизации материала использовались методы математической статистики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Как и при плавании брассом, по мнению многих исследователей, ключевую роль в эффективном продвижении способом баттерфляя играет согласованная работа основных движителей: рук, ног, туловища [8; 9]. Именно поиск оптимальной координации движений рук и ног, в согласовании с динамикой движения туловищем, многими исследователями признается ключевым параметром повышения эффективности техники плавания. Графический анализ кривой скорости показывает, что чем меньше время достижения максимальной скорости и интервал между ударами ног в отдельно взятом цикле гребковых движений, тем эффективнее техника [4; 10].

У пловца Б. Ю. (МС) можно наблюдать выраженный пик внутрицикловой скорости во время начала подводной части гребка руками (фазы захвата и подтягивания) и относительной стабилизации скорости при выполнении фазы отталкивания, сопровождающийся вторым ударом ног (рис. 1). Во время начала второй, а также в третьей и четвертой фазах наблюдается наибольшая вариабельность мгновенной скорости. Именно в эти моменты важно наиболее точно согласовывать движения рук и ног, в частности, выполняя опережающие ударные движения ногами перед началом или во время входа рук в воду и незадолго до завершения фазы отталкивания руками [8].

Можно наблюдать, что наибольшие колебания ВЦС у пловчихи А. О. наблюдаются в середине второй фазы (фазы подтягивания-отталкивания руками), а также в момент удара ногами и выхода рук из воды, что наглядно отображено на рис. 2. Стоит также учитывать, что дыхание осуществлялось спортсменами ровно через 1 цикл гребковых движений, что создавало дополнительную вариабельность внутрицикловой скорости по причине особенностей техники исполнения данного элемента.

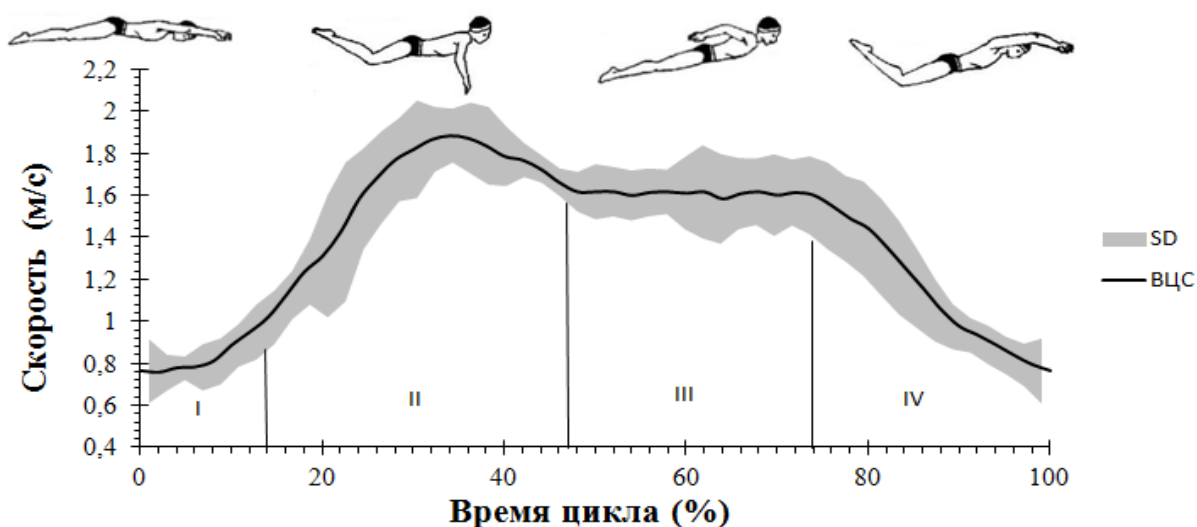


Рис. 1. Средняя нормированная скорость и *SD* скорости по результатам анализа 3 циклов гребков Б. Ю. (МС)

Fig. 1. Average normalized speed and *SD* speed based on the analysis of 3 stroke cycles B. Y. (MS)

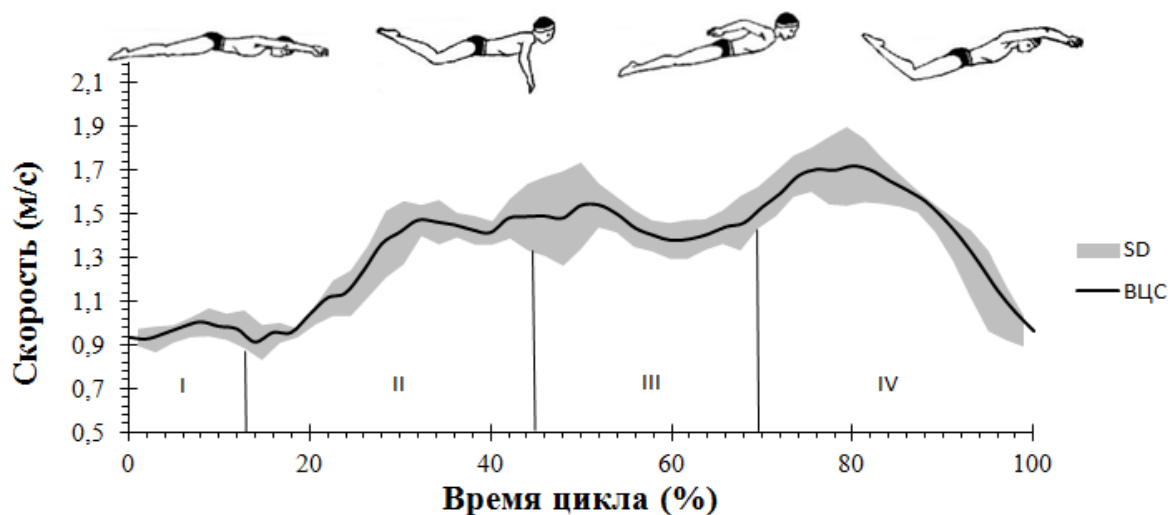


Рис. 2. Средняя нормированная скорость и *SD* скорости по результатам анализа 3 циклов гребков А. О. (МС)

Fig. 2. Average normalized speed and *SD* speed based on the analysis of 3 stroke cycles by A. O. (MS)

Таблица 1

Усредненные данные 3 циклов гребков
высококвалифицированных пловцов-дельфинов

Table 1

Averaged data from 3 stroke cycles of highly skilled butterfly swimmers

Параметр \ Ф. И.	Ж			М		
	А. О. (МС)	М. Э. (МС)	С. А. (МС)	Ш. Г. (КМС)	Б. Ю. (МС)	Л. А. (МС)
$V_{\max}$	1,81	1,62	1,68	2,23	2,08	2,14
$V_{\min}$	0,85	0,67	0,78	0,78	0,67	0,72
SD	0,28	0,27	0,27	0,38	0,41	0,36
V_{avg}	1,35	1,21	1,23	1,42	1,43	1,48
$V_{\%}$	20,97	22,32	21,45	26,72	28,51	24,5
ΔV	0,96	0,95	0,9	1,55	1,4	1,44
КГД	1,29	1,21	1,28	1,14	1,12	1,13
КГД _м	0,72	0,69	0,69	0,46	0,56	0,54
$T_{\text{цикла}}$	1,02	0,96	0,95	0,98	1,01	1,06
Темп	59,06	62,3	63,17	61,28	59,51	56,8
Шаг	1,37	1,17	1,17	1,36	1,47	1,58
ИС	1,85	1,42	1,44	1,92	2,11	2,34
$T_{10м}$	6,0	6,6	6,5	5,8	6,1	6,1

При рассмотрении универсальных критериев (КГД, КГД_м, ИС) единичных циклов периодически наблюдается противоречие при оценке эффективности техники плавания. Было принято решение осуществлять отбор трех лучших циклов гребковых движений заплыва по средней скорости плавания (табл. 1). В том числе данное методологическое решение обосновывается наличием «артефактов» – циклов гребков, когда пловец только начинает увеличивать скорость, либо, наоборот, осуществляет преждевременное финиширование. Подобный отбор и усреднение значений позволяет количественно более точно оценить уровень подготовленности пловца, в том числе сравнив с аналогичными показателями других пловцов.

ВЫВОДЫ

По результатам качественного и количественного сопоставления данных были выявлены несколько характерных особенностей, которые присущи пловцам мужского и женского пола при плавании способом баттерфляй с максимальной скоростью.

1. У мужчин имеется ярко выраженный пик скорости во второй фазе гребка ($2,15 \pm 0,08$ м/с), в то время как у девушек максимальная скорость достигается в конце третьей – начале четвертой фазы гребковых движений в результате второго ударного движения ног ($1,7 \pm 0,1$ м/с).

2. КГД, КГД_м и коэффициент вариации, в отличие от ИС, имеют абсолютно лучшие показатели у девушек, нежели у мужчин. Вызвано это меньшей разницей максимальной и минимальной скорости в цикле ($1,46 \pm 0,08$ м/с у мужчин против $0,94 \pm 0,03$ м/с у девушек).

3. Существенные различия наблюдаются в длине шага за 1 гребковый цикл: $1,24 \pm 0,12$ метра у девушек и $1,47 \pm 0,11$ метра у мужчин соответственно. При этом в темпе разница составляет всего 2,3 ц/мин (у девушек средний темп $61,5 \pm 2,16$ ц/мин, в то время у мужчин – $59,2 \pm 2,25$ ц/мин).

4. У мужчин наблюдаются большие величины разброса значений ВЦС как в целом за цикл ($0,38 \pm 0,02$ м/с против $0,27 \pm 0,01$ м/с), так и в отдельных фазах гребка.

Приведенные характерные особенности колебаний ВЦС пловцов высокой квалифи-

кации мужского и женского пола, специализирующихся в плавании баттерфляем (дельфином), были обнаружены с помощью авторской методики анализа нормализованных циклов гребковых движений. Одновременно с этим была подтверждена неоднозначность

интерпретации коэффициентов, оценивающих эффективность гребковых движений, что требует пересмотра их применимости при анализе техники плавания различными способами.

Список литературы

1. Mooney R., Gorley G., Godfrey A. et al. Inertial sensor technology for elite swimming performance analysis: A systematic review // *Sensors*. 2015. № 16 (1). P. 1-18.
2. Barbosa T.M., Keskinen K.L., Fernandes R. Energy cost and intracyclic variation of the velocity of the centre of mass in butterfly stroke // *European Journal of Applied Physiology*. 2005. № 93 (5-6). P. 519-523.
3. Louro H., Silva A.J., Anguera T. et al. Stability of patterns of behavior in the butterfly technique of the elite swimmers // *Journal of Sports Science and Medicine*. 2010. № 9. P. 36-50.
4. Engel A., Ploigt R., Matters K., Schaffert N. Intra-cyclic analysis of the butterfly swimming technique using an inertial measurement unit // *Journal of Sport and Human Performance*. 2021. № 9 (2). P. 1-19. <https://doi.org/10.12922/jshp.v9i2.172>
5. Хальянд Р.Б., Тамп Т.А., Каал Р.Р. Модели техники спортивных способов плавания с методикой совершенствования и контроля. Таллин: [б. и.], 1986. 98 с.
6. Wei T., Mark R., Hutchison S. Fluid dynamics of competitive swimming // *Annual Review of Fluid Mechanics*. 2014. Vol. 46. № 1. P. 547-565.
7. Попов О.И., Митрофанов А.А. Внутрицикловая скорость пловцов-бассистов различной квалификации // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2021. № 3 (193). С. 352-357.
8. Виноградов Е.О. Комплексная оценка индивидуальных особенностей техники плавания пловцов-дельфинов высокого класса // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2019. № 4 (170). С. 62-65.
9. Seifert L., Delignieres D., Boulesteix L., Chollet D. Effect of expertise on butterfly stroke coordination // *Journal of Sports Sciences*. 2007. № 25 (2). P. 131-141.
10. Strzala M., Stanula A., Krezalek P. et al. Butterfly sprint swimming technique, analysis of somatic and spatial-temporal coordination variables // *Journal of the Human Kinetics*. 2017. № 60 (1). P. 51-62.

References

1. Mooney R., Gorley G., Godfrey A. et al. Inertial sensor technology for elite swimming performance analysis: A systematic review. *Sensors*, 2015, no. 16 (1), pp. 1-18.
2. Barbosa T.M., Keskinen K.L., Fernandes R. Energy cost and intracyclic variation of the velocity of the centre of mass in butterfly stroke. *European Journal of Applied Physiology*, 2005, no. 93 (5-6), pp. 519-523.
3. Louro H., Silva A.J., Anguera T. et al. Stability of patterns of behavior in the butterfly technique of the elite swimmers. *Journal of Sports Science and Medicine*, 2010, no. 9, pp. 36-50.
4. Engel A., Ploigt R., Matters K., Schaffert N. Intra-cyclic analysis of the butterfly swimming technique using an inertial measurement unit. *Journal of Sport and Human Performance*, 2021, no. 9 (2), pp. 1-19. <https://doi.org/10.12922/jshp.v9i2.172>
5. Khalyand R.B., Tamp T.A., Kaal R.R. *Modeli tekhniki sportivnykh sposobov plavaniya s metodikoy sovershenstvovaniya i kontrolya* [Models of Technique of Sports Methods of Swimming with the Method of Improvement and Control]. Tallin, 1986, 98 p. (In Russian).
6. Wei T., Mark R., Hutchison S. Fluid dynamics of competitive swimming. *Annual Review of Fluid Mechanics*, 2014, vol. 46, no. 1, pp. 547-565.
7. Popov O.I., Mitrofanov A.A. Vnutritsiklovaya skorost' plovtsov-brassistov razlichnoy kvalifikatsii [Intra-cycle speed of breaststroke swimmers of various qualifications]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 2021, no. 3 (193), pp. 352-357. (In Russian).

8. Vinogradov E.O. Kompleksnaya otsenka individual'nykh osobennostey tekhniki plavaniya plovtsov-del'finistov vysokogo klassa [Comprehensive assessment of the individual characteristics of the swimming technique of high-class butterfly swimmers]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of the P.F. Lesgaft University], 2019, no. 4 (170), pp. 62-65. (In Russian).
9. Seifert L., Delignieres D., Boulesteix L., Chollet D. Effect of expertise on butterfly stroke coordination. *Journal of Sports Sciences*, 2007, no. 25 (2), pp. 131-141.
10. Strzala M., Stanula A., Krezalek P. et al. Butterfly sprint swimming technique, analysis of somatic and spatial-temporal coordination variables. *Journal of the Human Kinetics*, 2017, no. 60 (1), pp. 51-62.

Информация об авторах

Митрофанов Андрей Анатольевич, аспирант, институт научно-педагогического образования, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7687-1302](https://orcid.org/0000-0001-7687-1302), andrey.mitrofanov@yandex.ru

Попов Олег Игоревич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики спортивного и синхронного плавания, аквааэробики, прыжков в воду и водного поло, Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-1330-6602](https://orcid.org/0000-0002-1330-6602), olegpo57@gmail.com

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

Статья поступила в редакцию 10.09.2021
Одобрена после рецензирования 08.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the authors

Andrey A. Mitrofanov, Post-Graduate Student, Institute of Scientific and Pedagogical Education, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE), Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7687-1302](https://orcid.org/0000-0001-7687-1302), andrey.mitrofanov@yandex.ru

Oleg I. Popov, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Theory and Methodology of Sports and Synchronized Swimming, Water Aerobics, Diving and Water Polo Department, Russian State University of Physical Education, Sport, Youth and Tourism (SCOLIPE), Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-1330-6602](https://orcid.org/0000-0002-1330-6602), olegpo57@gmail.com

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

The article was submitted 10.09.2021
Approved after reviewing 08.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
THEORY AND METHODS OF SOCIAL
AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

Научная статья
УДК 379.8
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-210-222

**Проблематика организации цифрового досуга
в зарубежной исследовательской практике**

Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА*, Татьяна Геннадиевна БОРТНИКОВА

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

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

*Адрес для переписки: dolgenkovam@mail.ru

Аннотация. Представлен обзор активизировавшихся в последние десятилетия исследований цифрового досуга. При исследовании данной проблематики возникают многообразные междисциплинарные интеграции и коллаборации, что позволило выявить позитивные и негативные тенденции, а также перспективные направления развития указанного сегмента досуговой деятельности. В частности, зарубежными исследованиями установлены векторы развития цифрового досуга, связанные с преодолением дихотомии рабочего пространства и сферы рекреации, геймификацией трудовых процессов, синхронным выполнением нескольких видов деятельности, в том числе досуговой. «Цифровой поворот» приводит к детерриториализации пространства и времени досуга, преодолению неравенства ресурсов и возможностей, способствует персонализации, приватизации, упрощению и маркетизации публичной сферы, стимулирует рекреативно-развлекательную модель поведения. Цифровые технологии, с одной стороны, приводят к отчуждению членов семьи, с другой – соединяют физически разделенных друзей и родственников. Вместе с тем онлайн-активность снижает время общения с другими людьми, спортивных занятий и любительского творчества. На этой основе возникают разнообразные интернет-зависимости и аддиктивное поведение. По результатам исследований установлено, что цифровой досуг существенно влияет на показатели благополучия пожилых людей: оптимизируется их физическое и когнитивное функционирование, улучшаются межпоколенческие взаимодействия, снижается социальная изоляция.

Ключевые слова: цифровой досуг, онлайн-рекреация, медиатехнологии в сфере досуга, организация социально-культурной деятельности за рубежом

Для цитирования: Долженкова М.И., Бортникова Т.Г. Проблематика организации цифрового досуга в зарубежной исследовательской практике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 210-222. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-210-222>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-210-222

Problems of organizing digital leisure in foreign research practice

Marina I. DOLZHENKOVA*, Tatyana G. BORTNIKOVA

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

*Corresponding author: dolgenkovam@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Долженкова М.И., Бортникова Т.Г., 2021



Abstract. An overview of the research into digital leisure that has intensified in recent decades is presented. When studying this issue, a variety of interdisciplinary integrations and collaborations arise, which made it possible to identify positive and negative trends, as well as promising directions for the development of this segment of leisure activities. In particular, foreign studies have established vectors for the development of digital leisure associated with overcoming the dichotomy of the workspace and the recreational sphere, gamification of work processes, the simultaneous execution of several types of activities, including leisure. The “digital turn” leads to the deterritorialization of space and leisure time, overcoming the inequality of resources and opportunities, contributes to personalization, privatization, simplification and marketization of the public sphere, and stimulates a recreational and entertainment model of behavior. Digital technologies, on the one hand, alienate family members, and on the other, connect physically separated friends and relatives. At the same time, online activity reduces the time for communication with other people, sports activities and amateur creativity. On this basis, a variety of Internet addictions and addictive behavior arise. According to the research results, it was found that digital leisure significantly affects the indicators of well-being of older people: their physical and cognitive functioning is optimized, intergenerational interactions improve, and social isolation decreases.

Keywords: digital leisure, online recreation, media technologies in the field of leisure, organization of social and cultural activities abroad

For citation: Dolzhenkova M.I., Bortnikova T.G. Problematika organizatsii tsifrovogo dosuga v zarubezhnoy issledovatel'skoy praktike [Problems of organizing digital leisure in foreign research practice]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 210-222. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-210-222> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

В последние десятилетия активно развиваются фундаментальные исследования и концептуальные разработки в области теории досуга, в частности, исследования цифрового досуга. Не так давно введенный в научный оборот термин «цифровой досуг» оказался достаточно дискуссионным, поскольку в его дефиниции доминируют три аспекта: досуг как нерабочее время, как свободно выбираемая деятельность и как специфическое со-

стояние ума, характеризующееся свободой, внутренней мотивацией и позитивным аффектом.

Целью исследования стало изучение сущности и специфики цифрового досуга как социально-культурного явления, выявление тенденций и перспектив его развития. На основе анализа литературных источников, а также обобщения материалов социологических исследований зарубежных авторов выявлены позитивные и негативные векторы эволюции цифрового досуга, влияние медиа-

технологий на различные социально-демографические группы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Специфической особенностью цифрового досуга является его тесная связь с трудовой деятельностью. В постиндустриальной инновационной экономике складывается новая корпоративная культура, чувствительная к благополучию работников и их досугу. В силу этого заканчивается четкое противопоставление труда и досуга: некоторые компании целенаправленно привносят элементы досуга в производственное пространство: происходит переосмысление пространства труда: если раньше использование работниками социальных медиа и блогосферы осуждалось, теперь – поощряется. Компании пытаются захватить и поставить себе на службу социальные сети. Типичным местом удаленной серьезной творческой работы, помимо офиса, становятся дом, парк, кафе. Менеджеры убеждены: чем менее контролирующее рабочее пространство, тем вероятнее генерирование новых идей и повышение производительности [1].

Досуг сегодня проникает в самые разные виды деятельности. При этом четкое разделение между трудом и досугом размывается, что кардинально меняет темп и контент общественной жизни.

Д. Лаптон делает вывод о развитии стратегии геймификации труда, согласно которой элементы игры пронизывают все аспекты жизнедеятельности человека [2]. Геймификация встраивается в трудовые процессы, причем не только профилирует нецелевое использование рабочего времени, но способствует повышению квалификации персонала через обучающие игры или внедрение в рабочие процессы соревновательных механизмов, которые, в отличие от традиционных конкурсов (например, сотрудник месяца), используют специально разработанные игры для повышения эффективности или получения персоналом оптимального удовольствия от игры в рабочей среде. Подобного рода иг-

ра целенаправленно проектируется с подкрепляющими контекстами и механизмами взаимодействия, стимулирующими творческую трудовую активность [3].

У представителей социума становится устойчивым стремление извлекать максимальную выгоду из временных ресурсов за счет синхронного выполнения множества видов деятельности, в том числе досуговой: люди находят способы одновременно заниматься общением, творчеством, работой и досугом. Более того, современный человек чаще сталкивается именно с досуговой, а не с трудовой деятельностью. В социуме коллективно осваиваются цифровые платформы, люди добиваются контроля и баланса (формируют уравновешенную дихотомию) между трудом и досугом в соответствии с личными нуждами и обстоятельствами.

Работодатели полагают, что посредством цифровых платформ достижимы более эффективные коммуникации и взаимодействия работников, совершенствование общей корпоративной культуры, обеспечивающие рост производительности и оптимизацию методик обучения и повышения квалификации сотрудников. Тем самым досуговое пространство способствует росту производительности, оказывает существенное влияние на формирование у работника ощущения индивидуальности, вовлеченности и привязанности к идеалам и ценностям компании. Две трети работников в Европе рассматривают социальные сети как неотъемлемую часть повседневной трудовой жизни, благодаря внедрению которых компании становятся более прозрачными и открытыми [4]. В силу этого добровольная деятельность по созданию и обеспечению работы социальных сетей и социальных медиа-пространств (в том числе игровых онлайн-сообществ) воспринимается как «свободный труд» [5]. А широко распространенные мониторинг и менеджмент пространства цифрового досуга позволяют компаниям извлекать дополнительную выгоду из данных, аккумулированных пользователями в ходе досуга.

Применительно к изучению досуга укрепляется концепция «цифрового поворота», обосновывающая влияние цифровизации на функционирование общества в сфере свободного времени. Цифровой досуг рассматривается не только как новое, а как еще одно «пространство», отличающееся большей коммуникативностью, способствующее интерактивности и противодействующее проявлениям неравенства ресурсов и возможностей.

Большинство сегментов сферы досуга становятся так или иначе оцифрованными. Занятия физической культурой, рекреация и сон контролируются посредством носимых фитнес-трекеров и смартфонов.

Формированию цифровой культуры досуга способствует создание вариативных приложений для смартфонов, обеспечивающих взаимодействие в социальных сетях, загрузку фильмов, музыкального контента, онлайн-игры, спортивные трансляции в прямом эфире и другие социально-культурные события.

Т. Шольц [6] выявил две важнейшие тенденции в трансформировании аналоговой культуры досуга в цифровую: детерриториализация пространства и времени (оцифровка пост-территории, когда нивелируется расположение пользователя в пространстве и времени в пользу виртуальных аналогов и становятся возможными отдаленные коммуникация и взаимодействие) и дезинтермедияция (эффективное взаимодействие, потребление, распространение и обмен контента между пользователями различных социальных сетей).

Ведущим теоретиком цифрового досуга по праву можно признать К. Спраклена [7], который обосновал становление и развитие цифровой культуры досуга. Исследователь, в частности, подчеркивал, что технология виртуальной реальности позволяет людям включиться в любую досуговую ситуацию независимо от их физического местоположения. В сфере досуговой культуры постепенно стираются различия между реальностью и имитацией, вымыслом: появляются виртуальные досуговые пространства и объекты (музеи, выставки, парки, перформансы и т. п.).

Онлайн-досуг отличается необычайными интерактивностью и скоростью коммуникации в повседневных практиках. Социальные сети используются для формирования чувства общности и принадлежности. Поклонники спорта, музыки и других форм массовой культуры используют сеть для обсуждения своих идей и интересов с единомышленниками. Взаимодействия в сети не только поддерживают социальную активность, но определяют политические процессы: в онлайн эффективно перемещаются политические протесты и кампании.

Важнейшим аспектом изучения цифрового досуга становятся проблемы социологии и антропологии файлообмена, их коммерциализация и криминализация (этические компоненты незаконной загрузки и скачивания файлов, нарушения авторских прав). Проблематика цифрового досуга охватывает также азартные игры, шопинг в Интернете, букмекерские ставки, организуемые и управляемые крупными профессиональными корпорациями и нишевыми ритейлерами.

Особый интерес представляет возникновение в Интернете сетевых субкультур с альтернативными философией, эстетикой и идентичностью, отвергающими коммерческие интересы и неприемлющие традиционные ценности и предрассудки социума, его политические, социальные, религиозные или культурные репрессивные проявления.

Цифровой досуг также затрагивает проблематику взаимодействия полов и романтических отношений, включая негативные тенденции распространения в сети порнографии и виртуальных сексуальных удовольствий.

Тем не менее К. Спраклен приходит к выводу о том, что цифровые технологии досуга не способны радикально изменить досуговую жизнь социума, перемены, вызванные новой технологией, не окажутся столь драматичными, а досуговые пространства, досуговые мероприятия, организуемые и проводимые молодыми людьми, не будут кардинально отличаться по логике и содержанию от тех, которые были характерны для более старших поколений [7].

Цифровой досуг явно способствует персонализации, приватизации, упрощению и маркетизации публичной сферы, ограничивающих коммуникативную и досуговую активности, стимулирующих рекреативно-развлекательную модель поведения, где тщательные гносеологические и рациональные проявления подменяются быстрыми и краткими (как, например, жестовая культура «смайликов-лайков» или 150-символьная лента Твиттера).

Многие исследователи приходят к выводу, что цифровой досуг вытесняет реальный досуг и личное свободное время; приводит к сокращению времени, уделяемому другим видам досуга. Возникают новые формы конкуренции в сфере развлечений, завоевывающие существенную долю рынка [8].

Еще в 1995 г. Р.Д. Путнэм [9] сделал вывод о том, что все большее внимание в досуге уделяется технологиям, индивидуальной самореализации и удовольствию, в противовес групповой или командной деятельности. Ученый констатировал, что американцы неуклонно становятся все менее вовлеченными в различные формы межличностного общения, становятся индивидуалистами. Исследование Р.Д. Путнэма показало, что американцы проводят все меньше формального и неформального времени вместе, реже разговаривают по телефону или устраивают пикники. Ученый также установил, что реже посещаются как формальные (собрания общественных организаций, религиозных общин, клубных сообществ, школьных коллективов), так и неформальные (званые обеды, корпоративы, карточные клубы, общение в барах) мероприятия. Основной причиной снижения социальной активности Р.Д. Путнэм посчитал телевидение, время просмотра которого постепенно поглотило ту часть времени, которая раньше расходовалась на коллективные мероприятия. Согласно Р.Д. Путнэму, телевидение создало ложное чувство сообщества, обеспечило псевдомежличностное общение, при котором зрители чувствовали себя вовлеченными в сообщество, фактически в нем не участвуя.

Чуть позже телезрители стали активными пользователями Интернета, вместо того чтобы заниматься спортом или другими любительскими занятиями по интересам.

Последователь Р.Д. Путнэма – С. Валлстен в ходе исследования (проведенного в 2003–2011 гг. методом опроса граждан США) констатировал неуклонный рост доли населения, занимающегося онлайн-активностью. Причем, чем больше времени уделяется цифровому досугу, тем меньше его остается на другие виды отдыха или иные занятия.

С. Валлстен измерил офлайн-активность, вытесняемую онлайн-досугом в течение дня (общение в социальных сетях, просмотр веб-страниц, обмен мгновенными сообщениями, онлайн-игры, просмотр видео или электронной почты) и установил, что каждый дополнительный час, проведенный среднестатистическим американцем в онлайн-досуге, сокращает на 17 минут другие виды досуга (просмотр телевизора, развлечения, традиционное общение и т. п.): на 16 минут – работу; на 7 минут – сон; на 6 минут – путешествия; на 3,5 минуты – учебу и на 2,5 минуты – занятия спортом. То есть каждая минута онлайн-досуга сокращает на минуту все остальные занятия.

Исследователь также рассчитал влияние онлайн-досуга на офлайн-отдых в зависимости от доходов. Оказалось что эффект вытеснения обратно пропорционален доходам (чем ниже доход, тем больше вытеснение), что обусловлено социальным расслоением относительно развлечений: на развлечения больше тратят домохозяйства с более высоким доходом. Семьи с низким доходом заменяют развлечения менее дорогим или бесплатным онлайн-досугом.

С. Валлстен также отметил, что различные виды досуга в офлайн-режиме, связанные с взаимодействием с другими людьми, вытесняются онлайн-досугом: посещение вечеринок и культурных мероприятий, а также посещение музеев и концертно-зрелищных организаций отрицательно коррелируют с онлайн-досугом. То есть онлайн-ак-

тивность снижает время общения с другими людьми.

На основании опросов был сделан вывод, что цифровой досуг, игры в мобильных устройствах вытесняют в среднем полчаса в день свободного времени, которое потенциально могло быть потрачено на другие виды досуга и развлечений: люди проводят все меньше и меньше времени в реальном досуге, включая общение, что в долгосрочной перспективе создает угрозу для функционирования общественных, досуговых и развлекательных центров. Это означает возникновение совершенно новой конкурентной досуговой среды для ежедневного использования пяти часов свободного времени. Чтобы сохранить и даже увеличить долю рынка в разрушительном цифровом мире развлечений и социальных сетей, учреждения культуры и досуга должны существенно повысить качество и привлекательность непосредственного досугового общения и рекреационных программ.

Все больший интерес исследователей привлекает реализация онлайн-технологий домашнего досуга [9]. Цифровые технологии постепенно вытесняют традиционные и распространённые телевидение или радио. Происходит не просто технологическое замещение, но также изменение привычек просмотра аудиовизуальных произведений, транслируемых телевидением. Пользователи теперь смотрят контент выборочно, когда хотят и с кем хотят. Такая свобода выбора порождает в семьях существенные культурные различия: цифровые технологии не просто трансформируют домашний досуг, они меняют саму модель взаимодействия между членами семьи, а также окружающими их семьями и друзьями. Ограничиваются пространство и время досуга. Те мероприятия, которые ранее требовали расхода денег или физического перемещения, теперь осуществляются периодически или регулярно виртуально в пределах домохозяйства, с участием неприсутствующих лиц (видеоконференции и игры с друзьями в Интернете). Все это разнообразит эмоциональную сферу и повышает степень удовлетворенности досугом.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Обобщение результатов социологических исследований, посвященных проблематике цифровизации досуга, позволило сделать выводы о ведущих тенденциях и направлениях развития указанного феномена. Практики организации домашнего цифрового досуга анализируются исследователями в географическом, семейном, пространственном, религиозном, социально-экономическом, культурном и аксиологическом аспектах.

В ходе исследования, проведенного в 2015 г. в Барселоне (Испания), было установлено, что большинство пользователей Интернета составляют лица в возрасте от 16 до 24 лет, почти 60 % пользователей – молодежь 35 лет. Респонденты сообщили, что часто заменяют традиционные технологии домашнего досуга цифровыми. В частности, через видеопорталы скачиваются аудио-визуальные материалы, в том числе используются пиратские источники. Очень активно участники опроса просматривают сериалы онлайн, больше времени проводят за компьютером и все меньше обращаются к телевидению.

Интернет также служит источником актуальной информации (чтение и просмотр новостей). К телевидению обращаются только тогда, когда речь идет о просмотре «живых» событий, таких как спортивные состязания или новостные обзоры выходного дня. Причем могут просматриваться отдельные эпизоды контента с переключением на разнообразные сайты, содержащие более полную информацию. Участники опроса сообщили, что снизили интенсивность своего чтения: вместо того чтобы (как раньше) прочитывать газету одновременно «от корки до корки», сейчас расходуется несколько раз по 10 минут на чтение онлайн-СМИ. Респонденты сообщили об использовании агрегаторов для выявления самых цитируемых каналов, просмотра форумов и страниц соцсетей по интересующему вопросу (пользователь «мониторит» только те сайты, которые нужны, задает интересующие вопросы, и делает это до тех пор, пока не примет решение остановиться). Опрошенные сообщали, что он-

лайн-досуговые мероприятия сочетаются, чередуются или перекрываются с другими повседневными бытовыми занятиями.

Большинство респондентов убеждены в том, что досуг вне дома менее доступен, чем домашний цифровой досуг, для онлайн-развлечений достаточно подключить компьютер или иное устройство, и при этом не чувствовать себя в одиночестве. Повышение скорости передачи данных только способствовало расширению онлайн-общения. Такое сокращение денежных и временных затрат стало своеобразным эталоном, по которому респонденты сравнивают различные альтернативы досуговой деятельности: цифровой досуг становится альтернативой похода в библиотеку или кинотеатр, приносит удовлетворение вне зависимости от того, находится ли пользователь в одиночестве или в компании с другими (физически или виртуально).

Участники опроса также сообщили о возможности совместных социальных игр, а также о преимуществе онлайн-шопинга, когда можно посоветоваться и проконсультироваться с друзьями в социальных сетях.

Теперь, по словам всех респондентов, даже если человек физически находится дома, он доступен для друзей, может с ними коммуницировать, разговаривать или играть. Физические расстояния ликвидируются социальными сетями. Цифровые развлечения позволяют респондентам расслабиться после рутины рабочего дня, отключиться от повседневности в привычной комфортной и интимной обстановке дома. При этом каждый член семьи может быть автономным, не создавая помех окружающим (играть, слушать музыку или просматривать фильм в наушниках) или, наоборот, объединиться для совместного онлайн-времяпрепровождения.

Однако респонденты признались, что иногда пользуются цифровыми технологиями (игра, просмотр сериала) настолько интенсивно, что теряют ощущение времени, перестают его контролировать.

Информаторы убеждены в том, что онлайн-досуг, в отличие от традиционного, является мощным источником знаний и окном

в неизведанные миры. Помимо знаний, которые можно получить из Интернета, респонденты признают, что онлайн-досуговые технологии позволяют наладить контакт с другими культурами и освоить другой социальный опыт.

Кроме траты времени и развлечений посредством онлайн-досуга можно многому научиться. Возможность обучения в свободное время на интернет-форумах и социальных платформах, ориентированных на конкретные увлечения или вкусы, даже нецеленаправленно способствует повышению компетентности (можно посещать занятия, общаться с людьми, с которыми имеются общие интересы, вкусы, которые могут научить тому, чего ранее вы не знали).

Цифровые коммуникационные технологии имеют тенденцию фрагментировать досуг, соединять работу и отдых. Так, привычка к чтению новостей переместилась из дома на рабочее место; подростки, выполняя домашнее задание, могут одновременно видеть и разговаривать с отсутствующим другом [10].

Фрагментация досуга также привела к изменению процесса принятия решений членами семьи. Теперь, по словам опрошенных, они могут смотреть то, что им нравится, когда им нравится, в том порядке и так долго, как они хотят. Пользователи не зависят от программистов или вещателей. Газеты больше не могут претендовать на первенство в подаче новостей; теперь они конкурируют или сотрудничают с блогами, написанными любителями-энтузиастами, которые делятся своими познаниями с другими. Отсутствие ресурсов и средств, доступных профессиональным журналистам, компенсируется активной заинтересованностью блогера.

С одной стороны, цифровые технологии приводят к отчуждению членов семьи, с другой – соединяют физически разделенных членов, интегрируя отсутствующих друзей и родственников в досуг, проводимый, превращая это в регулярную деятельность.

Респонденты единодушно отдавали предпочтение онлайн-досуговым мероприятиям, предполагающим социальное взаимо-

действие, хотя и в качестве временной замены личного общения [11].

Специальное исследование, посвященное проблемному использованию технологий онлайн-досуга, ведущему к дезадаптации личности, осуществлено исследовательским коллективом из США, Великобритании и Южно-африканской республики [12]. Выборочная совокупность исследования составила 2551 человек, опрос был проведен на двух сайтах Стелленбоса и Чикаго.

Исследователи выделили несколько типов онлайн-поведения (например, шопинг, порнография, общий серфинг), которые ведут к дезадаптивному использованию Интернета и даже психическим расстройствам. В ходе онлайн-опроса исследовались различные показатели конкретной деятельности в Интернете (общий серфинг, интернет-игры, онлайн-ролевые игры, игры на ловкость, установленные в смартфоне; многопользовательские онлайн-действия; онлайн-покупки; аукционные сайты; онлайн-азартные игры, социальные сети; онлайн-спорт; порнография, блоггинг, потоковое видео-медиа. Помимо опроса было проведено клиническое психологическое обследование по стандартным достоверным методикам.

В ходе исследования было установлено, что интернет-зависимость является преобладающей у мужчин и, вероятно, более распространена среди азиатской мужской молодежи, но женщины также могут быть уязвимы. Чрезмерное использование чата и социальных сетей было характерно для женщин и молодых студентов; женщины также были идентифицированы как приверженцы проблемных покупок в Интернете.

Онлайн-игры в большей степени характерны для мужчин, но массовые многопользовательские онлайн-ролевые игры были зарегистрированы у обоих полов. Аддиктивным потенциалом в социальных сетях обладают определенные платформы и сетевые сайты, такие как Facebook, используются обоими полами, но было доказано, что женщины могут быть особенно подвержены риску.

Результаты показывают, что эти уязвимости действительно существуют, и необхо-

димы дальнейшие исследования для определения характеристик групп риска. Так, представители среднего возраста (от 26 до 55 лет) могут быть более подвержены риску интернет-зависимости в сфере компульсивного покупательского расстройства или расстройства азартных игр. В то же время молодые люди могут быть более подвержены риску развития интернет-зависимости из-за склонности к просмотру порнографии. Пожилые люди могут быть более склонны к развитию зависимости, характеризующейся проблемным расходом времени и потоковых медиа. Наконец, общий серфинг может привести к расстройству у молодых людей, (хотя опасен для всех возрастных групп) из-за раннего взросления и неструктурированной деятельности в онлайн-среде по сравнению со старшими возрастными группами.

Похожее исследование было проведено в Германии [13]. В репрезентативном опросе немецкого населения с помощью стандартизированной анкеты приняли участие 1401 женщина и 1111 мужчин в возрасте от 14 до 94 лет. В целом, 9,3 % пользователей Интернета сообщили хотя бы об одном негативном последствии использования Интернета. Доля проблемного употребления была почти в два раза выше среди мужчин (13,6 %), чем среди женщин (7,4 %), особенно в аспектах пренебрежения рекреационными мероприятиями и сложностями отношений на работе. Другими негативными последствиями были размолвки в семье, пренебрежение партнером или друзьями, проблемы со здоровьем и финансовые проблемы. Психические проблемы выражались в депрессии, повышенной тревожности и деперсонализации. Чрезмерное использование Интернета часто обусловлено стремлением справиться с негативными аффективными состояниями, отсутствием социальной поддержки, здоровьесберегающим поведением. Возможно возникновение порочного круга, когда с растущим стрессом усиливаются определенные действия в Интернете, которые в конечном итоге могут привести к аддиктивному поведению. Попытки справиться с социальной фобией и депрессией путем чрезмерного использова-

ния Интернета, в свою очередь, приводит к дальнейшей депрессии, социальной тревожности и снижению производительности.

Полученные результаты позволили дифференцировать преимущества и опасности использования Интернета. Как показал опрос, люди с более высоким социально-экономическим статусом имеют больший доступ к Интернету и используют его многочисленные возможности и приложения (электронная почта, поиск информации, покупки) в равной степени во всех возрастных группах. Таким образом, стимулирование доступа в Интернет открывает возможности для получения информации, общения и включения в цифровой досуг для менее привилегированных социальных групп (безработных, вдов и т. п.).

С другой стороны, значительная часть опрошенных сообщила о негативных последствиях чрезмерного потребления интернет-контента, подрывающих рекреационную деятельность, здоровье, оказывающих негативное воздействие на работу и межличностные отношения. Таким образом, проблемное онлайн-использование было связано с чрезмерным онлайн-временем и использованием определенных приложений предпочтительными для мужчин (игры, азартные игры, онлайн-секс) и молодых людей, которые также подвержены значительному риску.

Специальным направлением исследований является изучение влияния онлайн-досуга на показатели благополучия пожилых людей. В частности, в 2019 г. завершено исследование, посвященное использованию цифровых технологий в контексте досуга для пожилых людей [14], проведенное в ряде стран (Австрия, Дания, Израиль, Испания, Канада, Нидерланды, Румыния).

В ходе анализа изучались способы использования медиатехнологий пожилыми людьми. В частности, в зависимости от досуговых действий были выделены четыре группы пользователей Интернета, которые условно были названы: новаторы-традиционалисты, искатели развлечений, разборчивые потребители контента и эклектичные пользо-

ватели. Указанные группы различались направленностью деятельности, базовыми характеристиками и предпочтениями в сфере досуга.

Некоторые исследования показывают, что пожилые люди используют Интернет как инструмент поддержки офлайн-досуга. Например, исследование пожилых туристов показало, что они используют онлайн-сообщества для обмена практической информацией, поиска потенциальных попутчиков, обмена впечатлениями и опытом как во время путешествий, так и по возвращении домой.

Кроме того, пожилые люди рассматривают цифровые технологии как альтернативный способ проведения досуга, который обычно проводился в автономном режиме (например, поддержание связи с семьей), и как источник вдохновения для деятельности в автономном режиме.

Во многих странах большинство людей в возрасте старше 65 лет, как правило, отстают от молодых людей по интенсивности и разнообразию использования Интернета. Эта особенность обычно называется возрастным разрывом, так как выражается в меньшем участии в различных видах онлайн-досуга и использовании относительно небольшого арсенала функций досуга в Интернете. Помимо возраста, использование онлайн-досуга зависит от здоровья, пола, образования и дохода.

Учет социально-демографических переменных онлайн-досуга пожилых людей достоверно коррелирует с показателями благополучия. Поэтому влияние использования Интернета на показатели благополучия жизни может зависеть не от типа и частоты пользования Интернетом, а, скорее, от цели онлайн-досуга. Преимущества в показателях благополучия более значительны только тогда, когда цель досуга – развлечение. Например, многочисленные исследования показали положительное влияние онлайн-игр на физическое и когнитивное функционирование пожилых людей, а также на улучшение межпоколенческих взаимодействий и снижение социальной изоляции. Более того, пожилые

игроки в онлайн-игры отмечали в качестве основных преимуществ интеллектуальные упражнения, получаемое удовольствие, социальное взаимодействие и общий уход от повседневного однообразия жизни. Точно так же исследования онлайн-сообществ пожилых людей показали, что наиболее значимыми преимуществами участия в таких объединениях являются радость, стимуляция активности и общение, оказывающие вариативное положительное влияние на социальную жизнь, интересы и деятельность участников вне сети. Глубинные интервью с блогерами старшего возраста позволили констатировать, что ведение блогов способствует общению и социальному взаимодействию, приводит к самовыражению пожилых людей и укрепляет их самоощущение и самооценку. Исследования сервисов социальных сетей показали, что пожилые пользователи испытывают чувство связи благодаря использованию социальных сетей. В целом исследование продемонстрировало стирание границ между автономным и онлайн-досугом среди пожилых пользователей Интернета и рекомендовало дальнейшее развитие функционального подхода к использованию Интернета пожилыми людьми.

Исследование израильских ученых было направлено на выявление влияния использования Интернета и цифровых технологий на физическую активность пожилых людей в 2010 г. [15]. Анализ результатов опроса позволил констатировать, что Интернет предоставляет пользователям огромные возможности и ресурсы для продвижения своей карьеры, работы, образования, и социального статуса, а также повышения доходов и социальной мобильности, которые коррелируют положительно с показателями индивидуального благополучия. Надлежащее использование Интернета в таких областях, как онлайн-новости, онлайн-форумы, онлайн-консультации и тому подобных способствуют достижению более высокого качества жизни, повышению самооффективности, расширению возможностей для обучения на протяжении всей жизни [16].

В то же время исследования показали, что многие пользователи Интернета пренебрегают важными сферами своей жизни, что приводит к таким пагубным последствиям, как разрушение межличностных взаимоотношений, финансовые трудности, проблемы, физическое недомогание, нарушения сна и отсутствие физических нагрузок. Поскольку интернет-деятельность в основном осуществляется в одиночестве, она потенциально вытесняет интерактивное общение, может привести к ощущению социальной изоляции, депрессии и низкой удовлетворенности жизнью. Кроме того, исследователи сообщили о возникновении интернет-зависимости и аддиктивного поведения (азартные игры, онлайн-игры, порнография), наносящих ущерб психическому здоровью [17; 18].

В ходе исследования был выявлен цифровой разрыв, возникающий между теми, кто имеет доступ к информационно-коммуникационным технологиям и знает, как их использовать, и теми, кто этого не делает. Исследователи выделили в нем два уровня неравенства: первый различает тех, кто подключен, и тех, кто не подключен; второй относится к различным типам онлайн-пользования.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что у потребителей Интернета повышается уровень политических знаний, участия в различных мероприятиях, активного долголетия и системы медико-санитарного обслуживания. Пожилые люди используют самообразование для получения знаний; поиска соответствующей информации и загружают файлы с программами, разъясняющими продолжительность, интенсивность и другие аспекты физической активности, чтобы адаптировать их к собственному общему состоянию здоровья и здоровому образу жизни. Они обычно используют социальные сети для того, чтобы поделиться знаниями в дискуссионных группах, а также получать поддержку и советы относительно физической активности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, анализ выполненных в последние десятилетия исследований свидетельствует об активном процессе цифровизации досуга, возникновении и расширении социально-культурного феномена онлайн-досуга.

Научная новизна исследования определяется компаративным анализом тенденций развития цифрового досуга, уточнением сущности и специфики данного социокультурного явления. Практическая значимость исследования состоит в конкретизации направлений совершенствования медиатехнологий социально-культурной деятельности, связанной с максимальным удовлетворением потребностей различных социально-демографических категорий населения. Инновационные мультимедийные технологии предлагают новые способы организации жилого, рабочего и игрового пространства. Досуг сегодня проникает в самые разные виды деятельности, размывает границы между трудом и

досугом. Большинство сегментов сферы досуга становятся так или иначе оцифрованными. Формированию цифровой культуры досуга способствует создание вариативных приложений для смартфонов, обеспечивающих взаимодействие в социальных сетях, загрузку фильмов, музыкального контента, онлайн-игры, спортивные трансляции в прямом эфире и другие социально-культурные события. Вместе с тем в исследованиях констатируется возрастной разрыв, определяющийся снижением участия старшего поколения в различных видах онлайн-досуга; развития тенденций деструктивного или аддиктивного поведения в сфере онлайн-досуга, а также вытеснение онлайн-досугом временных и пространственных компонентов офлайн-досуга. Все это требует дальнейших исследований, направленных на разработку профильных социально-культурных программ, в том числе содержательно связанных с адаптацией и реабилитацией незащищенных (подверженных зависимости) групп населения.

Список литературы

1. Паяль А. Фабрика досуга: производство в цифровой век // ЛОГОС. 2015. Т. 25. № 3 (105). С. 88-115.
2. Lupton D. Foreword: lively devices, lively data and lively leisure studies // Leisure Studies. 2016. № 35 (6). P. 709-711.
3. Mollick E.R., Rothbard N.P. Mandatory fun: consent, gamification and the impact of games at work // The Wharton School Research Paper Series. 2014. Vol. 21 (1). P. 3-54. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2277103>
4. McGrath L.C. Adoption of social media by corporations: a new era // Business and Economic Review. 2010. № 13. P. 14-19.
5. McGrath L.C. Social media and employment: is there a limit? // Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business. 2012. Vol. 4. № 1. P. 17-24.
6. Digital Labor: the Internet as Playground and Factory / ed. by T. Scholz. N. Y.: Routledge, 2013. 274 p.
7. Spracklen K. Digital Leisure, the Internet and Popular Culture. Communities and Identities in a Digital Age. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. 228 p. <https://doi.org/10.1057/9781137405876>
8. Aloyayyed S., Hoekstra A.G., Piontek T. et al. Patterns for high performance multiscale computing // Future Generation Computer Systems. 2019. № 91 (6). P. 335-346. <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.08.045>
9. Putnam R.D. Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. N. Y.: Simon and Schuster, 2000. 544 p.
10. López-Sintas J., Rojas-DeFrancisco L., García-Álvarez E. Home-based digital leisure: doing the same leisure activities, but digital // Cogent Social Sciences. 2017. Vol. 3 (1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1309741>
11. Turkle S. Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other. N. Y.: Basic books, 2011. 384 p.
12. Churchill S.L., Clark V.L.P., Prochaska-Cue K. et al. How rural low-income families have fun: a grounded theory study // Journal of Leisure Research. 2007. Vol. 39. № 2. P. 271-294.

13. Ioannidis K., Treder M.S., Chamberlain S.R. et al. Problematic internet use as an age-related multifaceted problem: Evidence from a two-site survey // *Addictive Behaviors*. 2018. № 81. P. 157-166. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.02.017>
14. Beutel M.E., Braehler E., Glaesmer H. et al. Regular and problematic leisure-time Internet use in the community: results from a German population-based survey // *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*. 2011. Vol. 14. № 5. P. 291-296. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0199>
15. Gallistl V., Nimrod G. Media-based leisure and wellbeing: a study of older Internet users // *Leisure Studies*. 2019. Vol. 39. № 2. P. 251-265. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1694568>
16. Zach S., Lissitsa S. Internet use and leisure time physical activity of adults: a nationwide survey // *Computers in Human Behavior*. 2016. Vol. 60. P. 483-491. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.077>
17. Rojas H., Puig-i-Abril E. Mobilizers mobilized: Information, expression, mobilization and participation in the digital age // *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2009. Vol. 14 (4). P. 902-927. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01475.x>
18. Banjanin N., Banjanin N., Dimitrijevic I., Pantic I. Relationship between internet use and depression: focus on physiological mood oscillations, social networking and online addictive behavior // *Computers in Human Behavior*. 2015. № 43. P. 308-312. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.013>

References

1. Payal A. Fabrika dosuga: proizvodstvo v tsifrovoy vek [The leisure factory: manufacturing in the digital age]. *LOGOS*, 2015, vol. 25, no. 3 (105), pp. 88-115. (In Russian).
2. Lupton D. Foreword: lively devices, lively data and lively leisure studies. *Leisure Studies*, 2016, no. 35 (6), pp. 709-711.
3. Mollick E.R., Rothbard N.P. Mandatory fun: consent, gamification and the impact of games at work. *The Wharton School Research Paper Series*. Philadelphia, 2014, vol. 21 (1), pp. 3-54. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2277103>
4. McGrath L.C. Adoption of social media by corporations: a new era. *Business and Economic Review*, 2010, no. 13, pp. 14-19.
5. McGrath L.S. Social media and employment: is there a limit? *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 2012, vol. 4, no. 1, pp. 17-24.
6. Scholz T. (ed.). *Digital Labor: the Internet as Playground and Factory*. New York, Routledge Publ., 2013, 274 p.
7. Spracklen K. *Digital Leisure, the Internet and Popular Culture. Communities and Identities in a Digital Age*. Basingstoke, Palgrave Macmillan Publ., 2015, 228 p. <https://doi.org/10.1057/9781137405876>
8. Alowayyed S., Hoekstra A.G., Piontek T. et al. Patterns for high performance multiscale computing. *Future Generation Computer Systems*, 2019, no. 91 (6), pp. 335-346. <https://doi.org/10.1016/j.future.2018.08.045>
9. Putnam R.D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York, Simon and Schuster Publ., 2000, 544 p.
10. López-Sintas J., Rojas-DeFrancisco L., García-Álvarez E. Home-based digital leisure: doing the same leisure activities, but digital. *Cogent Social Sciences*, 2017, vol. 3 (1). <https://doi.org/10.1080/23311886.2017.1309741>
11. Turkle S. *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less from Each Other*. New York, Basic books Publ., 2011, 384 p.
12. Churchill S.L., Clark V.L.P., Prochaska-Cue K. et al. How rural low-income families have fun: a grounded theory study. *Journal of Leisure Research*, 2007, vol. 39, no. 2, pp. 271-294.
13. Ioannidis K., Treder M.S., Chamberlain S.R. et al. Problematic internet use as an age-related multifaceted problem: Evidence from a two-site survey. *Addictive Behaviors*, 2018, no. 81, pp. 157-166. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2018.02.017>
14. Beutel M.E., Braehler E., Glaesmer H. et al. Regular and problematic leisure-time Internet use in the community: results from a German population-based survey. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 2011, vol. 14, no. 5, pp. 291-296. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0199>
15. Gallistl V., Nimrod G. Media-based leisure and wellbeing: a study of older Internet users. *Leisure Studies*, 2019, vol. 39, no. 2, pp. 251-265. <https://doi.org/10.1080/02614367.2019.1694568>

16. Zach S., Lissitsa S. Internet use and leisure time physical activity of adults: a nationwide survey. *Computers in Human Behavior*, 2016, vol. 60, pp. 483-491. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.077>
17. Rojas H., Puig-i-Abril E. Mobilizers mobilized: Information, expression, mobilization and participation in the digital age. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 2009, vol. 14 (4), pp. 902-927. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2009.01475.x>
18. Banjanin N., Banjanin N., Dimitrijevic I., Pantic I. Relationship between internet use and depression: focus on physiological mood oscillations, social networking and online addictive behavior. *Computers in Human Behavior*, 2015, no. 43, pp. 308-312. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.11.013>

Информация об авторах

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

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

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

Статья поступила в редакцию 11.06.2021
Одобрена после рецензирования 09.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

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

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

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

The article was submitted 11.06.2021
Approved after reviewing 09.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Научная статья
УДК 378.147
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-223-233

Формирование информационных компетенций в проектной деятельности студента-дизайнера

Татьяна Юрьевна КИТАЕВСКАЯ*, Ирина Николаевна ПЕРУНОВСКАЯ

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

*Адрес для переписки: kita68@rambler.ru

Аннотация. Обоснована необходимость разработки целостного, преемственного и профильно-ориентированного подхода к процессу формирования информационных компетенций в дизайн-проектировании в высшей школе. Поднята проблема формирования навыков работы в команде со специалистами-производственниками и заказчиками, а также навыков создания инновационных проектов. Решены задачи повышения эффективности обучения дизайнеров в условиях модернизации и интеграции содержания обучения в вузе, а именно: сформулированы и выделены компоненты структуры информационных компетенций в дизайн-проектировании студентов – будущих дизайнеров (мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный); выделены и обоснованы этапы формирования информационных компетенций студентов в ходе изучения учебных дисциплин, связанных с дизайн-проектированием; разработаны показатели оценки сформированности основных информационных компетенций в дизайн-проектировании студента-дизайнера в соответствии с установленными ФГОС уровнями: эталонный, стандартный, пороговый; разработана методика формирования основных информационных компетенций в учебной проектной деятельности дизайнеров. Теоретические выводы и научно-методический комплекс учебной дисциплины «Проектирование в графическом дизайне», разработанный на их основе, могут стать составляющей научно-методического обеспечения обучения дизайнеров в вузе в контексте компетентностного подхода к обучению и практико-ориентированной проектной работы при подготовке будущих дизайнеров в вузе, а также при разработке программ курсов повышения квалификации педагогических работников творческих специальностей.

Ключевые слова: компетентностный подход, дизайн-проектирование, информационные компетенции, проектная деятельность, компьютерные технологии

Для цитирования: Китаевская Т.Ю., Перуновская И.Н. Формирование информационных компетенций в проектной деятельности студента-дизайнера // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 223-233. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-223-233>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-223-233

Development of information competencies in the project activities of a designer student

Tatyana Y. KITAEVSKAYA*, Irina N. PERUNOVSKAYA

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

*Corresponding author: kita68@rambler.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Китаевская Т.Ю., Перуновская И.Н., 2021



Abstract. We substantiate the necessity of developing a holistic, continuous and profile-oriented approach to the process of developing information competencies in design-projecting in higher education. The problem of developing skills of working in a team with production specialists and customers, as well as skills of creating innovative projects, is raised. We solve the problems of improving the effectiveness of training designers in the context of modernization and integration of the content of education at the university, namely: the components of the structure of information competencies in the projecting in design of students of future designers (motivational-value, content-procedural) are formulated and highlighted; the stages of the development of information competencies of students during the study of academic disciplines related to design-projecting are highlighted and substantiated; indicators for assessing the development of basic information competencies in the projecting in design of the design students are developed in accordance with the levels established by the Federal State Educational Standard: reference, standard, threshold; a methods for the development of basic information competencies in the educational design activities of designers are developed. Theoretical conclusions and the scientific and methodic complex of the discipline “Projecting in Graphic Design”, developed on their basis, can become the main component for the scientific and methodic support of training designers at the university in the context of a competence-based approach to training and become the main part of practice-oriented project work in design-projecting in the preparation of future designers at the university, as well as in the development of advanced training courses for teachers of creative specialties.

Keywords: competence approach, information competencies, design-projecting, project activity, computer technologies

For citation: Kitaevskaya T.Y., Perunovskaya I.N. Formirovaniye informatsionnykh kompetentsiy v proyektnoy deyatel'nosti studenta-dizaynera [Development of information competencies in the project activities of a designer student]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 223-233. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-223-233> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современная концепция модернизации высшего образования предусматривает его институциональную перестройку и мобильность в ответ на социальный запрос и новые условия рынка труда. Основное внимание в сфере высшего образования уделяется компетентностному подходу к обучению – системе усвоения определенных компетенций,

что, в конечном счете, повышает социальную и экономическую эффективность высшего образования и обеспечивает развитие кадрового ресурса. Компетентностный подход к обучению в вузе направлен на эволюцию мировоззрения будущих специалистов, способных применять свои профессиональные знания и умения в постоянно изменяющихся

экономических и социальных условиях: нестабильность на рынке труда, востребованность в профессиональной среде, стремительное развитие научных технологий, необходимость обрабатывать все возрастающие информационные потоки. Поэтому важно уделить особое внимание развитию информационных компетенций как главной составляющей профессиональной компетентности дизайнера.

Информационная компетентность в условиях реорганизации современного высшего образования рассматривается как грамотность, проявляющаяся в социальной и коммуникативной деятельности, в информационно-аналитической и познавательной деятельности, технологической и творческой деятельности, и также профессиональной деятельности дизайнера [1].

Профессиональная информационная компетентность отличает уровень подготовки специалиста и заключается в понимании закономерностей и особенности развития информационных процессов в профессиональной среде, в знании ключевых информационных систем и овладении навыками работы в этих системах; в возникновении потребности применения информационно-коммуникационных технологий при решении профессиональных задач.

Современная профессиональная сфера деятельности дизайнера тесно связана с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), являющимися необходимым набором основных инструментов художественно-эстетического оформления и презентации проектов. Средства информационно-коммуникационных технологий выступают в качестве научно-технических методов обработки разнородной рекламной и корпоративной PR-информации и предоставляют широкие возможности распространения мультимедийных продуктов. Также разработчики программного обеспечения и новых информационных технологий используют методологическую базу дизайна. В проектной творческой деятельности дизайнера случаются ситуации, когда нужно расширить рамки возможностей информационно-коммуни-

кационных технологий по выполнению дизайн-проекта, чего нельзя достичь, если у дизайнера не сформирован необходимый уровень информационных компетенций в проектной деятельности.

В высшей школе существует обширный опыт развития проектировочных умений у студентов направления «Дизайн». Поэтому следует соединить теоретическое осмысление такого опыта и изучение путей повышения качества и эффективности подготовки студентов-дизайнеров к дизайн-проектированию в условиях возрастающей информатизации высшего образования.

Анализ научно-педагогических источников [2–4] показал, что при традиционных подходах в обучении недостаточно внимания уделяется адаптации человека к жизни в современном информационном обществе, а в проектной учебной работе неполно используется набор информационно-коммуникационных технологий. Специалисты получают подготовку скорее как художники-дизайнеры, но у них недостаточно развиты навыки работы в команде со специалистами-производственниками и заказчиками и навыки создания инновационных проектов на производстве. Поэтому в сложившихся условиях разработка методики формирования информационной компетентности в дизайн-проектировании у студентов специальности «Дизайн», исследование ее структуры и содержания остаются актуальными.

Возникает противоречие между социальным заказом на подготовку дизайнеров, способных решать профессиональные задачи в области дизайн-проектирования с помощью информационных технологий и недостаточной разработанностью методики формирования информационных компетенций в проектной деятельности в условиях объединения и укрупнения междисциплинарных курсов информационного цикла; профессиональными требованиями, связанными с информационной компетентностью дизайнера и отсутствием системного подхода к содержанию и структуре данной компетентности, подтверждающее актуальность темы, раскрывающей специфику формирования ин-

формационной компетентности в дизайн-проектировании студента-дизайнера.

Цель данного исследования заключается в разработке теоретических подходов и методики формирования информационных компетенций в процессе обучения студента-дизайнера проектной деятельности в вузе.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи исследования:

1) выявить сущность понятия «информационные компетенции в проектной деятельности дизайнера»;

2) определить содержание и структуру понятия «информационные компетенции в дизайн-проектировании» в качестве главной составляющей профессиональной компетентности будущего дизайнера;

3) разработать методику формирования информационных компетенций в проектной деятельности дизайнера в процессе обучения в высшей школе и проверить экспериментально эффективность разработанной методики.

Структуру, содержание информационной компетентности, проблемы информационной подготовки, моделирование и прогнозирование результата подготовки обучения в системе образования и аспект стандартизации ступеней системы образования в России исследовали Б.С. Гершунский, И.В. Роберт, С.А. Бешенков [5; 6].

Проведен целый ряд исследований, раскрывающих вопросы, связанные с использованием метода проектов в системе образования. Этой проблеме посвящены работы Е.С. Полат, Ю.Г. Шихваргера, Р.И. Бтемировой, О.В. Власенко и мн. др. [7–10]. В литературе изучались подходы к базовому понятию профессиональная «компетентность» – «компетенция» специалиста в работах А.К. Марковой, Н.А. Бахловой. А.В. Хуторского [11–13].

Новые условия экономического рынка труда требуют от выпускников вуза компетентности в профессиональных областях, умения применять полученные знания в постоянно меняющейся информационной сре-

де, владения навыками критического мышления для отбора достоверной информации и ее рационального использования в профессиональной деятельности. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 54.03.01 «Дизайн» (квалификация (степень) «бакалавр»), утвержденный приказом № 1015 Министерства образования и науки Российской Федерации, от 13 августа 2020 г.¹, определяет основу построения модели формирования компетентности будущего дизайнера. Проблема заключается в отсутствии целостного, преемственного и профильно-ориентированного подхода к процессу формирования информационных компетенций в дизайн-проектировании в вузе с учетом введения новых Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования и оптимизации учебных дисциплин информационного цикла для творческих специальностей, а также создания педагогических условий формирования информационных компетенций в проектной деятельности студентов-дизайнеров.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 54.03.01 «Дизайн» объявляет владение профессиональными компетенциями как основное качество и результат освоения образовательной программы, которые вуз определяет самостоятельно.

В нашем исследовании профессиональная компетентность дизайнера зависит от его информационной компетентности и включает в себя информационные компетенции в дизайн-проектировании. В соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта 3-го поколения по направлению 54.03.01 «Дизайн» подготовка дизайнеров осуществляется в рамках формирования категорий универсальных компетенций, причем формирование

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн» (уровень бакалавриата). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-03-01-dizayn-1015/> (дата обращения: 25.08.2021).

информационной компетентности осуществляется внутри группы «Системное и критическое мышление» (УК-1), способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач); общепрофессиональные компетенции определены как способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-6); способность осуществлять поиск, хранение, обработку и анализ информации из различных источников и баз данных, представлять ее в требуемом формате с использованием информационных, компьютерных и сетевых технологий (ОПК-7)².

Создание дизайн-проекта – это целенаправленная разработка и воплощение в макете художественно-проектной идеи и творческого замысла с использованием общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В ходе разработки дизайн-проекта решаются задачи социально-культурного, материально-функционального, стилистического, объемно-пространственного и колористического характера с учетом социально-нравственных, историко-культурных и материально-вещественных факторов решения поставленных задач.

В данном исследовании проектная деятельность дизайнера определяется как особый вид творческой деятельности, в котором объединены научно-практический, художественный и технический компоненты. Результатом дизайн-проектирования могут быть концептуальные модели и объекты, составляющие материальную и духовную культуру общества, готовые промышленные образцы для дальнейшего производства, отвечающие всем требованиям отраслевых и

государственных стандартов качества. Поэтому у будущего дизайнера информационные компетенции в дизайн-проектировании должны формироваться как составная часть его профессиональных компетенций.

При формировании профессиональных компетенций дизайнера в вузе нужно учитывать тот факт, что дизайн-проектирование рассматривается и как средство, и как результат проектной деятельности. В условиях развития информационных технологий в образовании значительно повышается значимость в приобретении профессиональных знаний с помощью ИКТ. Процесс дизайн-проектирования осуществляется одновременно с изучением профессиональных дисциплин и занимает значительную часть учебной нагрузки, где знания и навыки, полученные в ходе изучения дисциплин по ИКТ, значительно облегчают работу и позволяют выполнить дизайн-проект на высоком профессиональном уровне в сжатые временные сроки.

Понятие «информационные компетенции» в дизайн-проектировании включает в себя: владение основами аналитической переработки информации и особенностями управления информационных потоков в своей профессиональной деятельности; наличие навыков использования современных технических устройств по сбору, фильтрации, сортировке, архивации, преобразованию и транспортировке информации (графической, текстовой, мультимедийной и др.); эффективное использование информации по проекту в ходе работы над ним: умение извлекать и структурировать информацию для выполнения проекта из любых источников и носителей, как печатных, так и электронных; представлять информацию о работе над проектом в доступном для заказчика виде, в том числе и через глобальную сеть; продуктивное применение в проектной деятельности современных компьютерных технологий и программного обеспечения.

Информационные компетенции в дизайн-проектировании применительно к основным этапам проектной деятельности представляют собой:

² Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 «Дизайн» (уровень бакалавриата). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-03-01-dizayn-1015/> (дата обращения: 25.08.2021).

– владение основными методами по сбору, хранению, переработке информации с созданием компьютерных баз данных (поисковый этап);

– умение синтезировать набор возможных решений поставленных задач к выполнению дизайн-проекта с применением ИКТ (информационно-компьютерных технологий), иметь навыки индивидуальной и коллективной информационной деятельности в процессе дизайн-проектирования (стратегический этап);

– умение строить, исследовать и использовать информационные модели, создавать варианты различных моделей в дизайн-проектировании с помощью специального программного обеспечения и оборудования (этап реализации проекта);

– иметь навыки коммуникационного общения посредством ИКТ с заказчиком и работодателем в ходе работы над проектом; владеть методами презентации дизайн-проекта с последующим распространением в сети Интернет (итоговый этап).

Нами разработаны структура и содержание формирования информационных компетенций в дизайн-проектировании в вузе в соответствии с основными этапами проектирования.

1. Начальный *поисковый этап* включает выбор темы, поиск и анализ поставленных задач, изучение творческих источников, анализ сходных по тематике проектов с использованием интернет-технологий и электронных баз данных, планирование поэтапной работы над дизайн-проектом. На данном этапе формируется такая информационная компетенция, как умение синтезировать набор возможных решений поставленных задач к выполнению дизайн-проекта с применением ИКТ.

2. *Этап разработки проектной идеи* заключается в поиске вариантов художественно-проектного решения дизайн-проекта. На этом этапе осуществляются: определение способов сбора и анализа информации по теме проекта (электронные базы данных, сеть Интернет, электронные библиотеки,

проекты известных дизайнеров); разработка эскизного проекта на основе полученной информации; поиск вариантов творческого воплощения проектной идеи и создание 2–3 вариантов решения проектных задач с использованием ИКТ. На данном этапе формируется такая информационная компетенция, как владение основными методами по сбору, хранению, анализу и систематизации полученной информации.

3. *Этап рабочего проектирования* представляет собой выполнение дизайн-проекта в электронном виде и изготовление его прототипа в материале с помощью основного и сопутствующего оборудования (ПК, графического планшета, профессионального программного обеспечения, сканера, цветного принтера, лазерного оборудования, 3D-принтера и пр.). На данном этапе проектирования осуществляется презентация рабочего проекта заказчику в электронном виде с возможной предварительной распечаткой элементов макета дизайн-проекта для оценки промежуточных результатов принятых решений по проекту и выявления недочетов и ошибок в проекте. На этом этапе формируется такая информационная компетенция, как построение, исследование и использование информационных и виртуальных моделей.

4. *Этап презентации дизайн-проекта и его реализации* предполагает представление макета дизайн-проекта в материале и его графической части (инфографика процесса разработки проектной идеи дизайн-проекта) с применением сетевых и мультимедийных технологий. Изучение возможности использования результатов проекта в выставочной и производственной профессиональной деятельности. На данном этапе дизайн-проектирования формируется такая информационная компетенция, как способность решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением информационно-коммуникационных технологий и с учетом основных требований информационной безопасности и приобретение

навыков индивидуальной и коллективной информационной деятельности.

В нашем исследовании выделены *три уровня сформированности* информационных компетенций в дизайн-проектировании: базовый (копирующе-воспроизводящий), повышенный (воспроизводяще-исследовательский) и высокий (творческий).

Определены *критерии сформированности* информационных компетенций в дизайн-проектировании:

- *мотивационный* – осознание стратегической роли информации в проектной деятельности, прямой зависимости карьерного роста и конкурентноспособности дизайнера на рынке труда от сформированных в процессе обучения информационных компетенций в проектной деятельности;

- *профессиональный* – система знаний, умений и навыков в области пересечения информатики, дизайна и компьютерной графики с использованием специальных программных средств и оборудования для практической реализации, возникающих в процессе решения дизайнером профессиональных задач;

- *общеобразовательный* – наличие абстрактно-логического и репродуктивного типа мышления;

- *общекультурный* – формирование культурно-нравственных и правовых ценностей в коллективной и индивидуальной информационной деятельности, навыки коммуникативного общения в профессиональной и общественной среде.

В основу методики формирования информационных компетенций нами положены принципы модульно-рейтинговой системы обучения и идеи дифференцированного развивающего обучения. Весь курс обучения разбивается на информационные блоки-модули, по окончании каждого модуля должны быть сформированы определенные знания, навыки и умения, которые отражены в критериальной базе учебного модуля. Эффективность обучения зависит от организационных условий формирования информационных компетенций в дизайн-проектировании:

в соблюдении принципа пересекаемости (в дизайн-проектировании отбирается та часть информационных технологий, которая попадает в область пересечения с дизайнерской деятельностью); значимым является принцип содержательно-уровневой дифференциации (максимальный уровень объема содержания обучения, минимальный уровень и уровень усвоения студентом-дизайнером учебного материала).

Важными принципами формирования информационной компетентности являются: сознательность, активность и самостоятельность, которые предполагают ответственность за цели и задачи выполняемых проектов, стимулируют их познавательную активность, в том числе с применением средств ИКТ, а также способствуют выработке инициативы и креативного подхода к решению профессиональных задач в дизайн-проектировании, где значимым является не только индивидуальный подход к обучению, но и участие студента в коллективном дизайн-проекте, предполагающее выполнение поставленных задач в составе учебной группы с распределением ролей, где немаловажным является принцип адекватности – соответствие сформированных информационных компетенций в дизайн-проектировании основным требованиям и нормативным документам в сфере высшего профессионального образования и труда, возможностям материально-технической и учебно-методической базы вуза, соответствие социальному заказу общества, в частности, требованиям работодателей к профессиональным качествам выпускников.

Методы формирования информационных компетенций в проектной деятельности будущих дизайнеров отбираются в соответствии с начальной информационной подготовкой студентов, структурой проектной деятельности и этапами разработки дизайн-проекта [14].

На *поисковом этапе* дизайн-проектирования в формировании информационных компетенций используются такие методы организации учебно-познавательной деятельности, как беседа, инструктаж, анализ

научной и учебной литературы, демонстрационный метод, лабораторный и практический методы.

На *этапе разработки проектной идеи* в дизайн-проектировании используются следующие методы, позволяющие стимулировать учебно-познавательную деятельность студентов: проблемный метод изложения, дискуссия, деловая игра; эвристические методы, стимулирующие творческий процесс дизайн-проектирования, – творческое задание, групповая работа, метод профессионально-значимых задач.

Этап рабочего проектирования предполагает использовать методы организации профессиональной деятельности, исследовательский метод, метод проектов, адаптивный метод, практический метод, индивидуальную и групповую работу.

На *этапе презентации дизайн-проекта и его реализации* возможно использование методов контроля и диагностики: наблюдение за учебной деятельностью, лабораторный контроль, контактную самостоятельную работу, самоконтроль, экзамен, и специальных методов – защиту проекта на творческом просмотре, проведение мастер-классов по теме дизайн-проектирования, в том числе и дистанционно с обратной связью с использованием современных средств коммуникации.

Основные положения разработанной методики формирования информационных компетенций в дизайн-проектировании отражены в учебно-методическом комплексе учебной дисциплины «Проектирование в графическом дизайне», который включает следующие компоненты: рабочую учебную программу, авторское учебно-методическое пособие, практические, творческие и контрольные работы, тестовые задания, индивидуальные планы заданий для самостоятельной работы студентов [15].

Экспериментальная проверка эффективности методики формирования информационных компетенций в дизайн-проектировании показала возможность ее использования в практической работе при подготовке дизайнеров в высшей школе.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: суть понятия «информационные компетенции в дизайн-проектировании» напрямую связана с его будущей профессиональной деятельностью; формирование информационных компетенций в дизайн-проектировании обеспечивает повышение эффективности процесса обучения и соответствие уровня подготовки выпускников профессиональным стандартам.

Научная новизна исследования состоит в том, что определены информационные компетенции в дизайн-проектировании как ожидаемый результат профессиональной деятельности будущего дизайнера, которые дополняют универсальные, общие профессиональные и профессиональные компетенции, указанные в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению 54.03.01 «Дизайн»; разработана методика формирования информационных компетенций в дизайн-проектировании в обучении дизайнеров в современной высшей школе, позволяющей эффективно реализовать требования ФГОС к обучению дизайнеров; определены критерии, показатели и уровни сформированности информационных компетенций в дизайн-проектировании.

Практическая значимость исследования заключается в том, что теоретические положения и выводы о формировании информационных компетенций в дизайн-проектировании в контексте компетентного подхода в высшей школе могут служить основой для методического обеспечения образовательного процесса в вузе. Учебно-методический комплекс дисциплины «Проектирование в графическом дизайне», состоящий из учебной и рабочей программы, учебно-методического авторского пособия, комплекса практических и творческих заданий, контрольных работ, тестов, заданий для самостоятельной работы студентов, мультимедийных учебных пособий с мастер-классами, может быть использован в подготовке студентов-дизайнеров в вузе.

Список литературы

1. Сорочинский М.А. Развитие информационной компетентности студентов дидактическими средствами электронной информационно-образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Якутск, 2019. 23 с.
2. Ковешникова Е.Н., Бахлова Н.А. Интеграция как фактор построения процесса оценки профессиональных компетенций будущих дизайнеров // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. 2017. Вып. 56-1. С. 102-110.
3. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Касторнова В.А. Информационно-образовательное пространство. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. 92 с.
4. Шкиль О.С. Подготовка дизайнеров к решению профессиональных задач средствами новых информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тольятти, 2014. 26 с.
5. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика: теория; методология; практика. М.: Наука, 2003. 764 с.
6. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Ваграменко Я.А. и др. Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. Теория и практика. Ч. 1 / под науч. ред. Я.А. Ваграменко, М.П. Карпенко. М.: Изд-во СГУ, 2017. 528 с.
7. Бтемирова Р.И. Метод проектов в условиях современного высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24488> (дата обращения: 09.03.2021).
8. Власенко О.В. Педагогические условия подготовки будущих дизайнеров к проектной деятельности средствами компьютерных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Армавир, 2020. 27 с.
9. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. 364 с.
10. Шихваргер Ю.Г. Метод проектов в профессиональном обучении педагогов. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2013. 142 с.
11. Бахлова Н.А. Формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров на основе междисциплинарного диагностического комплекса (в образовательном процессе вуза): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2017. 24 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Междунар. гум. фонд «Знание», 1996. 308 с.
13. Хуторской А.В. Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения // Известия ВГПУ. 2013. № 5 (80). С. 7-15.
14. Китаевская Т.Ю., Перуновская И.Н. Методы обучения студентов вуза дизайн-проектированию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 176. С. 98-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-182-98-106>
15. Перуновская И.Н. Компьютерная графика в дизайн-проектировании: в 3 ч. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012. Ч. 1. 65 с.

References

1. Sorochinskiy M.A. *Razvitiye informatsionnoy kompetentnosti studentov didakticheskimi sredstvami elektronnoy informatsionno-obrazovatel'noy sredy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Information Competence of Students by Didactic Means of Electronic Information and Educational Environment. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Yakutsk, 2019, 23 p. (In Russian).
2. Koveshnikova E.N., Bakhlova N.A. Integratsiya kak faktor postroyeniya protsesssa otsenki professional'nykh kompetentsiy budushchikh dizaynerov [Integration as a factor in building the process of assessing the professional competencies of future designers]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psikhologiya* [Problems of Modern Pedagogical Education. Series: Pedagogy and Psychology], 2017, issue 56, pt 1, pp. 102-110. (In Russian).
3. Robert I.V., Mukhametzyanov I.S., Kastornova V.A. *Informatsionno-obrazovatel'noye prostranstvo* [Information and Educational Space]. Moscow, Humanitarian and Pedagogical Academy Publ., 2017, 92 p. (In Russian).

4. Shkil O.S. *Podgotovka dizaynerov k resheniyu professional'nykh zadach sredstvami novykh informatsionnykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Preparing Designers to Solve Professional Problems by Means of New Information Technologies. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tolyatti, 2014, 26 p. (In Russian).
5. Gershuchnskiy B.S. *Obrazovatel'no-pedagogicheskaya prognostika: teoriya; metodologiya; praktika* [Educational and Pedagogical Prognostics: Theory; Methodology; Practice]. Moscow, Nauka Publ., 2003, 764 p. (In Russian).
6. Robert I.V., Mukhametzyanov I.S., Vagramenko Y.A. et al. *Elektronnoye obuchenie i distantsionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii. Teoriya i praktika* [E-Learning and Distance Learning Technologies. Theory and Practice]. Moscow, Modern Humanitarian Academy Publ., 2017, pt 1, 528 p. (In Russian).
7. Btemirova R.I. *Metod proyektov v usloviyakh sovremennogo vysshego obrazovaniya* [Method of projects in the modern higher education]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2016, no. 3. (In Russian). Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24488> (accessed 09.03.2021).
8. Vlasenko O.V. *Pedagogicheskiye usloviya podgotovki budushchikh dizaynerov k proyektnoy deyatel'nosti sredstvami komp'yuternykh tekhnologiy: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Conditions for Preparing Future Designers for Project Activities by Means of Computer Technology. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Armavir, 2020, 27 p. (In Russian).
9. 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, 364 p. (In Russian).
10. Shikhvargher Y.G. *Metod proyektov v professional'nom obuchenii pedagogov* [Method of Projects in Professional Education of Teachers]. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2013, 142 p. (In Russian).
11. Bakhlova N.A. *Formirovaniye professional'nykh kompetentsiy budushchikh dizaynerov na osnove mezhdistsiplinarnogo diagnosticheskogo kompleksa (v obrazovatel'nom protsesse vuza): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Professional Competencies of Future Designers based on an Interdisciplinary Diagnostic Complex (in the Educational Process of the University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Orel, 2017, 24 p. (In Russian).
12. Markova A.K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of Professionalism]. Moscow, International Humanitarian Fund "Znaniye" Publ., 1996, 308 p. (In Russian).
13. Khutorskoy A.V. *Pedagogicheskiye osnovaniya diagnostiki i otsenki kompetentnostnykh rezul'tatov obucheniya* [Pedagogical foundations of diagnostics and assessment of competence-based learning outcomes]. *Izvestiya VGPU – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2013, no. 5 (80), pp. 7-15. (In Russian).
14. Kitayevskaya T.Y., Perunovskaya I.N. *Metody obucheniya studentov vuza dizaynproyektirovaniyu* [Methods of project design teaching to university students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 182, pp. 98-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-182-98-106>. (In Russian).
15. Perunovskaya I.N. *Komp'yuternaya grafika v dizayn-proyektirovanii: v 3 ch.* [Computer Graphics in Design Engineering: in 3 pts]. Tambov, Publishing House of Derzhavin Tambov State University, 2012, pt 1, 65 p. (In Russian).

Информация об авторах

Китаевская Татьяна Юрьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры дизайна и изобразительного искусства, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-6386-076X](https://orcid.org/0000-0001-6386-076X), kita68@rambler.ru

Information about the authors

Tatyana Y. Kitaevskaya, Doctor of Pedagogy, Professor of Design and Fine Arts Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-6386-076X](https://orcid.org/0000-0001-6386-076X), kita68@rambler.ru

Перуновская Ирина Николаевна, старший преподаватель кафедры дизайна и изобразительного искусства, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4124-4717](https://orcid.org/0000-0003-4124-4717), peru-irina@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 01.09.2021
Одобрена после рецензирования 29.09.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Irina N. Perunovskaya, Senior Lecturer of Design and Fine Arts Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4124-4717](https://orcid.org/0000-0003-4124-4717), peru-irina@yandex.ru

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

The article was submitted 01.09.2021
Approved after reviewing 29.09.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 377:78.08
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-234-243

Проблемы развития художественного сознания при обучении игре на фортепиано студентов музыкально- педагогических факультетов вузов искусства и культуры

Этери Георгиевна ТОЛМАЧЕВА

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
308033, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Королева, 7
etery-83@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены проблемы развития художественного сознания у студентов высших учебных заведений, музыкально-педагогических факультетов, обучающихся игре на фортепиано. Даны методические рекомендации по развитию музыкального слуха, музыкального ритма и музыкальной памяти с учетом специфики преподавания класса фортепиано. В основе работы лежит концепция «игры», изложенная в книге Й. Хейзинги «Homo Ludens. Опыт преодоления игрового элемента культуры». Создано описание принадлежности музыки к понятию «игра» в культуре, а также показаны взаимосвязи между игрой на музыкальном инструменте и игровыми формами культуры. Впервые применена аналогия между философским понятием «игра» и непосредственно игрой на фортепиано. Игра как явление культуры, музицирование на музыкальном инструменте, концертная деятельность, приносящая удовольствие слушателям, – основные параметры, позволяющие исследователям соединить не только философские понятия, но и затронуть педагогические проблемы, стоящие перед педагогом фортепиано в вузе. На основании концепции «Таксономия педагогических целей» создана классификация областей педагогической деятельности для формирования художественного сознания при обучении студентов вузов игре на фортепиано. При анализе педагогических задач использован опыт ведущих исполнителей – Ф. Бузони, Г. Нейгауза, С. Савшинского, Й. Гофмана.

Ключевые слова: музыкальная педагогика, высшее образование, обучение игре на фортепиано, развитие музыкального слуха, развитие музыкальной памяти, развитие чувства ритма, художественное сознание, теория игры Й. Хейзинги, таксономия педагогических целей

Для цитирования: Толмачева Э.Г. Проблемы развития художественного сознания при обучении игре на фортепиано студентов музыкально-педагогических факультетов вузов искусства и культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 234-243. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-234-243>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-234-243

Problems of the development of artistic consciousness in teaching the piano to students of the music and pedagogical faculties of the universities of art and culture

Etery G. TOLMACHEVA

Belgorod State University of Arts and Culture
7 Koroleva St., Belgorod 308033, Russian Federation
etery-83@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
© Толмачева Э.Г., 2021



Abstract. The work deals with the problems of the development of artistic consciousness among students of higher educational institutions, music and pedagogical faculties, studying to play the piano. Methodic recommendations for the development of ear for music, musical rhythm and musical memory are given, taking into account the specifics of teaching a piano class. The work is based on the concept of “play”, described in the book by J. Huizinga “Homo Ludens. A Study of the Play-Element in Culture”. A description of the belonging of music to the concept of “play” in culture is created, and also the relationship between playing a musical instrument and playing forms of culture are shown. The work is the first to apply the analogy between the philosophical concept of “playing” and directly playing the piano. Playing as a cultural phenomenon, playing a musical instrument, concert activities that bring pleasure to listeners are the main parameters that allow researchers to combine not only philosophical concepts, but also to touch upon the pedagogical problems facing a piano teacher at a university. On the basis of the concept “Taxonomy of pedagogical goals”, a classification of areas of pedagogical activity for the development of artistic consciousness in teaching students to play the piano is created. When analyzing pedagogical tasks, we use the experience of leading performers – F. Busoni, G. Neuhaus, S. Savshinsky, I. Hoffmann.

Keywords: musical pedagogy, higher education, learning to play the piano, development of ear for music, development of musical memory, development of a sense of rhythm, artistic consciousness, theory of play by J. Huizinga, taxonomy of pedagogical goals

For citation: Tolmacheva E.G. Problemy razvitiya khudozhestvennogo soznaniya pri obuchenii igre na fortepiano studentov muzykal'no-pedagogicheskikh fakul'tetov vuzov iskusstva i kul'tury [Problems of the development of artistic consciousness in teaching the piano to students of the music and pedagogical faculties of the universities of art and culture]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 234-243. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-234-243> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что музыкальное искусство имеет ряд функций в современном мире. С помощью искусства человек может постигать окружающий его мир, музыкальное искусство может быть формой художественной

деятельности, а также являться частью общей мировой культуры. Музыкальная деятельность человека направлена на удовлетворение его эстетических потребностей и являться частью его жизнедеятельности. Следует отметить полифункциональность искусства, с помощью его человек осуществляет функции познания и самопознания ок-

ружающего мира. Функции музыкального искусства распространяются от гедонистических до духовно-практических изменений личности и окружающего мира человека.

В современном мире Россия бурно входит в компьютерно-информационную систему, рыночную экономику. В этих условиях перед обществом стоит приоритетная задача сохранить духовные ценности, сложившуюся систему российского музыкального образования, внося коррективы согласно тенденциям времени.

Кроме этого, перед учащимися и перед преподавателями стоит ряд педагогических задач, сформулированных в профессиональных компетенциях. Они затрагивают проблемы педагогической деятельности будущего выпускника – планировать учебную деятельность, осуществлять необходимую методическую работу, составлять контрольно-измерительные материалы для оценивания знаний студентов. Исполнительские задачи, стоящие перед выпускником, состоят в организации собственной художественной деятельности – репетиционной и концертной, сольной и ансамблевой.

В связи с этим актуальность исследования определяется необходимостью расширить методические рекомендации для развития музыкальной памяти, слуха и мышления, основанных на социально-философских идеях.

Цель исследования заключается в структурировании процессов формирования художественного сознания у студентов, обучающихся игре на фортепиано. В основе построения структуры лежит концепция «игры», предложенная в работе Й. Хейзинги «Homo Ludens. Опыт преодоления игрового элемента культуры».

Методы исследования складываются на основе изучения темы. Поэтому в работе мы используем сравнительно-исторический анализ, системный подход, также применяем метод контент-анализа.

Теоретической базой исследования послужили концепции, предложенные в работе Й. Хейзинги «Homo Ludens. Опыт преодоления игрового элемента культуры», также пе-

дагогический опыт, изложенный в работах А.Г. Рубинштейна, Г. Нейгауза, Й. Гофмана; система задач, педагогических целей по принципу таксономии, предложенная американскими учеными.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения полученных научных выводов работы в педагогической практике вузов культуры и искусства при обучении студентов музыкально-педагогических факультетов.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Понятие «игры», исследование ее сущности, методология исследования понятия имеют глубокие научные традиции. Определения «игры» встречаются на протяжении многовековой истории философии. Так, понятие изучается со времен Древней Греции – в работах Гераклита, Платона, Аристотеля. В трактатах средневековых авторов, а также философов XIX–XX веков – И. Канта, Г. Гегеля, Ф. Ницше, Г. Гадамера, Г. Спенсера, М. Бахтина. Для исследования проблем развития художественного сознания мы опирались на теорию И. Хейзинги. В его работах впервые понятие «игра» было рассмотрено как часть культуры. Й. Хейзинга в своем классическом исследовании «Homo Ludens. Опыт преодоления игрового элемента культуры» пишет: «Игра понимается здесь как явление культуры, а не – или во всяком случае не в первую очередь – как биологическая функция, и рассматривается в рамках научного мышления в приложении к изучению культуры» [1, с. 20]. Такая трактовка дает нам возможность сделать принцип игры гносеологическим инструментом этого исследования. Соединение культурологии, философии и педагогики обусловлено целью данной работы – показать формирование художественного сознания на примере обучения игры на фортепиано у студентов музыкально-педагогических факультетов вузов и культуры. Для раскрытия цели работы мы решим несколько задач.

Одна из задач заключается в создании тезисного (в рамках исследования) обоснования категории игры в музыкальном искусстве, основанного на идеях Й. Хейзинги, изложенных в его книге “*Homo Ludens*”, так как вопросы формирования художественного сознания у человека требуют отхода от традиционных педагогических теорий, обращения к междисциплинарным аспектам исследования.

Следующей задачей является построение модели формирования художественного сознания с помощью американской педагогической теории «Таксономии педагогических целей». При описании областей деятельности учащихся, обучающихся игре на фортепиано, будут использованы традиционные принципы обучения игры на инструменте, изложенные в работах великих русских пианистов А.Г. Рубинштейна, Г. Нейгауза, С. Савшинского, И. Гофмана.

Игровой момент культуры, по мнению Й. Хейзинги, рождается задолго до формирования культуры, имея в виду биологические игры животных. Ниже мы приводим самый длинный отрывок из книги Й. Хейзинги, касающийся соотношения категории игры и музыки. «Совершенно очевидно, что мы склонны вовлекать музыку в сферу игры. Музичество несет в себе почти все формальные признаки игры: деятельность эта протекает внутри особо ограниченного пространства, характеризуется повторяемостью, основывается на порядке, ритме, чередовании и уводит и слушателей, и исполнителей из сферы «обыденного» к тому ощущению радости, когда даже скорбная музыка доставляет возвышенное наслаждение. Кажется само собой разумеющимся всю музыку воспринимать как игру. Но стоит только принять во внимание, что *играть*, равнозначное *заниматься музыкой*, никогда не относится к пению, да и вообще употребимо в этом значении лишь в некоторых языках, как становится более вероятным, что связующий момент между игрой и ловкостью в пользовании музыкальными инструментами здесь надо искать в значении «*проворное, искусное, правильное движение рук*» [1, с. 76].

В этом отрывке автор подчеркивает принадлежность музыкальной деятельности, музыкального искусства к игровым формам человеческой культуры. В понимании Й. Хейзинги понятие игры в музыке является, прежде всего, игрой на музыкальных инструментах. На основании этого вывода мы считаем естественным соединить культурологического, философского понятия «игры» с практической игрой на фортепиано. Заключение Й. Хейзинга делает уместным такое соединение. Й. Хейзинга разделяет понятия игры, культуры и искусства. Игра на фортепиано является частью искусства, которое, будучи включенным в культуру, имеет формальные признаки «игры», описанные Й. Хейзингой в его исследовании.

Занятие музыкой, «пользование музыкальными инструментами» имеет три типичных признака «игры», которые подчеркивает Й. Хейзинга в данном отрывке, а также на протяжении исследования “*Homo Ludens*”. Во-первых, это существование игры в определенном пространстве и времени. Форма концертной деятельности, концерта наиболее отвечает требованиям конкретизации времени, пространственной уединенности. Во-вторых, наличие повторяемости, порядка, ритма, чередования. Эти параметры заключаются в прямом наличии ритма в музыке, в чередовании частей, номеров в различных музыкальных жанрах, определенного порядка в строении музыкальных форм, а также во всей музыкальной организации – фактуры, гармонии, ладовой системы, тональности, различных типах музыкальных систем (от античности до современности). Третьим признаком является способность игры «уводить и слушателей, и исполнителей из сферы «обыденного»». В этом требовании игры заключен смысл занятия людьми музыкой, посещения концертов – получения духовного удовольствия от слушания музыки, занятия и исполнения музыкальных произведений.

Й. Хейзинга в своем исследовании часто обращается к анализу этимологии слова «игра» из разных языков. Такой анализ помогает выяснению сущности понятия, показывает смысловые изменения у разных народов в

течение времени. К этой истории мы добавим еще два смысла, заключенных в словах “spiel”, “ludus”. Слова напрямую связаны с историей музыки. Слово “spiel” переводится с немецкого как «песня», или «игра». Название музыкального цикла “Ludus tonalis” П. Хиндемита стало знаковым в XX веке. Оба термина преимущественно относятся к XIX–XX векам. Развитию музыкального романтизма в Германии (“spiel”, вокальные миниатюры в творчестве Шуберта, Шумана) и австрийского экспрессионизма (“ludus”, нововенская школа).

Для рассмотрения этой проблемы необходимо разграничение основных категорий этой проблемы – художественное сознание, профессиональный интеллект, музыкальный интеллект и их развитие в процессе воспитания музыканта-исполнителя.

Понятие художественного сознания изменялось на протяжении векового развития культуры. На этапе современности актуально понимание художественного сознания как одной из «форм общественного сознания, отражающей действительность и оценивающей ее с точки зрения художественного и эстетического идеала» [2].

Воспитание художественного сознания должно тесно сопрягаться с развитием профессионального интеллекта музыканта. Профессиональная ориентированность у музыкального интеллекта имеет ряд своих особенностей, таких как «умение создавать образ музыкального произведения на основе сенсорно-перцептивных и мыслительных способностей, осведомленностей в области теории и истории музыки» [3, с. 202; 4].

Безусловно, сама природа игры на фортепиано или другом инструменте способствует спонтанному развитию художественного сознания и музыкального интеллекта. Тем не менее необходимы систематизация и четкое выявление целей при формировании музыкально-педагогической деятельности, направленной на гармоничное развитие музыканта. Подобная задача для педагога должна стоять на одном уровне с выработкой двигательнотехнических умений и навыков.

Обучение игре на фортепиано давно стало одним из базовых направлений в музыкально-педагогических вузах. Каждый студент в своей музыкально-педагогической практике встречается с необходимостью изучения игры на фортепиано: от звучания инструмента на уроках сольфеджио до занятий общим фортепиано. Музыкальное развитие происходит при прослушивании музыки, изучении музыкально-исторических, музыкально-теоретических дисциплин. В то же время практическое освоение музыкального материала (игра отрывков изучаемых произведений на фортепиано) по истории музыки способствует более эффективному развитию музыканта. Здесь имеет место психология «предметного» действия, при котором происходит интенсификация процессов усвоения изучаемого материала [5, с. 7]. Однако следует помнить о том, чтобы «предметные» знания служили для развития учащихся художественного сознания и музыкального интеллекта.

Необходимо подчеркнуть достоинства фортепиано, которое обладает богатым потенциалом в развитии музыкального интеллекта учащихся. А.Г. Рубинштейну принадлежат множество вдохновенных строк, описывающих достоинства фортепиано. В 64 пункте издания «Короб мыслей» он описывает универсальные возможности этого инструмента, называя его «музыкальным целым» [6]. Под целым в данном случае можно понимать такие качества инструмента, как многоголосие – способность воспроизводить на одном инструменте всю звуковую палитру оркестровой ткани, множественные сочетания звуков и мелодических линий. Кроме огромных выразительных возможностей фортепиано, его способности воспроизводить любой сложности камерно-вокальную, оперную, симфоническую, камерно-инструментальную, хоровую музыку существует огромный пласт литературы для фортепиано, превышающий написанное для других одиноких инструментов. Изучение этой литературы помогает постигнуть различные явления и феномены художественной культу-

ры, помогают освоению далеких и близких исторических стилей. Все эти факторы напрямую влияют на формирование художественного сознания у студентов музыкальных вузов.

При построении модели формирования художественного сознания мы обратились к американской педагогической теории «Таксономии педагогических целей», соединив ее структуру и понятийный аппарат с педагогическими идеями, сформулированными в работах великих русских пианистов А.Г. Рубинштейна, Г. Нейгауза, С. Савшинского, И. Гофмана. Таким образом, мы синтезируем инновационные и традиционные модели обучения.

Понятие «таксономия» впервые возникло в биологии. Оно обозначает классификацию объектов, построенную на их естественной взаимосвязи, расположенных последовательно, по нарастающей сложности» [7, с. 64-65]. Впервые построение системы задач педагогических целей по принципу таксономии было осуществлено в США, после Второй мировой войны. Система, помогающая четко сформулировать и упорядочить педагогические цели, получила международную известность.

Перечень областей педагогической деятельности сокращен нами с учетом рамок исследования и сосредоточен на конкретных педагогических задачах, стоящих перед педагогом вуза, ведущим предмет «фортепиано», «общее фортепиано».

1. Когнитивная (познавательная) область. «Сюда входят цели от запоминания и воспроизведения изученного материала до решения проблем» [7, с. 65]. В этом разделе мы рассмотрим проблемы запоминания и разучивания музыкальных произведений. Воспитание следующей составляющей категории в развитии художественного сознания – музыкальной памяти исполнителя, пианиста также имеет свои специфические черты. В работе музыканта слушание произведения, выучивание наизусть, различные учебные задания (написание диктанта, игра наизусть тем по истории музыки), сочинение музыки – все это относится к сфере музыкальной па-

мяти. Основные требования к музыкальной памяти исполнителя – точно донести музыкальный текст произведения – не только дух, но и букву сочинения. В данном случае демонстрируется действие следующего механизма памяти: восприятие, активное воспроизведение, ведущее к глубокому пониманию.

По поводу обучения и развития учащегося в психологии и педагогике существуют разные мнения. Э. Торндайк и У. Джеймс высказывали мнение о том, что обучение и развитие – это идентичные процессы. Современная российская психология считает, что обучение и развитие не являются адекватными процессами. Развитие осуществляется при обучении. Пополнение разного рода практических умений и навыков, интеллектуального багажа – «важная для человека форма психического развития» [3, с. 33]. Основная проблема, стоящая перед исполнителем, пианистом, – выучивание наизусть произведений. Игра наизусть дает большие возможности для свободного выражения эмоций, по мнению Ф. Бузони (см.: [5, с. 103]). Нацеленность на каждодневное заучивание музыки наизусть, так называемая мнемическая направленность действий музыканта способствует развитию работоспособности памяти, происходит интенсификация процессов деятельности музыкальной памяти. Иначе говоря, постоянная актуализация памяти становится одним из свойств музыкально-исполнительской деятельности. Особенности функционирования музыкальной памяти у исполнителя-пианиста заключаются в том, что она отражает психологию людей искусства – интерпретацию художественного замысла. В этом случае запоминание имеет специфические особенности – исполнитель, запоминая, каждый раз работает над образом произведения.

2. Психомоторная область. «Сюда попадают цели, которые связаны с формированием тех или иных видов двигательной (моторной), манипулятивной деятельности, нервно-мышечной координации» [7, с. 65]. Нами будут рассмотрены такие виды деятельности музыканта, как формирование музыкального слуха и метроритмического чувства.

Развитие музыкального слуха. В современном музыкальном образовании существует огромный пласт учебно-методических пособий, направленных на развитие музыкального слуха у музыкантов. Методические рекомендации для развития слуха у пианистов можно найти в отдельных высказываниях выдающихся пианистов, педагогов-исполнителей. «Обличение духа в плоть», – как образно пишет Г. Нейгауз об исполнении музыкального произведения, сопровождается работой над техническим воплощением замысла, который должен постоянно контролироваться слухом. Формирование слуха ученика в процессе его обучения игре на фортепиано должно стать одной из целей педагога, одним из методических направлений в его работе. Для выработки навыков, повышающих слуховые возможности, перед учащимися вузов должны быть поставлены цели и задачи, которые могут быть достигнуты систематическими занятиями.

Рассмотрим развитие музыкального слуха. Регулярные занятия на хорошо настроенном фортепиано «спонтанно» помогают формированию звуковысотного слуха. Кроме воздействия на слух интонационно чистого инструмента известен факт подпевания своей игре инструменталистов. Исследователи (Б.М. Теплов) выявили связь между произвольным напеванием и проявлением осязательно-двигательных слуховых представлений. В результате проведенных опытов и наблюдений было отмечено, что процесс слухового представления вызывает произвольное «мускульное сокращение» голосовых связок, так называемое «внутреннее пение». Эксперименты подтверждают, что пианисты «переводят в звучание собственного голоса даже вещи своего фортепианного репертуара» [6, с. 248; 8]. С.И. Савшинский в исследовании «Пианист и его работа» также указывает на факт «собственного напевания и насвистывания мелодии» при развитии музыкального слуха [9, с. 45]. Речь идет о процессе иннервации, в данном случае сокращения вокальных связок, мышечно-иннервационной системы интериоризируются (пере-

водят внешние переживания во внутренние) в слуховые представления.

Н.А. Римский-Корсаков в статьях, освещающих проблемы музыкального образования, рекомендует «петь под аккомпанемент хорошо настроенного фортепиано» (цит. по: [10, с. 2]). Чистое интонирование, пение – одна из основ при обучении сольфеджио, но при обучении пианиста могут быть предложены следующие типы занятий:

- пение в унисон с роялем основных мелодических отрывков или важных тематических образований. На начальном этапе обучения может быть полезно как для учеников младших классов, так и для студентов специальностей «эстрадное пение», «народное пение», «учителя музыки», в впервые начавших профессионально осваивать предмет «общее фортепиано»;

- пение одновременно с игрой на фортепиано одного из голосов полифонического произведения. Известен факт, что изучая фуги И.С. Баха подобным образом, профессор Санкт-Петербургской консерватории Л.А. Саккетти развил свой слух практически до абсолютного;

- пропевание интервалов и аккордов произведения с их одновременным исполнением на фортепиано, которое непременно должно сопровождаться определением их функции.

Развитие метроритмического чувства. Ритм – одна из основополагающих категорий музыки, имеющая в музыковедческой литературе множество определений и исследований. Воспитание чувства ритма в музыкальной педагогике – одна из разработанных и важных проблем. Особенность ритма заключается в том, что его сущность не исчерпывается только временными отношениями между звуками. Ритм выражает эмоциональное содержание музыки, экспрессивные состояния человека, его внутренние переживания. Поэтому его роль в становлении художественного сознания трудно переоценить. Чувство музыкального ритма двигательномоторное в своей основе. Потом, соединяясь с двигательномоторным аппаратом музы-

канта-исполнителя, получает свое естественное развитие.

Выдающиеся пианисты-педагоги Г. Нейгауз, С.И. Савшинский, Й. Гофман в своих трудах выделяют в трактовке чувства ритма следующие специфические категории – чувство темпа (следование таким указаниям в тексте, как *rubato*, *ritenuto*, *ritardando*, фермата), соотношение длительностей во времени (умение воспроизводить участки текста, связанные с полиритмией), акцентуация (синкопы, акцентировка мелодической речи). Практическое понимание аспектов метроритма. Так как исполнение является творческим процессом, в котором задействованы одновременно все составляющие структуры музыкального произведения (мелодия, гармония, ритм, фактура и т. д.), то исполнение ритма не является технической стороной, а переживанием эмоций, вложенных в произведение. Й. Гофман в своей работе «Фортепианная игра» считает, что в основе игры *rubato* лежат «художественные принципы, – хороший вкус и соблюдение художественных границ» [11, с. 102]. Отправной точкой в воспроизведении ритма является, по выражению Б.М. Теплова, «сама музыка», поэтому музыкальное воспитание чувства ритма у исполнителя-пианиста вуза «должно пробудиться и развиваться» [12].

В арсенале фортепианной педагогики есть средства, которые при разучивании произведения воздействуют на музыкально-ритмическое сознание студентов.

Просчитывание музыкального произведения. Для музыканта-инструменталиста здесь проявляется действие двигательного отражения ритмических процессов. Счет во время разучивания произведения – один из популярных и широко известных приемов знакомства и корректировки метроритмических трудностей в арсенале инструменталиста [13; 14]. Педагогический опыт подсказывает переходить во время разучивания произведения от громкого счета вслух – к внутреннему, «про себя», а затем к ощущению равномерной метроритмической пульсации.

Начертание ритмо-схем. Г.Г. Нейгауз в книге «Искусство фортепианной игры» рекомендует строить чертеж отдельных ритмических участков произведения. Такой метод позволяет студенту наглядно понять сложные метроритмические узоры [4, с. 46].

Игровой показ педагога – одно из традиционных обучающих средств, позволяющих наиболее коротким способом донести до сознания учащегося исполнение метроритмических трудностей.

3. Аффективная (эмоционально-ценностная) область. «К ней относятся цели формирования эмоционально-личностного отношения к явлениям окружающего мира. В эту сферу попадают такие цели, как переживание тех или иных чувств, формирование отношения, его осознание и проявление в деятельности» [7, с. 65].

Вершиной занятий на фортепиано является работа над художественным образом произведения, – эта идея постоянно подчеркивается в работах таких великих исполнителей, как Г. Нейгауз, Ф. Бузони, Н. Метнер, Й. Гофман. Эта комплексная задача служит в конечной цели развитию художественного сознания студента вуза.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, следует сказать, что идея развития художественного воспитания применительно к практике и теории обучения на фортепиано в педагогических вузах, не консерваториях, должно быть синтетическим по структуре. Требования современного образования подталкивают педагогов к поиску и созданию актуальных методик, отражающих интеллектуализацию процесса обучения. Таким примером становится создание принципов формирования художественного сознания у студентов, обучающихся игре на фортепиано с точки зрения философской концепции игры, изложенной в работе Й. Хейзинги “*Homo Ludens*”: На основе тезисов Й. Хейзинги произведено обоснование принадлежности музыкальной деятельности, музыкального искусства к игровым формам че-

ловеческой культуры. В понимании Й. Хейзинги понятие игры в музыке является, прежде всего, игрой на музыкальных инструментах. Занятие музыкой, «пользование музыкальными инструментами» имеет три типичных признака «игры», которые подчеркивает Й. Хейзинга. Во-первых, это существование игры в определенном пространстве и времени, наличие порядка чередования, ритма деятельности, а также способность увлечь слушателя из сферы обыденности в звуковое и образное пространство музыкального произведения. Таким образом, игровая деятельность, имеющая принадлежность к культуре и искусству, способствует формированию такого сложного феномена человеческого интеллекта, как художественное сознание на основе психологии предметного действия.

На основе принципов формирования художественного сознания у студентов музыкально-педагогических вузов при обучении

игре на фортепиано была создана классификация областей педагогической деятельности на основе теории «Таксономия педагогических целей». В основе характеристики областей педагогической деятельности были использованы методические рекомендации великих русских пианистов XIX–XX веков.

В результате мы пришли к выводу о том, что процесс формирования принципов художественного сознания складывается под влиянием исполнения музыкальных произведений на фортепиано либо на ином инструменте, а также игровой деятельности человека в культуре, искусстве и повседневной жизни. Поэтому перспективы дальнейшего исследования заключаются в применении междисциплинарного аспекта исследования, помогающего раскрыть механизм формирования у студентов музыкально-педагогических вузов высоких профессиональных компетенций и навыков.

Список литературы

1. Хейзинга Й. *Homo Ludens*. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
2. Заборская В.Ю. Введение в литературоведение. Вильнюс: Мокслас, 1982. 210 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психические исследования. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1956. 520 с.
4. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога. М.: Музыка, 1987. 241 с.
5. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. 132 с.
6. Рубинштейн А.Г. Короб мыслей. Санкт-Петербург: Нева; Москва: Олма-Пресс; Знамение, 1991. 317 с.
7. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. М.: Луч, 2018. 640 с.
8. Сулейманов Р.Ф. Психология способностей. Современное состояние и перспективы исследований // Материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 60-летию со дня рожд. В.Н. Дружинина. М.: Ин-т психологии РАН, 2015. С. 202-205.
9. Савишинский С.И. Пианист и его работа. М.: Классика-21, 2002. 244 с.
10. Логинова Л.Н. Имеющий уши, да услышит ли... (Актуальные проблемы современного сольфеджио) // Южно-Российский музыкальный альманах. 2012. № 2 (11). С. 34-42.
11. Гофман Й. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. М.: Музгиз, 1961. 222 с.
12. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Москва, Ленинград: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1947. 334 с.
13. Барина М.Н. Очерки по методике фортепиано. СПб.: Планета музыки, 2020. 192 с.
14. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. СПб.: Планета музыки, 2021. 280 с.

References

1. Huizinga J. *Homo Ludens. Chelovek igrayushchiy* [Homo Ludens: Human Playing]. St. Petersburg, Ivan Limbakh Publ., 2011, 416 p. (In Russian).
2. Zaborskayte V.Y. *Vvedeniye v literaturovedeniye* [Introduction to Literary Studies]. Vilnius, Mokslas Publ., 1982, 210 p. (In Russian).

3. Vygotskiy L.S. *Izbrannyye psikhicheskiye issledovaniya* [Selected Psychological Research]. Moscow, Academy of Pedagogy of the RSFSR Publ., 1956, 520 p. (In Russian).
4. Neuhaus G.G. *Ob iskusstve fortepiannoy igry. Zapiski pedagoga* [On the Art of Piano Playing. Teacher's Notes]. Moscow, Muzyka Publ., 1987, 241 p. (In Russian).
5. Tsylin G.M. *Obucheniye igre na fortepiano* [Learning to Play the Piano]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1984, 132 p. (In Russian).
6. Rubinshteyn A.G. *Korob mysley* [Thought Box]. St. Petersburg, Neva, Moscow, Olma-Press, Znameniye Publ., 1991, 317 p. (In Russian).
7. Klarin M.V. *Innovatsionnyye modeli obucheniya: Issledovaniye mirovogo opyta* [Innovative Learning Models: Exploring the World Experience]. Moscow, Luch Publ., 2018, 640 p. (In Russian).
8. Suleymanov R.F. *Psikhologiya sposobnostey. Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy issledovaniy* [The psychology of abilities. Current state and research prospects]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 60-letiyu so dnya rozhdeniya V.N. Druzhinina* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference Dedicated to the 60th Anniversary of the Birth of V.N. Druzhinin]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2015, pp. 202-205. (In Russian).
9. Savshinskiy S.I. *Pianist i ego rabota* [The Pianist and His Work]. Moscow, Klassika-21 Publ., 2002, 244 p. (In Russian).
10. Loginova L.N. *Imeyushchiy ushi, da uslyshit li...* (Aktual'nyye problemy sovremennogo sol'fedzhio) [He who has ears, let him hear... (Current problems of modern solfeggio)]. *Yuzhno-Rossiyskiy muzykal'nyy al'manakh – South-Russian Musical Anthology*, 2012, no. 2 (11), pp. 34-42. (In Russian).
11. Gofman Y. *Fortepiannaya igra. Otvet na voprosy o fortepiannoy igre* [Piano Playing. Answers to Questions About Piano Playing]. Moscow, Muzgiz Publ., 1961, 222 p. (In Russian).
12. Teplov B.M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey* [Psychology of Musical Ability]. Moscow, Leningrad, Academy of Pedagogy of the RSFSR Publ., 1947, 334 p. (In Russian).
13. Barinova M.N. *Ocherki po metodike fortepiano* [Essays on the Piano Methods]. St. Petersburg, Planeta Muzyki Publ., 2020, 192 p. (In Russian).
14. Alekseyev A.D. *Metodika obucheniya igre na fortepiano* [Piano Teaching Methods]. St. Petersburg, Planeta muzyki Publ., 2021, 280 p. (In Russian).

Информация об авторе

Толмачева Этери Георгиевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры фортепиано, Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, Российская Федерация, ORCID: 0000-0002-0369-3493, etery-83@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.08.2021
Одобрена после рецензирования 13.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Etery G. Tolmacheva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Piano Department, Belgorod State University of Arts and Culture, Belgorod, Russian Federation, ORCID: 0000-0002-0369-3493, etery-83@mail.ru

The article was submitted 16.08.2021
Approved after reviewing 13.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 028
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-244-250

Эволюция методов изучения чтения как социокультурной практики

Наталья Александровна СТЕФАНОВСКАЯ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
stefan1966@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена эволюция методов исследования чтения как социокультурной практики, показана траектория их развития от простейших социологических опросов до сложных комплексных семиосоциопсихологических методик. Выделены основные аспекты изучения читательских практик, связанные с изменением носителей текстов. Дана классификация методов изучения чтения. Обосновано использование мониторинга как перспективного метода изучения чтения для построения прогнозов развития читательской культуры и социальной ситуации чтения на различных уровнях: национальном, региональном, локальном.

Ключевые слова: чтение, социокультурная практика, методы изучения чтения, классификация, психологические методы, мониторинг чтения

Для цитирования: Стефановская Н.А. Эволюция методов изучения чтения как социокультурной практики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 244-250. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-244-250>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-244-250

Evolution of methods of studying reading as a sociocultural practice

Natalia A. STEFANOVSKAYA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

stefan1966@mail.ru

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



© Стефановская Н.А., 2021

Abstract. We examine the evolution of reading research methods as a sociocultural practice and show the trajectory of their development from the simplest sociological surveys to complex semio-sociopsychological methods. The main aspects of the study of reading practices related to the change of text carriers are highlighted. A classification of methods of studying reading is given. We substantiate the use of monitoring as a promising method of studying reading for forecasting the development of reading culture and the social situation of reading at various levels: national, regional, local.

Keywords: reading, sociocultural practice, methods of studying reading, classification, psychological methods, reading monitoring

For citation: Stefanovskaya N.A. Evolyutsiya metodov izucheniya chteniya kak sotsiokul'turnoy praktiki [Evolution of methods of studying reading as a sociocultural practice]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 244-250. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-244-250> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Социокультурные практики чтения – неотъемлемый элемент любой цивилизации, основанной на письменности. В глобальном историческом масштабе их эволюция непосредственно связана с переходом от устных способов передачи информации к письменным, изменением содержания фиксируемой в текстах информации, трансформацией физических носителей текстов и способов их фиксации, социальных характеристик читательских сообществ. Ученые выделяют три «революции в чтении», связанные с такими технологическими достижениями цивилизации, как переход от свитка как формы представления текста к кодексу, изобретение книгопечатания и дигитализация книги, переход к ее цифровой форме и чтению с экрана гад-

жета, происходящий в настоящее время [1, с. 49-51].

Исследовательский интерес к анализу специфики и особенностей читательских практик различных социальных групп стал активно развиваться с середины XIX века, когда произошла демократизация читательских практик, началось формирование массовой читающей публики, чтение проникло не только в сферу науки и образования, но и во многие сферы обыденной жизни. Сегодня, на волне «цифровой революции в чтении», можно наблюдать ренессанс исследовательского интереса ученых различных областей знания к трансформациям, происходящим в практиках чтения, что делает актуальным анализ арсенала исследовательских методов, используемых при исследовании социокультурных практик чтения.

АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК

Чтение как социокультурный феномен – сложное и многогранное явление. Поэтому при исследовании чтения как социокультурной практики выдающиеся западные ученые Р. Бонфил, Г. Кавалло и Р. Шартье с соавт. отмечают, что «следует установить специфические особенности, отличающие различные читательские сообщества, традиции и способы чтения» [2, р. 11].

Они выделяют, например, такие аспекты анализа, как «различия между разными степенями владения навыками чтения, <...> разрыв между образованными виртуозами и неумелыми читателями, <...> различия между нормами и приемами чтения, определяющими для каждого читательского сообщества правила пользования книгой, способы чтения, инструменты и методики интерпретации прочитанного, <...> различия между разнообразными ожиданиями и интересами различных читательских групп» [2, р. 11]. Особым центральным аспектом, находящимся в поле зрения современных исследователей, стала практика «цифрового чтения», существенно отличающаяся от традиционного как технологически, так и физиологически [3; 4].

В настоящее время специфика этих и иных аспектов читательских практик стала предметом исследования различных социальных, гуманитарных, естественных наук: культурологии, педагогики, психологии, социологии, нейрофизиологии и др.

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ ЧТЕНИЯ

Методы изучения чтения – способы и приемы получения научно-достоверных данных о различных аспектах чтения как предмета научных исследований. Они развивались, усложнялись, дифференцировались вслед за расширением читательских практик, ростом и углублением научного интереса к их познанию. Многие из используемых сегодня методов исследования чтения имеют

давнюю историю и были предложены исследователями еще в XIX веке. Значительный вклад в их разработку внесли отечественные исследователи – педагоги и специалисты библиотечного дела – Н.А. Корф, Х.Д. Алчевская, Н.А. Рубакин и др. [1, с. 112-113]. Проведенный нами анализ научных монографий, публикаций в профессиональной прессе позволяет дать обобщенную картину сформировавшегося к настоящему моменту комплекса научных методов исследования социокультурной практики чтения.

Методы изучения чтения как упорядоченную совокупность действий и процедур, опирающихся на определенный понятийный аппарат и правила исследования, можно классифицировать на общие (общенаучные), используемые в большинстве наук, и специальные (частнонаучные), применяемые в отдельных науках, объектом которых является чтение.

Общенаучные методы изучения чтения делятся на три уровня. Общелогические: анализ, синтез, индукция, дедукция, абстрагирование, аналогия, обобщение, моделирование, системный анализ и др. Методы теоретического анализа читательской практики, в частности, это формализация, типология, терминологический анализ, операционализация понятий. Методы эмпирического исследования: наблюдение (например, за поведением читателей, выбором книг), эксперимент (социальный, педагогический, психологический), сравнение, описание, измерение (например, скорости чтения).

Специальные или частнонаучные методы изучения чтения специфичны для отдельных наук, изучающих чтение, таких как философия, социология, психология, педагогика, семиотика чтения, читателеведение, библиотекведение, книговедение и др. Среди них выделим самые распространенные социологические методы изучения чтения: опросы (анкетирование, интервьюирование, глубинное интервью) населения, читателей, пользователей библиотек, специалистов и экспертов в области чтения; социометрию контактных читательских групп, читательской ак-

тивности, фокус-группы, контент-анализ, самонаблюдение, биографический (анализ читательских биографий, автобиографий, читательских дневников).

Если обратиться к эволюции методов исследования чтения, то именно социологические стали одними из первых применяться для изучения практик чтения отдельных социальных групп. Так, первые анкеты для изучения читателей – подписчиков журналов были предложены Н.Г. Чернышевским и опубликованы в журнале «Современник» (1859 г.) [5, с. 18], биографический метод для изучения практики и особенностей читательской деятельности применял Н.А. Рубакин в конце XIX – начале XX века [6, с. 38], метод интервью читателей, обучающихся в земских и воскресных школах (беседы по вопросам и в свободной форме), использовали в конце XIX века педагоги Н.А. Корф и Х.Д. Алчевская [7, с. 14-17].

В исследовательской практике библиотек как в исторической ретроспективе, так и в настоящее время преимущественно используются статистические методы – анализ данных статистической отчетности о читателях библиотек, читаемости, потреблении печатной продукции, читательском спросе и др.

С середины XX века в изучении читательских практик набирают популярность и к настоящему времени отличаются значительным разнообразием психологические методы [8]: тестирование, психодиагностика, метод семантического дифференциала, проективные методы, позволяющие спроектировать истинные мотивы и установки на специально сконструированные стимулы (метод завершения предложений, например, «Чтение – это...», комментирования шаржей на темы чтения, псевдофактических вопросов, например, «Какую книгу вы взяли бы с собой в космос?», ассоциативные эксперименты, игровые методы) и др.

Также в 1970–1980-е гг. в арсенал методов исследования социокультурной практики чтения вошли психолингвистические и семиосоциопсихологические методы, такие как метод дополнения (восстановления пропущенных слов в тексте), восстановления раз-

рушенного текста (составление из отдельных фрагментов связного текста, А.А. Брудный), интенциональный (мотивационно-целевой) анализ (Т.М. Дридзе), позволяющий выявить «смысловые ножницы» в понимании читателем коммуникативных намерений автора [9].

Среди специальных библиотеческих методов исследования читательской практики можно выделить анализ читательских формуляров, протоколов обсуждений книг, документов библиотечной статистики, отказов на книги, библиотечного спроса.

МОНИТОРИНГ КАК МЕТОД ИЗУЧЕНИЯ ЧТЕНИЯ

Одним из методов, все больше привлекающих внимание исследователей чтения в конце XX – начале XXI века, становится мониторинг чтения. Мониторинг в исследовательскую практику социальных и гуманитарных наук перешел из экологии, где системно начал использоваться с начала 1970-х гг. Основные принципы, задачи и аспекты мониторинга в тот период были разработаны в рамках реализации инициатив и программ ООН по проблемам охраны окружающей среды [10].

Одним из первых мониторинговых исследований чтения в отечественной практике стал масштабный проект «Динамика чтения и читательского спроса в массовых библиотеках», реализованный в 1975–1985 гг. Государственной библиотекой им. В.И. Ленина.

В целом понятие «мониторинг» означает систему долговременного наблюдения, контроля за состоянием и прогнозирования на этой основе изменения объектов [11]. В социальных науках мониторинг позволяет постоянно получать информацию о состоянии и изменениях какого-либо социального процесса или социальной ситуации.

Мониторинг чтения как социокультурной практики предполагает постоянное или периодическое отслеживание, накопление и последующий анализ сопоставимых данных о состоянии различных аспектов чтения. В качестве ключевых особенностей мониторинговых исследований, по нашему мнению, можно выделить: единый отслеживаемый

объект; постоянный набор переменных для отслеживания; повторяющийся, периодический характер исследования; унифицированный инструментарий для повторного сбора информации.

При организации мониторинга определяется ограниченное число наиболее существенных показателей состояния социальной среды чтения, читательской деятельности, репертуара чтения, и проводятся регулярные с установленной периодичностью повторяющиеся замеры, опросы, сбор данных по единой методике. Научно-исследовательский потенциал мониторинговых исследований чтения связан с тем, что они позволяют не просто описать мгновенный срез ситуации чтения, а проследить динамику, объективно фиксировать изменения, происходящие в читательской культуре. Так, проведенное Российским фондом чтения им. Н.А. Рубакина в начале 1990-х гг. мониторинговое исследование «Чтение в России» (было сделано 2 среза – в 1991 и 1992 гг.) позволило даже на этом коротком отрезке времени проследить динамику читательской культуры в России. Сравнение данных двух срезов показало сокращение интереса к чтению, изменение пропорций различных читательских групп. Так, общее число читателей, по данным мониторинга, за год снизилось на 5 %, в результате чего группа «совсем нечитающих» увеличилась с 21 до 26 % [12].

Необходимо отметить, что пока мониторинг чтения еще не получил широкого распространения в исследовательской практике по изучению чтения, что связано с рядом объективных причин – трудоемкость организации, необходимость сохранения стабильности структуры выборки для сопоставимости данных, соблюдение количественных параметров репрезентативности и др. Поэтому для получения качественных результатов и обеспечения репрезентативности исследований к мониторингу чтения желательнее привлекать специалистов социологических служб. Он может быть организован на национальном, региональном и локальном уровнях.

Одним из примеров длительного мониторинга чтения является исследование «Чтение в библиотеках России», организованное Российской национальной библиотекой с 1995 г. Аспектами мониторингового наблюдения стали особенности читательского поведения жителей провинции, их читательские ориентации, репертуар чтения, динамика читательского спроса на отдельные виды и жанры литературы, особенно художественной¹. Методами сбора данных стали опросы, выборочный анализ читательских формуляров, организация дней сплошного учета читательского спроса.

В 2009 г. по инициативе Министерства культуры РФ на общероссийском уровне был организован мониторинг состояния региональной политики и деятельности библиотек в области поддержки чтения (исполнитель – Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества). Методика была разработана при участии сотрудников Аналитического центра Юрия Левады, основным методом стало электронное анкетирование.

Респондентами выступили представители администраций субъектов РФ и руководители региональных библиотек. В качестве основных аспектов анализа были определены институционально-организационный уровень поддержки чтения в регионах, вовлеченность и заинтересованность региональных и муниципальных властей и социокультурный контекст деятельности по продвижению чтения². По результатам этого проекта были обозначены актуальные задачи в развитии мониторинговых исследований чтения. Среди них: выделение ключевых тем, построение системы значимых измеримых показателей, стандартизация методов сбора и обработки информации, определение периодичности проведения исследований³.

¹ Чтение в библиотеках России: информ. издание / Рос. нац. б-ка. СПб., 1997–2016. Вып. 1-8.

² Региональная политика и деятельность библиотек по поддержке и развитию чтения: аналит. доклад по результатам мониторингового исследования. М.: Межрег. центр библ. сотрудничества, 2010. С. 7.

³ Там же. С. 26.

Мониторинг чтения как инструмент социологического обеспечения управления также имеет значительный потенциал, предоставляя информацию для определения приоритетов политики поддержки чтения. Он позволяет обнаружить проблемные зоны и «точки роста» социокультурного пространства чтения; выделить приоритетные направления инноваций в активизации процессов чтения, тем самым формируя предпосылки для комплексного решения проблем в сфере чтения.

ВЫВОДЫ

Таким образом, к настоящему моменту сформировался достаточно обширный репер-

туар методов научного исследования чтения как социокультурной практики. Их траектория развития и совершенствования выстраивается от простейших социологических анкет и статистических выкладок до сложных семиосоциопсихологических, социометрических методик. Одним из перспективных инструментов изучения чтения в последние годы становится мониторинг, позволяющий на основе длительных сопоставимых наблюдений строить наиболее обоснованные прогнозы развития читательской культуры и социальной ситуации чтения на различных уровнях: национальном, региональном, локальном.

Список литературы

1. Мелентьева Ю.П. Общая теория чтения. М.: Наука, 2015. 230 с.
2. Bonfil R., Cavallo G., Chartier R. et al. Histoire de la lecture dans le monde occidental. P.: Éd. du Seuil, 2001. 587 p.
3. Clinton V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis // Journal of Research in Reading. 2019. Vol. 42. № 2. P. 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
4. Ломбина Т.Н., Мансуров В.А., Юрченко О.В. Проблемы чтения в новой цифровой реальности // Социологическая наука и социальная практика. 2019. Т. 7. № 4. С. 97-107. <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.4.6803>
5. Банк Б.В. Изучение читателей в России (XIX в.). М.: Книга, 1969. 261 с.
6. Рубакин Н.А. Этюды о русской читающей публике // Рубакин Н.А. Избранное: в 2 т. М.: Книга, 1975. Т. 1. С. 35-104.
7. Добрынина Н.Е. Изучение читателей – детей и подростков в России XIX–XX вв. М.: Шк. библи., 2006. 144 с.
8. Воробьева К.И. Отечественная библиологическая психология: история, состояние, перспективы. СПб., 1996. 312 с.
9. Дридзе Т.М. Проблемы чтения в свете информативно-целевого подхода к анализу текста // Проблемы социологии и психологии чтения. М.: Книга, 1975. С. 173-184.
10. Израэль Ю.А. Глобальная система наблюдений. Прогноз и оценка изменений состояния окружающей природной среды. Основы мониторинга // Метеорология и гидрология. 1974. № 7. С. 3-8.
11. Ганеева Ж.Г. Определение понятия «мониторинг» в различных сферах его применения // Вестник Челябинского государственного университета. 2005. Т. 8. № 1. С. 30-33.
12. Плотников С.Н. Чтение в России // Книжное обозрение. 1993. № 40. С. 12-13.

References

1. Melentyeva Y.P. *Obshchaya teoriya chteniya* [General Theory of Reading]. Moscow, Nauka Publ., 2015, 230 p. (In Russian).
2. Bonfil R., Cavallo G., Chartier R. et al. *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris, Éd. du Seuil, 2001, 587 p. (In French).
3. Clinton V. Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 2019, vol. 42, no. 2, pp. 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>

4. Lombina T.N., Mansurov V.A., Yurchenko O.V. Problemy chteniya v novoy tsifrovoy real'nosti [Literacy problems in the new digital reality]. *Sotsiologicheskaya nauka i sotsial'naya praktika – Sociological Science and Social Practice*, 2019, vol. 7, no. 4, pp. 97-107. <https://doi.org/10.19181/snsp.2019.7.4.6803>. (In Russian).
5. Bank B.V. *Izucheniye chitateley v Rossii (XIX v.)* [Study of Readers in Russia (19th Century)]. Moscow, Kniga Publ., 1969, 261 p. (In Russian).
6. Rubakin N.A. *Etyudy o russkoy chitayushchey publike* [Etudes about the Russian reading public]. *Izbrannoye: v 2 t.* [Selected Works: in 2 vols.]. Moscow, Kniga Publ., 1975, vol. 1, pp. 35-104. (In Russian).
7. Dobrynina N.E. *Izucheniye chitateley – detey i podrostkov v Rossii XIX–XX vv.* [Study of Readers – Children and Adolescents in Russia in the 19th–20th Centuries]. Moscow, Shkol'naya biblioteka Publ., 2006, 144 p. (In Russian).
8. Vorobyeva K.I. *Otechestvennaya bibliologicheskaya psikhologiya: istoriya, sostoyaniye, perspektivy* [Domestic Bibliological Psychology: History, State, Prospects]. St. Petersburg, 1996, 312 p. (In Russian).
9. Dridze T.M. Problemy chteniya v svete informativno-tselevogo podkhoda k analizu teksta [Reading issues in the light of an informative-targeted approach to text analysis]. *Problemy sotsiologii i psikhologii chteniya* [Problems of Sociology and Psychology of Reading]. Moscow, Kniga Publ., 1975, pp. 173-184. (In Russian).
10. Izrael Y.A. Global'naya sistema nablyudeniya. Prognoz i otsenka izmeneniy sostoyaniya okruzhayushchey prirodnoy sredy. Osnovy monitoringa [Global observing system. Forecast and assessment of changes in the state of the environment. Monitoring basics]. *Meteorologiya i gidrologiya* [Meteorology and Hydrology], 1974, no. 7, pp. 3-8. (In Russian).
11. Ganeyeva Z.G. Opredeleniye ponyatiya «monitoring» v razlichnykh sferakh ego primeneniya [Definition of the concept of “monitoring” in various fields of its application]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2005, vol. 1, no. 1, pp. 30-33. (In Russian).
12. Plotnikov S.N. Chteniye v Rossii [Reading in Russia]. *Knizhnoye obozreniye* [Book Review], 1993, no. 40, pp. 12-13. (In Russian).

Информация об авторе

Стефановская Наталья Александровна, доктор социологических наук, доцент, директор Фундаментальной библиотеки, профессор кафедры библиотечно-информационных ресурсов, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-8509-3784](https://orcid.org/0000-0001-8509-3784), stefan1966@mail.ru

Статья поступила в редакцию 06.09.2021
Одобрена после рецензирования 04.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Natalia A. Stefanovskaya, Doctor of Sociology, Associate Professor, Director of the Fundamental Library, Professor of Library and Information Resources Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-8509-3784](https://orcid.org/0000-0001-8509-3784), stefan1966@mail.ru

The article was submitted 06.09.2021
Approved after reviewing 04.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGY OF PRESCHOOL EDUCATION

Научная статья
УДК 37.025.3
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-251-259

Изобразительная деятельность как средство эмоционального развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании

Людмила Николаевна МАКАРОВА*, **Инесса Викторовна СМОЛЯРЧУК**,
Светлана Николаевна ИСАЕВА

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

*Адрес для переписки: mako20@inbox.ru

Аннотация. Представлено научное исследование эмоционального развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья средствами изобразительной деятельности в инклюзивном образовании. Ежегодно увеличивается количество детей со статусом «ребенок с ограниченными возможностями здоровья» в дошкольных учреждениях. Рассмотрены дети, «включенные в инклюзивную практику», как дети, которым необходимо не только создание специальных образовательных условий, но и условий, обеспечивающих им эмоциональное благополучие, эмоциональную отзывчивость, адекватное проявление собственных чувств. Представлены результаты опытно-экспериментального исследования, проведенного на базе детских садов г. Тамбов. В экспериментальной работе приняли участие 40 дошкольников с ограниченными возможностями здоровья. Исследование эмоциональной сферы проводилось с помощью диагностических методик: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); «Паровозик» (С.В. Велиева); «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич); «Кактус» (М.А. Панфилова); «Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний» (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова). Результаты исследования показали низкий уровень эмоционального развития у дошкольников с ОВЗ. Проведенное исследование позволило разработать программу «Радуга красок», направленную на эмоциональное развитие и преодоление негативных эмоциональных состояний у дошкольников с ОВЗ средствами изобразительной деятельности в условиях инклюзивного образования. Педагогическая программа включает работу с детьми, родителями и педагогами. В формирующей части эксперимента использовались формы и методы работы, обеспечивающие навыки эмоционального самовыражения детей в изобразительной деятельности, влияющие на осознание ими своих чувств, переживаний и эмоциональных состояний. Представлен сравнительный анализ эмоционального развития у дошкольников с ОВЗ нетрадиционными средствами изобразительной деятельности на контрольном этапе. Полученные экспериментальные данные подтверждают эффективность апробированной программы и могут быть использованы в системе инклюзивного образования.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, дошкольники, ограниченные возможности здоровья, инклюзивное образование

Для цитирования: Макарова Л.Н., Смолярчук И.В., Исаева С.Н. Изобразительная деятельность как средство эмоционального развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 251-259. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-251-259>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-251-259

Art activities as a means of emotional development of preschool students with disabilities in inclusive education

Lyudmila N. MAKAROVA*, Inessa V. SMOLYARCHUK, Svetlana N. ISAEVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
*Corresponding author: mako20@inbox.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Макарова Л.Н., Смолярчук И.В., Исаева С.Н., 2021



Abstract. The work presents a scientific study of an emotional preschool student with disabilities by means of art activities in inclusive education. The number of children with the status of “child with disabilities” in preschool institutions is increasing annually. We study children “included in inclusive practice” as children, who need not only a special educational conditions, but also conditions that provide them with emotional well-being, emotional responsiveness, adequate expression of their own feelings. The results of an experimental study carry out on the basis of kindergartens in the city of Tambov are presented. 40 preschool students with disabilities took part in the experimental work. The study of the emotional sphere is carried out with the help of diagnostic methods: “Anxiety Test” (R. Tammle, M. Dorkey, V. Amen); “Locomotive” (S.V. Veliyeva); “Non-existent animal” (M.Z. Drukarevich); “Cactus” (M.A. Panfilova); “Methods for studying the ability to recognize emotional states” (L.F. Fatikhova, A.A. Kharisova). The results of the study show a low level of emotional development in preschool students with disabilities. The conducted research presents the program “Rainbow of Colours” aimed at emotional development and overcoming negative emotional states in preschool students with disabilities by means of artistic activity in an inclusive education. The pedagogical program includes work with children, parents and educators. In the developing parts of the experiment, methods of work that provide the skills of emotional self-expression of children in visual activity, influencing their awareness of their feelings, experiences and emotional states are also used. The work presents a comparative analysis of the emotional development of preschool students with disabilities using non-traditional means of visual activity at the control stage. The obtained experimental data confirm the effectiveness of the tested program and can be used in the system of inclusive education.

Keywords: emotional development, preschool students, disabilities, inclusive education

For citation: Makarova L.N., Smolyarchuk I.V., Isaeva S.N. Izobrazitel'naya deyatel'nost' kak sredstvo emotsional'nogo razvitiya doshkol'nikov s OVZ v inklyuzivnom obrazovanii [Art activities as a means of emotional development of preschool students with disabilities in inclusive education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University*

Review. Series: Humanities, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 251-259. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-251-259> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Увеличение количества детей с проблемами в развитии требует значительного внимания, особенно при включении их в инклюзивную образовательную среду, соответствующую их индивидуально-возрастным возможностям и потребностям. Особое значение, на наш взгляд, имеют исследования детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в области развития эмоций. Исследователи подчеркивают, что дети с ОВЗ отстают в развитии эмоций от нормативно развивающихся сверстников, они эмоционально неустойчивы, им присуща частая смена настроения, беспокойство и высокая степень тревожности.

Дошкольников с ОВЗ отличают психоэмоциональная напряженность и большое количество страхов: они мнительны, чувствительны, зависимы от окружающих, а также неуверенны в себе и своих силах. Им присуща заниженная самооценка и недоверие к окружающим взрослым, что, в свою очередь, формирует у дошкольников с ОВЗ психологическую защиту в виде агрессии, направленной на окружающих (педагогов и сверстников). Тревожность, страхи, агрессивное поведение и замкнутость отрицательно влияют на развитие личности дошкольников с ОВЗ, существенно затрудняя их социальную адаптацию и социализацию.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Л.С. Выготский в своих работах делал особый акцент на необходимости исследования эмоциональной сферы детей с ОВЗ, так как дефект в первую очередь изменяет эмоциональное состояние ребенка, а без различения, дифференцирования и адекватного проявления эмоций в разных ситуациях будет затруднена социальная адаптация [1]. В исследованиях В.И. Лубовского с соавт. подчеркнуто, что дошкольники с задержкой

психического развития могут быть как доброжелательными по отношению к другим, так и чрезмерно агрессивными [2]. Е.С. Слепович отмечает недоразвитие эмоциональной сферы у детей с задержкой психического развития, которая проявляется в непонимании чужих и своих эмоций в отличие от эмоций персонажей, изображенных на картинах [3]. Г.В. Фадина выделяет типичные для детей с задержкой психического развития особенности «эмоциональных расстройств: дети испытывают страх, тревожность, склонны к аффективным действиям» [4, с. 23]. А.А. Абашкина и Л.Н. Костина сделали вывод, что у детей с ОВЗ не развиты компенсаторные и психозащитные возможности в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками, они в большей степени подвержены воздействию неблагоприятных ситуаций, которые провоцируют страх, боязнь, тревожность [5; 6].

В целом тревожность у дошкольников с ОВЗ должна вызывать беспокойство, если начинает носить деструктивный характер и сопровождается скованностью, замкнутостью и отгороженностью. Дошкольники передают взрослым информацию, происходящую в их внутреннем мире, только с помощью эмоций. У каждого ребенка постепенно накапливается «свой эмоциональный опыт», помогающий ему адекватно воспринимать свои эмоциональные состояния, в том числе и окружающих его людей [7]. «Дошкольное детство – единственный период в жизни человека, когда страху противопоставляется доверие и уважение, непониманию – сострадание, унынию – радость. Этот выбор дети могут научиться делать в условиях инклюзии и интеграции» [8].

«В условиях инклюзивного образования, прежде всего, необходимо выстраивание правильной системы взаимодействия между всеми специалистами дошкольного образовательного учреждения» [9], а также создание необходимых условий для развития эмо-

циональной сферы и социальной ориентации детей с ОВЗ. И.В. Евтушенко, И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина, Ю.М. Миланич считают, что искусство обладает высоким коррекционным потенциалом в решении проблем дигногенеза [10; 11]. Однако исследований, направленных на сопоставление эффективности арт-терапевтических программ, основанных на нетрадиционных техниках изобразительной деятельности, еще недостаточно.

Мы рассматриваем изобразительную деятельность как средство гармонизации психики детей через занятия творчеством в педагогической, психологической и коррекционной работе. Развивающая работа средствами изобразительной деятельности, по нашему предположению, создаст для дошкольников с ОВЗ неограниченные возможности для самовыражения и самореализации. Изобразительная деятельность будет способствовать формированию эмоциональной устойчивости, научит детей взаимодействовать друг с другом, выстраивать равноправные взаимоотношения. Со-участие в совместной изобразительной деятельности сформирует

опыт принятия сверстников. «Интеграция поможет решить комплекс важнейших социально-педагогических задач» [9] и будет способствовать успешной социализации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В экспериментальном исследовании (МБДОУ «Детский сад 71 «Незабудка» г. Тамбов) приняли участие 40 старших дошкольников: 20 детей с ОВЗ – экспериментальная группа) и 20 детей – контрольная группа. Исследовательская работа включала 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Исследование особенностей эмоционального развития проводилось с помощью диагностических методик: «Тест тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки); «Паровозик» (С.В. Велиева); «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич); «Кактус» (М.А. Панфилова); «Методика изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний» (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова).

Результаты констатирующего этапа исследования представлены на рис. 1.

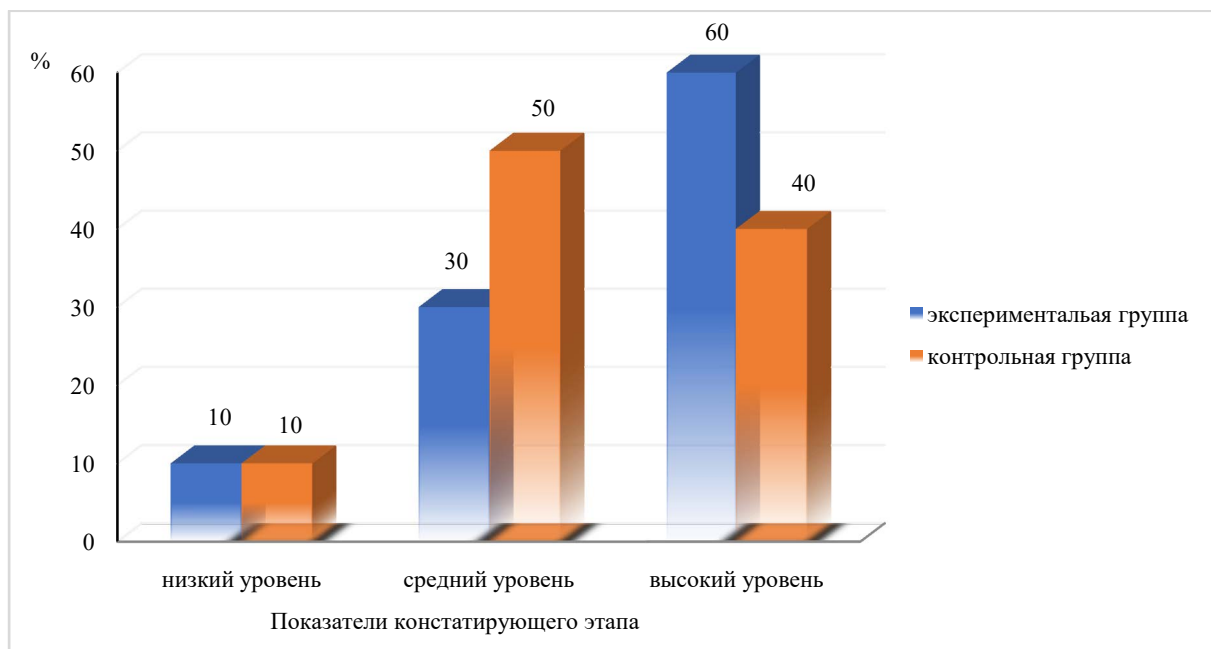


Рис. 1. Уровень эмоционального развития у дошкольников

Fig. 1. The level of emotional development in preschool students

60 % детей экспериментальной группы и 40 % детей контрольной группы продемонстрировали высокий уровень тревожности. 30 % детей экспериментальной группы и 50 % детей контрольной – средний уровень тревожности. Только 10 % детей экспериментальной и 10 % детей контрольной групп показали позитивное развитие эмоциональной сферы. Дети дошкольного возраста с ОВЗ при выполнении «Теста тревожности» (Р. Тэмпл, В. Амен, М.Дорки) испытывали тревожность, связанную со стрессовыми для ребенка ситуациями, нарисованными на картинке (требования взрослых и проявление агрессивного поведения). Испытуемые демонстрировали неуверенность в ответах, а беспокойство проявляли поглаживанием своих волос, поправлением одежды и одергиванием ее.

При использовании методики «Несущее животное» (М.З. Друкаревич) большинство детей нарисовали реальное животное и лишь некоторые дополнили необычными элементами. Подобный способ построения образа животного свидетельствует о повышенном уровне тревожности в силу того, что ребенок боится покинуть реальность и свободно фантазировать. Тревожные дети с трудом выполняют неординарные задания, поскольку они не понимают критерии оценки и заведомо ожидают отрицательную оценку и критику, что, в свою очередь, блокирует основную деятельность. Рисунок с реальным животным может казаться ребенку более безопасным, чем фантазирование, поэтому он упрощает себе задание, тем самым подменяя поставленную задачу более для себя знакомой и привычной. Большинство испытуемых рисовали с сильным нажимом карандаша, что свидетельствует об эмоциональной напряженности и импульсивности. Наличие чешуи и панциря символизирует о стремлении детей защититься; иголки и шипы – о проявлениях агрессии. В выполнении задания у некоторых детей наблюдалась пассивность восприятия, а также попытки заменить сложную задачу более простой.

Дошкольники экспериментальной и контрольной групп при использовании методики

«Кактус» (М.А. Панфилова) нарисовали кактусы маленького размера, смещенные книзу, схематично, что свидетельствует о неуверенности в своих силах. О желании быть защищенными нам говорят изображения горшков и домиков для кактуса на рисунках. Некоторые изображения отличают большое количество длинных иголок, что говорит нам об агрессивности. О наличии тревожности указывают внутренняя штриховка кактуса и преобладание темных цветов. Вербальная характеристика кактуса приводила большинство детей к путанице в ответах и значительным затруднениям.

Анализ результатов, полученных по методике изучения способности к распознаванию эмоциональных состояний (Л.Ф. Фатихова, А.А. Харисова), свидетельствует о том, что дошкольники с ОВЗ правильно определили несколько эмоциональных состояний: радость, грусть, страх и злость. Почти все испытуемые затруднялись в определении спокойного состояния и удивления, сопоставляя для них изображения с радостью и грустью. Таким образом, у дошкольников с ОВЗ экспериментальной и контрольной групп отмечается неточность в выполнении упражнений второй серии.

Результаты констатирующего этапа эксперимента свидетельствуют о неблагоприятном уровне эмоционального развития у дошкольников в обеих группах. Качественный анализ полученных экспериментальных данных позволил сделать вывод, что детям нужна помощь для преодоления неблагоприятных эмоциональных состояний у дошкольников с ОВЗ. В качестве средства коррекции данных состояний была выбрана изобразительная деятельность, включающая нетрадиционные техники рисования.

Разработанная нами педагогическая программа «Радуга красок» состояла из трех взаимосвязанных блоков:

- 1) занятия для детей «Волшебные краски»;
- 2) консультативная работа с родителями;
- 3) тренинговая работа с педагогами.

Первый блок – «Волшебные краски». Занятия проводились с использованием нетрадиционных техник рисования: рисование

пальцами и ладонями; кляксография; рисование эмоций; упражнение «Нарисуй свое имя»; упражнение «Штриховка»; упражнение «Набрызгивание»; рисование вилками; монотипия.

Использование нетрадиционных техник рисования побуждали речевое развитие детей с ОВЗ, способствовали развитию у них воображения, благотворно влияли на психоэмоциональное состояние детей и предоставляли им возможность самим познакомиться с использованием знакомых предметов в качестве художественных материалов. Рисование с помощью разнообразных материалов и оригинальных техник позволило детям с ОВЗ испытать положительные эмоции, которые постепенно приводили к гармонизации личности и нивелированию отрицательных эмоциональных состояний.

Второй блок разработанной программы был посвящен консультативной работе с родителями, направленной на организацию им

психолого-педагогической помощи. Групповые формы работы проходили в виде мини-лекций, игровых упражнений, элементов тренингов. Особое внимание уделялось обучению родителей позитивным способам взаимодействия с детьми, направленным на установление эмоционального контакта с ними. «Эмоциональная близость, обеспечивая лучшее понимание друг друга на основе сопереживания, делает родителя более последовательным и менее жестким в своей воспитательной системе, повышает удовлетворенность родительно-детскими отношениями» [12].

Третий блок включал «Тренинг эффективного взаимодействия педагогов с тревожными детьми»; организацию педагогами и родителями стенда «Цветок достижений» и группового стенда «Звезда недели».

Результаты контрольного этапа исследования представлены на рис. 2.

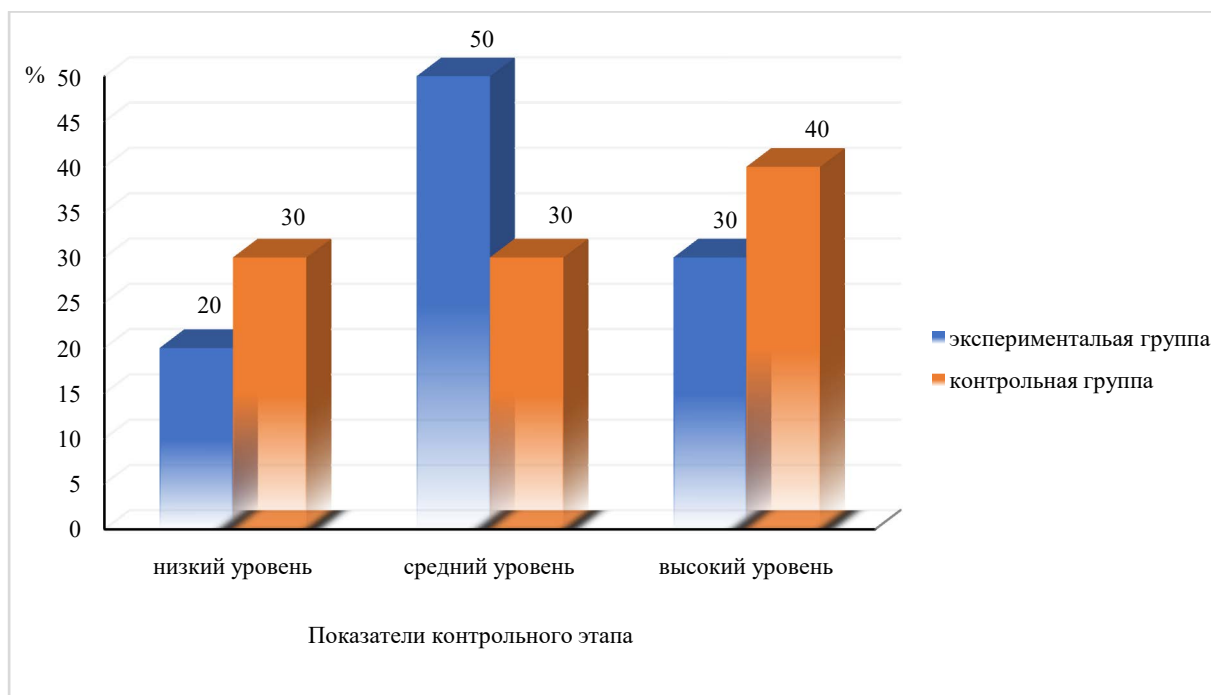


Рис. 2. Сравнительный анализ уровня эмоционального развития у дошкольников

Fig. 2. Comparative analysis of the level of emotional development in preschool students

Анализ результатов повторного обследования выявил, что у дошкольников контрольной группы не наблюдается положительная динамика. Более того, двое испытуемых со среднего уровня эмоционального развития перешли на низкий.

У дошкольников экспериментальной группы прослеживается снижение уровня тревожности. Значительно уменьшились негативные проявления в эмоционально-личностной сфере детей с ОВЗ: агрессия, импульсивность, неуверенность и зависимость от окружающих, одиночество, осторожность и скрытность. В проективных рисуночных методиках «Кактус» (М.А. Панфилова) и «Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич) преобладающими стала теплая цветовая гамма, без выраженного преобладания конкретного цвета, оправданное использование темных тонов, без сильного нажима карандаша, свидетельствующие о тенденции благоприятного психоэмоционального состояния детей.

Сравнительный количественный анализ полученных данных показал, что работа по педагогической программе по преодолению негативных эмоциональных состояний у дошкольников с ОВЗ нетрадиционными средствами изобразительной деятельности в экспериментальной группе оказалась более результативной, чем в контрольной, обучаю-

щейся с использованием традиционных методик.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование подтвердило, что использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности в условиях инклюзивного образования расширяет и обогащает знания и представления дошкольников с ОВЗ об использовании различных предметов, материалов и способах действия с ними. У многих детей сформировалась способность переносить усвоенные знания в новые условия. На занятиях дошкольники с ОВЗ узнали, что рисовать можно не только привычными способами, но и пальчиками, ладошками, подкрашенной пеной, вилками, овощами, нитками, свечой. Дети на занятиях начали задавать вопросы педагогу и друг другу, что, в свою очередь, обогащает и активизирует словарный запас.

Предлагаемая нами программа по снижению негативных эмоциональных состояний у дошкольников с ОВЗ средствами изобразительной деятельности способствует снижению уровня тревожности и гармонизации психоэмоционального фона в условиях инклюзивного образования: у детей наблюдается преодоление отрицательных эмоциональных состояний и положительная динамика в развитии эмоциональной сферы.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Основы дефектологии. СПб.: Изд-во «Лань», 2003. 656 с.
2. *Дети с задержкой психического развития* / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. М.: Просвещение, 1984. 256 с.
3. *Слепович Е.С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М.: Просвещение, 1990. 198 с.
4. *Фадина Г.В.* Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста. Балашов: Николаев, 2013. 68 с.
5. *Абашкина А.А.* Особенности школьной тревожности у детей с задержкой психического развития // Социально-психологическая интеграция детей с ограниченными возможностями: проблемы и перспективы. М.: МГУ, 2012. С. 13-18.
6. *Костина Л.Н.* Особенности эмоциональной сферы в учебном процессе детей младшего школьного возраста (с нормальным и задержанным психическим развитием): автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 32 с.
7. *Иванова Е.В., Мищенко Г.В.* Коррекция и развитие эмоциональной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: Нац. кн. центр, 2016. 112 с.

8. Микляева Н.В. К вопросу о статусе интегрированных и инклюзивных групп, или противоречия локального нормотворчества // Современный детский сад. 2017. № 3. С. 6-13.
9. Макарова Л.Н., Смолярчук И.В., Исаева С.Н. Педагогическое сотрудничество как условие познавательного развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26. № 191. С. 130-136. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136>
10. Евтушенко И.В. Формирование коммуникативных навыков у обучающихся с системными нарушениями речи в процессе музыкального воспитания. М.: МПГУ, 2020. 172 с.
11. Мамайчук И.И., Ильина М.Н., Миланчик Ю.М. Помощь психолога детям с задержкой психического развития. СПб.: Эко-Вектор, 2017. 539 с.
12. Смолярчук И.В. Мы растем вместе с тобой, мы растем вслед за тобой, мы помогаем тебе расти // Начальная школа. 2011. № 2. С. 7-13.

References

1. Vygotskiy L.S. *Osnovy defektologii* [Fundamentals of Defectology]. St. Petersburg, Lan' Publ., 2003, 656 p. (In Russian).
2. Vlasova T.A., Lubovskiy V.I., Tsypina N.A. (eds.). *Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Children with Mental Retardation]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1984, 256 p. (In Russian).
3. Slepovich E.S. *Igrovaya deyatel'nost' doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Game Activity of Preschool Students with Mental Retardation]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1990, 198 p. (In Russian).
4. Fadina G.V. *Diagnostika i korrektsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya detey starshego doshkol'nogo vozrasta* [Diagnostics and Correction of Mental Retardation in Older Preschool Children]. Balashov, "Nikolayev" Publ., 2013, 68 p. (In Russian).
5. Abashkina A.A. *Osobennosti shkol'noy trevozhnosti u detey s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Features of school anxiety in children with mental retardation]. *Sotsial'no-psikhologicheskaya integratsiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami: problemy i perspektivy* [Socio-Psychological Integration of Children with Disabilities: Problems and Prospects]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 2012, pp. 13-18. (In Russian).
6. Kostina L.N. *Osobennosti emotsional'noy sfery v uchebnom protsesse detey mladshego shkol'nogo vozrasta (s normal'nyim i zaderzhannym psikhicheskim razvitiyem): avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [Features of the Emotional Sphere in the Educational Process of Primary School Children (with Normal and Delayed Mental Development). Cand. psychol. sci. diss. Abstr.]. Moscow, 1999, 32 p. (In Russian).
7. Ivanova E.V., Mishchenko G.V. *Korrektsiya i razvitiye emotsional'noy sfery detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Correction and Development of the Emotional Sphere of Children with Disabilities]. Moscow, National Book Center Publ., 2016, 112 p. (In Russian).
8. Miklyayeva N.V. K voprosu o statuse integrirovannykh i inkluzivnykh grupp, ili protivorechiya lokal'nogo normotvorchestva [On the issue of the status of integrated and inclusive groups, or the contradiction of local rule-making]. *Sovremennyy detskiy sad* [Modern Kindergarten], 2017, no. 3, pp 6-13. (In Russian).
9. Makarova L.N., Smolyarchuk I.V., Isayeva S.N. Pedagogicheskoye sotrudnichestvo kak usloviye poznavatel'nogo razvitiya doshkol'nikov s OVZ v inkluzivnom obrazovanii [Pedagogical cooperation as a condition for the cognitive development of preschoolers with disabilities in inclusive education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 130-136. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136>. (In Russian).
10. Evtushenko I.V. *Formirovaniye kommunikativnykh navykov u obuchayushchikhsya s sistemnymi narusheniyami rechi v protsesse muzykal'nogo vospitaniya* [Development of Communication Skills in Students with Systemic Speech Disorders in the Process of Musical Education]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2020, 172 p. (In Russian).
11. Mamaychuk I.I., Ilina M.N., Milanich Y.M. *Pomoshch' psikhologa detyam s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Psychologist's Help for Children with Mental Retardation]. St. Petersburg, Eko-Vektor Publ., 2017, 539 p. (In Russian).

12. Smolyarchuk I.V. My rastem vmeste s toboy, my rastem vsled za toboy, my pomagayem tebe rasti [We grow with you, we grow after you, we help you grow]. *Nachal'naya shkola – Elementary School*, 2011, no. 2, pp. 7-13. (In Russian).

Информация об авторах

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

Смолярчук Инесса Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-7897-2331](https://orcid.org/0000-0002-7897-2331), inessa.sm@gmail.com

Исаева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-5897-1844](https://orcid.org/0000-0001-5897-1844), isaevasvetlanan@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 30.08.2021
Одобрена после рецензирования 27.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

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

Inessa V. Smolyarchuk, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Defectology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-7897-2331](https://orcid.org/0000-0002-7897-2331), inessa.sm@gmail.com

Svetlana N. Isaeva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Defectology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-5897-1844](https://orcid.org/0000-0001-5897-1844), isaevasvetlanan@yandex.ru

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

The article was submitted 30.08.2021
Approved after reviewing 27.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 37.013
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-260-266

Формирование языковой компетентности как условие речевого развития старших дошкольников

Ольга Витальевна ЕФИМОВА*, Людмила Геннадьевна ШАДРИНА

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
432071, Российская Федерация, г. Ульяновск, пл. Ленина, 4/5

*Адрес для переписки: olga65-25-10@mail.ru

Аннотация. Исследована проблема формирования языковой компетентности детей старшего дошкольного возраста. Отмечено, что формирование языковой компетентности является одним из условий развития личности дошкольника, основой подготовки к обучению в школе. Овладение детьми различными типами связного высказывания предполагает не просто знание особенностей построения текстов различных по структурно-языковым характеристикам, но умение применять эти знания в различных ситуациях коммуникативного взаимодействия. Определены особенности представлений дошкольников о правилах создания описания и умения самостоятельно его составлять. В ходе проведенного исследования выяснилось, что у большинства детей старшего дошкольного возраста отсутствуют представления о специфике описания. Дети не дифференцируют тексты, не могут четко объяснить разницу между рассказом и описанием, не понимают значения качественного описания для решения коммуникативных задач. Это сказывается и на собственных описаниях детей. Описания детей короткие, слабо структурированные, малоинформативные, изобилующие ошибками как в последовательности передачи мысли, так и в оформлении мысли средствами языка. Раскрыта технология формирования языковой компетентности. Она представлена в соответствии с этапами речевой деятельности: раскрыто содержание мотивационного этапа, этапа планирования (замысла) описательного высказывания, реализации замысла и контроля за качеством произведенного высказывания.

Ключевые слова: компетентность, языковая компетентность, критерии сформированности языковой компетентности, текст, описание, речевая деятельность

Для цитирования: Ефимова О.В., Шадрина Л.Г. Формирование языковой компетентности как условие речевого развития старших дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 260-266. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-260-266>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-260-266

Development of linguistic competence as a condition for the speech development of older preschool students

Olga V. EFIMOVA*, Lyudmila G. SHADRINA

Ulyanovsk State Pedagogical University
4/5 Lenin Sq., Ulyanovsk 432071, Russian Federation

*Corresponding author: olga65-25-10@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Ефимова О.В., Шадрина Л.Г., 2021



Abstract. We study the problem of the development of linguistic competence in older preschool children. It is noted that the development of linguistic competence is one of the conditions for the development of a preschooler's personality, the basis of preparation for school. The mastery by children of various types of coherent utterance presupposes not just knowledge of the peculiarities of constructing texts with different structural and linguistic characteristics, but the ability to apply this knowledge in various situations of communicative interaction. We determine the peculiarities of preschool students' ideas about the rules for creating a description and the ability to independently compose it. In the course of the research, it turned out that the majority of older preschool students have no idea about the specifics of the description. Children do not differentiate texts, cannot clearly explain the difference between a story and a description, do not understand the meaning of a qualitative description for solving communication problems. This also affects the children's own descriptions. Descriptions of children are short, poorly structured, uninformative, full of errors, both in the sequence of transmission of thought, and in the design of thought by means of language. We reveal the technology of linguistic competence development. It is presented in accordance with the stages of speech activity: the content of the motivational stage, the planning stage (design) of a descriptive statement, the implementation of the design and control over the quality of the produced statement is disclosed.

Keywords: competence, linguistic competence, criteria for the development of linguistic competence, text, description, speech activity

For citation: Efimova O.V., Shadrina L.G. Formirovaniye yazykovoy kompetentnosti kak usloviye rechevogo razvitiya starshikh doshkol'nikov [Development of linguistic competence as a condition for the speech development of older preschool students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 260-266. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-260-266> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Реалии современного общества требуют от подрастающего поколения умений не только быстро ориентироваться в лавинообразном потоке текстовой информации, но и владеть навыками составления различных по типологии и жанровой принадлежности тек-

стов. Основы будущей взрослой жизни закладываются еще в дошкольном возрасте.

Развитие современной педагогики дошкольного образования подчинено требованиям Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Согласно ФГОС ДО, речевое развитие включает наряду с формированием лексики, грамматики, звуковой и ин-

тонационной культуры речи владение языком как средством общения, как предпосылкой обучения грамоте; развитие связной речи, речевого творчества. В старшем дошкольном возрасте детей подводят к анализу языка, дети начинают изучать язык, осознавать его компоненты¹.

Формирование языковой компетентности, по мнению Ю.Н. Караулова, является фундаментом становления языковой личности, то есть личности, обладающей определенными языковыми умениями, способной продуцировать собственные тексты, точно отражающие действительность и имеющие различную структурно-языковую сложность [1]. При этом «языковая компетентность» трактуется как «овладение нормами русского литературного языка и его функциональными стилями» [2, с. 53].

Суть *языковой компетентности* составляют: знание языка, овладение его нормами, овладение функциональными стилями языка и готовность применять на практике адекватные этим стилям языковые формы. При этом «компетентность» понимается как «...освоенное умение при глубоком знании предмета» [3, с. 46; 4]. Успешное формирование языковой компетентности возможно при условии не просто овладения ребенком знаниями лексических, грамматических, текстуральных моделей родного языка, но и способности оперировать ими в различных речевых ситуациях. «За каждым текстом, – указывает Ю.Н. Караулов, – стоит языковая личность, владеющая системой языка» [1, с. 27].

Цель исследования – формирование языковой компетентности детей старшего дошкольного возраста.

МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследованиях М.Т. Баранова, Е.Д. Божович, В.К. Воробьевой, А.Н. Подосиннико-

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 № 1155. П. 2, пп. 2.6. Доступ из СПС «Гарант».

вой, О.С. Ушаковой, Н.Г. Смольниковой, Е.А. Смирновой рассматриваются вопросы формирования языковой компетентности в различных аспектах и на разных уровнях образования: на этапе школьного обучения (Е.Д. Божович, 2013) [5]; в аспекте лингвистической подготовки студентов (М.В. Дружинина с соавт., 2011, Е.Ю. Жданова, 2015) [6; 7]; в процессе обучения дошкольников повествовательной речи (О.С. Ушакова, 2011; Н.Г. Смольникова, 2011) [8; 9]; (Е.А. Смирнова, 2012) [10]; при составлении контаминированных текстов (И.А. Галкина, 2012) [11].

Мы считаем, что формирование языковой компетентности детей старшего дошкольного возраста возможно в процессе обучения их описательной речи. Для составления описания ребенку необходимо понимать значимость качественного описания для решения коммуникативных задач, обладать умениями наблюдать, анализировать, выделять главное и второстепенное в объектах и явлениях; программировать и реализовывать текст с учетом функциональных особенностей описания.

Для подтверждения данной гипотезы нами было проведено исследование сформированности языковой компетентности 120 детей старшего дошкольного возраста (5–6 лет) г. Ульяновск, г. Димитровград Ульяновской области, г. Краснодар. В ходе исследования определялись: *знания детей* о специфических особенностях текста (умение определить тип текста, найти описание среди других высказываний, выделить основные составные части текста: название объекта, собственно описание, заключение, определить выразительные средства описания (сравнения, определения); *собственные умения в составлении описания* (игрушки (клоуна) и картинки). Для определения знаний о тексте детям предлагалось послушать и сравнить рассказ и описание, объяснить, в чем различие. Детям также задавались вопросы: Что такое «описание»? Зачем нужно что-то описывать? Как называется твое описание? Как можно назвать игрушку по-другому? Какие слова можно подобрать для

описания речки, полянки на картинке? Как можно закончить описание?

Детские высказывания оценивались по таким критериям, как *раскрытие темы, структурированность описания* (наличие основных частей текста, последовательность описания предмета, явления); *связность речи* (использование разных типов связей между предложениями и частями описания); *лексическое разнообразие в обозначении объекта* (умение называть объект по-разному: с помощью местоимения, лексического повтора, синонимической замены); *синтаксические особенности связной речи* (типы и грамотность построения используемых при описании предложений).

Анализ результатов исследования уровня сформированности языковой компетентности детей старшего дошкольного возраста показал, что у 14 % дошкольников отсутствуют представления об описании, как специфическом типе речи: они не смогли объяснить, что такое «описание», определить, какой из двух предложенных для прослушивания текстов является описанием. При ответах на вопросы: «*Что такое описание?*» дети использовали понятие «рассказ», при этом, как правило, определяли как описание текст, таковым не являющийся.

У 46 % дошкольников имеются некоторые представления о типах текстов, они могли определить, что им прочитали, однако четких пояснений по тексту дать не смогли.

Собственные описания детей игрушки характеризовались небольшим объемом: до 5 предложений у пятилетних детей и 6–7 – у шестилетних. У описаний, как правило, не было ни начала, ни конца. Дети сразу приступали к перечислению признаков. При этом дошкольники обращали внимание и называли в основном наиболее ярко выраженные признаки описываемого объекта: одежда, волосы, лицо, однако, характеризовались они преимущественно по цвету: «Нос красный. Ботинки красные. Еще волосы», «Башмаки красные, а шляпа желтая» (Света Н., 6 лет). Чаще название деталей игрушки не заканчивалось их характеристикой: «У клоуна шляпа есть. Башмаки. Волосы» (Матвей Т.,

5,5 лет). Описания некоторых детей отличались хаотичностью выделения признаков, для начала или завершения описания требовались уточняющие наводящие вопросы.

Низкий уровень структурированности описания, несоблюдение последовательности выявился и при описании детьми пейзажной картины. Расположенные на разных планах картины предметы отвлекали внимание детей, что сказывалось на качестве высказываний. Не останавливаясь на описании конкретных предметов, дети главным образом перечисляли отдельные объекты пейзажа, используя при этом преимущественно однотипные конструкции – в основном простые предложения, соединенные параллельной связью: «На картинке лес нарисован. Речка. Еще на картинке радуга» (Эльвира М., 5,5 лет).

При описании игрушки и картины дошкольники использовали интонацию перечисления элементов, что делало высказывание монотонным в звуковом оформлении. Большие затруднения вызвали у детей вопросы: «Как называется твоё описание?», «Какие слова можно подобрать для описания речки, полянки?». Отвечая на них, дошкольники, как правило, использовали уже названные ранее детали предмета или элементы картины и их признаки.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ существующих технологий развития речи дошкольников показал, что основное внимание уделяется практическому овладению детьми языком, использованию языка в различных условиях коммуникации. При этом ведущими приемами обучения являются: образец речи взрослого, повторение детьми фраз за взрослым, вопросы к детям, наглядный план описания или повествования. Такие приемы не формируют у дошкольников целостных представлений о специфических особенностях описания как типа речи, не являются универсальными: подходят лишь для описания конкретного объекта, не способствуют формированию опыта самостоятельного решения познавательных и коммуникативных задач [12].

Формирование языковой компетентности старших дошкольников было поэтапным. Этапы соответствовали структуре речевой деятельности.

1. Мотивационный этап. *Создание мотивации для описания объектов* осуществлялось через игровые проблемные ситуации (дать объявление о пропаже собаки, любимой игрушки, сделать комплимент маме, бабушке, быть экскурсоводом на выставке растений, моделей одежды и пр.).

2. Этап планирования. Цель – *развитие умений наблюдать, выделять и характеризовать признаки объекта и планировать будущее речевое высказывание* достигалась путем формирования вербальной системы понятий и образной системы предметных значений через чувственное восприятие объекта (зрительное, тактильное), путем предъявления разного рода схем, служащих опорами (планом) описания.

3. Этап реализации знаний и умений. В рамках третьего этапа *умения отбирать языковые средства и грамматически правильно оформлять речевое высказывание описательного типа* формировались на основе развития всех компонентов речевой системы, во взаимосвязи с ознакомлением с особенностями описания, как типа текста, формированием осознанного контроля за собственной речью. С этой целью проводилась работа по развитию *словаря*: активизация в речи существительных и прилагательных (упражнения «Скажи какой?», «Что есть?», «Назови части» и пр.), *грамматического строя речи*: умение согласовывать существительные и прилагательные в роде и числе для передачи определительных отношений, между компонентами описания, употреблять конструкции с предлогами «у», «на», «за» (упражнения «Кто – где?», «Что изменилось?», «Подбери определения» и пр.), *звуковой культуры речи*: четкое проговаривание звуков родного языка, интонационное оформление высказывания, использование интонации перечисления, характерной для описательного текста (упражнения «Продолжи предложение: у медведя...», «Закончи фразу» и пр.).

Ведущим приемом помощи детям при конструировании собственного целостного высказывания выступала *наглядно-графическая схема-модель описания «Солнце»*, на основе которой у дошкольников формировались представления об особенностях описания, его структуре. Данная модель согласуется с принципом наглядности обучения, важным условием которого является визуализация, позволяющая сделать доступными зрительному восприятию существенные особенности содержания описательного высказывания, его структурные особенности.

4. Рефлексия, или этап осознанной компетентности, готовность к проявлению компетентности: способность применения приобретенных знаний и сформированных навыков при создании самостоятельного «описания»; рефлексия по поводу созданного текста.

Использование разработанной модели формирования языковой компетентности детей старшего дошкольного возраста оказалось эффективным. Об этом свидетельствуют результаты контрольных опытов. Описания детей экспериментальной группы были содержательными, грамотно оформленными, выразительными и эмоциональными.

ВЫВОДЫ

Результаты исследования свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования языковой компетентности детей старшего дошкольного возраста. Значительным потенциалом в решении данной задачи обладает описание. Формирование языковой компетентности детей старшего дошкольного возраста возможно в процессе обучения их описательной речи. Необходимо формировать у дошкольников представления о функционально-содержательных особенностях такого типа текста, как описание, умение определять описание среди других типов текста, то есть создавать условия для овладения детьми навыками составления собственного связного высказывания типа «описание» с учетом его функциональных особенностей, специфики использования лексических, грамматических и интонационных средств.

Список литературы

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
2. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / сост. М.Ю. Олешков, В.М. Уваров. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с.
3. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург: [б. и.], 1992. 92 с.
4. Ландшеев В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы: Вопросы образования. 1988. № 1. С. 27-34.
5. Божович Е.Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. № 5. С. 42-52.
6. Дружинина М.В., Дергаева С.С., Найденова И.Н. Проблема дидактического обеспечения формирования языковой компетентности у студентов университета // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. № 5. С. 123-128.
7. Жданова Е.Ю. Языковая компетентность как основа самостоятельной научно-исследовательской работы студентов // Вектор науки ТГУ. 2015. № 2 (32-1). С. 161-165.
8. Ушакова О.С. Развитие речи в дошкольном детстве как педагогическая проблема // Педагогическое образование в России. 2011. № 12. С. 5-13.
9. Смольникова Н.Г. Развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста // Педагогическое образование в России. 2011. № 12. С. 21-24.
10. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетенции личности в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2011. № 12. С. 13-17.
11. Галкина И.А. Технология формирования коммуникативной деятельности на основе построения разных типов текста в условиях «Детский сад – открытая система» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 4 (11). С. 63-65.
12. Грешных А.А., Рева Ю.В., Яхонтова О.Н. Применение методов проблемного обучения в преподавании учебных дисциплин // Вестник Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России. 2020. № 4. С. 207-210.

References

1. Karaulov Y.N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Linguistic Personality]. Moscow, LKI Publ., 2010, 264 p. (In Russian).
2. Oleshkov M.Y., Uvarov V.M. (compilers). *Sovremennyy obrazovatel'nyy protsess: osnovnyye ponyatiya i terminy* [Modern Educational Process: Basic Concepts and Terms]. Moscow, Sputnik Company Publ., 2006, 191 p. (In Russian).
3. Bezrukova V.S. *Slovar' novogo pedagogicheskogo myshleniya* [Dictionary of New Pedagogical Thinking]. Yekaterinburg, 1992, 92 p. (In Russian).
4. Landsheyer V. Kontseptsiya «minimal'noy kompetentnosti» [The concept of “minimum competence”]. *Perspektivy: Voprosy obrazovaniya* [Perspectives: Education Issues], 1988, no. 1, pp. 27-34. (In Russian).
5. Bozhovich E.D. Struktura, dinamika i mekhanizmy razvitiya yazykovoy kompetentsii shkol'nikov [Structure, dynamics and mechanisms of development of language competence of school students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye psyedu.ru – Psychological-Educational Studies*, 2013, no. 5, pp. 42-52. (In Russian).
6. Druzhinina M.V., Dergayeva S.S., Naydenova I.N. Problema didakticheskogo obespecheniya formirovaniya yazykovoy kompetentnosti u studentov universiteta [The problem of didactic support for the formation of language competence among university students]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki* [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Sciences], 2011, no. 5, pp. 123-128. (In Russian).
7. Zhdanova E.Y. Yazykovaya kompetentnost' kak osnova samostoyatel'noy nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov [Linguistic competence as the basis for independent research work of students]. *Vektor nauki TGU – Science Vector of Togliatti State University*, 2015, no. 2 (32-1), pp. 161-165. (In Russian).

8. Ushakova O.S. Razvitiye rechi v doshkol'nom detstve kak pedagogicheskaya problema [Speech development in preschool childhood as a pedagogical problem]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2011, no. 12, pp. 5-13. (In Russian).
9. Smolnikova N.G. Razvitiye svyaznoy rechi detey starshego doshkol'nogo vozrasta [The development of coherent speech in older preschool children]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2011, no. 12, pp. 21-24. (In Russian).
10. Smirnova E.A. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentsii lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Development of the communicative competence of an individual in the system of continuous education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii* [Pedagogical Education in Russia], 2011, no. 12, pp. 13-17. (In Russian).
11. Galkina I.A. Tekhnologiya formirovaniya kommunikativnoy deyatel'nosti na osnove postroyeniya raznykh tipov teksta v usloviyakh «Detskiy sad – otkrytaya sistema» [The technology of the development of communicative activity based on the construction of different types of text in the conditions of “Kindergarten – an open system”]. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya – Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, 2012, no. 4 (11), pp. 63-65. (In Russian).
12. Greshnykh A.A., Reva Y.V., Yakhontova O.N. Primeneniye metodov problemnogo obucheniya v prepodavanii uchebnykh distsiplin [Application of problem-based teaching methods in teaching academic disciplines]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta gosudarstvennoy protivopozharnoy sluzhby MChS Rossii* [Bulletin of the St. Petersburg University of the State Fire Service of the Ministry of Emergencies of Russia], 2020, no. 4, pp. 207-210. (In Russian).

Информация об авторах

Ефимова Ольга Витальевна, старший преподаватель кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0003-4112-3739](https://orcid.org/0000-0003-4112-3739), olga65-25-10@mail.ru

Шадрина Людмила Геннадьевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-0636-6631](https://orcid.org/0000-0002-0636-6631), shadrina2007@mail.ru

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

Статья поступила в редакцию 05.07.2021
Одобрена после рецензирования 03.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the authors

Olga V. Efimova, Senior Lecturer of Preschool and Primary General Education Department, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0003-4112-3739](https://orcid.org/0000-0003-4112-3739), olga65-25-10@mail.ru

Lyudmila G. Shadrina, Candidate of Pedagogy, Professor of Preschool and Primary General Education Department, Ulyanovsk State Pedagogical University, Ulyanovsk, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-0636-6631](https://orcid.org/0000-0002-0636-6631), shadrina2007@mail.ru

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

The article was submitted 05.07.2021
Approved after reviewing 03.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ NATIONAL HISTORY

Научная статья
УДК 94(47).032
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-267-274

Святой великий князь Александр Невский – «укротивший варварство на Востоке, низложивший зависть на Западе»¹

митрополит Тамбовский и Рассказовский ФЕОДОСИЙ (Васнев Сергей Иванович)

Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. М. Горького, 3
admin@eparhia-tmb.ru

Аннотация. Проведен комплексный анализ духовно-нравственных качеств святого благоверного великого князя Александра Невского, который по праву является одной из самых выдающихся личностей в истории Государства Российского и Русской православной церкви. С опорой на биографические данные князя подчеркнута уникальное сочетание мудрости государственного деятеля с личной праведностью. Князь Александр ответил отказом на оба послания Римского папы, предлагавшего организовать массовое обращение русских в католичество. Его бескомпромиссную позицию по защите Православия следует поставить в один ряд с военными победами на Неве и Чудском озере. В отношениях с Золотой Ордой князь избрал тактику переговоров, что стало судьбоносным для будущей истории Руси. Тем самым для Александра Невского начался новый этап служения Отечеству, уже не на поле битвы, а на дипломатическом поприще. Надо сказать, что Орда представляла собой организованную военную силу, но заботилась главным образом о том, чтобы собиралась дань с русских. Избранная князем тактика была вполне оправданной, поскольку ордынские ханы не имели религиозных целей и не ставили наместников в захваченных землях. Славными военными победами на Западе и продуманным поведением на Востоке святой благоверный великий князь Александр Невский заложил основу будущего развития государства, сохранявшего православную веру в качестве духовно-нравственной опоры народа, набиравшего постепенно духовную и военную мощь, прираставшего просторами Поволжья, Урала, Сибири и ставшего самой большой и могущественной державой в мире.

Ключевые слова: святой благоверный великий князь Александр Невский, военные победы, служение Отечеству, национальная идентичность, Православие

Для цитирования: Феодосий (Васнев Сергей Иванович), митрополит Тамбовский и Рассказовский. Святой великий князь Александр Невский – «укротивший варварство на Востоке, низложивший зависть на Западе» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гумани-

¹ Цитата из эпитафии, составленной М.В. Ломоносовым, размещенной на серебряной сени над честными мощами святого благоверного великого князя Александра Невского в Санкт-Петербурге.

тарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 267-274. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-267-274>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-267-274

Holy Grand Duke Alexander Nevsky – “who tamed barbarism in the East, who brought down envy in the West”

Metropolitan of Tambov and Rasskazovo THEODOSIUS (Vasnev Sergey Ivanovich)

Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church

3 M. Gorkiy St., Tambov 392000, Russian Federation

admin@eparhia-tmb.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)

Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)

© Феодосий (Васнев Сергей Иванович), митрополит Тамбовский и Рассказовский, 2021



Abstract. A comprehensive analysis of the spiritual and moral qualities of the holy blessed Grand Duke Alexander Nevsky, who is rightfully one of the most outstanding personalities in the history of the Russian State and the Russian Orthodox Church, is carried out. Based on the biographical data of the prince, the unique combination of the wisdom of a statesman with personal righteousness is emphasized. Duke Alexander refused to both letters from the Pope, who proposed organizing a mass conversion of Russians to Catholicism. His uncompromising position on the defense of Orthodoxy should be put on a par with military victories on the Neva and Lake Peipus. In relations with the Golden Horde, the prince chose the tactics of negotiations, which became fateful for the future history of Russia. Thus, for Alexander Nevsky, a new stage of service to the Fatherland began, no longer on the battlefield, but in the diplomatic field. It must be said that the Horde was an organized military force, but it was mainly concerned with collecting tribute from the Russians. The tactics chosen by the prince were completely justified, since the Horde khans had no religious goals and did not appoint governors in the occupied lands. With glorious military victories in the West and thoughtful behavior in the East, the holy noble Grand Duke Alexander Nevsky laid the foundation for the future development of the state, which preserved the Orthodox faith as the spiritual and moral support of the people, gradually gaining spiritual and military power, growing in the expanses of the Volga region, Ural, Siberia and became the largest and most powerful power in the world.

Keywords: holy noble Grand Duke Alexander Nevsky, military victories, service to the Fatherland, national identity, Orthodoxy

For citation: Feodosiy (Vasnev), mitropolit Tambovskiy i Rasskazovskiy. Svyatoy velikiy knyaz' Aleksandr Nevskiy – «ukrotivshiy varvarstvo na Vostoke, nizlozhivshiy zavist' na Zapade» [Holy Grand Duke Alexander Nevsky – “who tamed barbarism in the East, who brought down envy in the West”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 267-274. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-267-274> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Святой благоверный великий князь Александр Невский, 800-летие со дня рождения которого отмечалось в сентябре 2021 г., прожил яркую, но короткую жизнь. «Ему

даже не исполнилось сорока трех лет. Но эта жизнь с подросткового возраста была наполнена крупными событиями, сложными дипломатическими переговорами, смелыми по-

ходами, решительными битвами» [1]. Александр возрастал в семье благочестивых родителей – князя Ярослава Всеволодовича и княгини Феодосии. Уже в детстве у него проявились незаурядные способности. Он обладал острым умом, был рассудительным и справедливым. Его отличали любовь к родителям, христианское смирение и самопожертвование. В 1230 г., когда Александру было 9 лет, он по воле своего отца стал князем Великого Новгорода, а с 14 лет юный князь наравне со взрослыми дружинниками овладевал военным искусством. 15 июля 1240 г. Александр во главе русских войск выступил против шведов, которые вторглись в новгородские пределы, и разгромил их на реке Неве. «Житие Александра Невского» сообщает, что он внезапно напал на врагов, «и была великая сеча с римлянами, и перебил их князь бесчисленное множество, а на лице самого короля оставил след острого копья своего» [2, с. 431]. Составитель жития не случайно называет неприятеля «римлянами», то есть римо-католиками, тем самым подчеркивая, что шведы напали на Русь, преследуя в том числе и религиозные цели. Русская дружина в битве на Неве получила чудесную помощь от святых князей Бориса и Глеба, которые явились в видении старейшине ижорцев Пелгусию плывущими по реке в ладье к «сроднику своему князю Александру» [2, с. 431]. Современный исследователь пишет, что «для Александра эта битва стала боевым крещением, <...> он лично предводительствовал войском, увлекая его своим примером, выступая впереди всех на лихом коне» [3, с. 200]. Разгромив шведов, князь вернулся в Новгород, где направился в храм, чтобы воздать благодарение Богу. Он твердо верил, что неприятеля удалось победить не только силой оружия, но и с Божией помощью. Новгородцы с этого времени стали называть князя «Невским». За ним навсегда закрепились слава отважного народного героя.

Через несколько месяцев, зимой 1240–1241 гг., бояре вынудили своего спасителя покинуть Новгород, но вскоре пожалели об этом, так как город оказался перед угрозой разорения еще одним врагом – рыцарями

Ливонского ордена. Осознавая нависшую над ними опасность, новгородцы просили князя вернуться. Александр Невский простил своих обидчиков-новгородцев и, показав пример христианской любви и смирения, вскоре прибыл в город. В апреле 1242 г. на Чудском озере он одержал над ливонскими крестоносцами победу, вошедшую в историю под названием Ледового побоища. Перед битвой он обратился к Богу с молитвой о даровании победы. «И была сеча жестокая, и стоял треск от ломающихся копий и звон от ударов мечей, и казалось, что двинулось замерзшее озеро, и не было видно льда, ибо покрылось оно кровью», – так повествуется о сражении в «Житии Александра Невского» [2, с. 433]. Разгром немцев был сокрушительным. В результате побед князя северо-западные соседи несколько десятилетий не осмеливались нападать на Русь. «Полководческий талант Александра, так ярко проявившийся в военных действиях 1240–1242 гг., укрепил авторитет князя и в политических делах. В Новгороде, где Александр Ярославич продолжал княжить, в течение долгих лет не поднимали вопроса о замене его иным князем. Сам Александр точно выполнял свои функции военного защитника Новгородской республики» [1].

В 1246 г. в столице татаро-монгольской империи скончался отец Александра Невского – великий князь Ярослав Всеволодович, который, предположительно, был отравлен татарами. Владимирское княжество после него унаследовал дядя Александра – князь Святослав Всеволодович, но править ему пришлось недолго. Вскоре он был изгнан из Владимира своим племянником князем Андреем, младшим братом Александра Невского. В этой ситуации, когда родственники стали бороться за наследство князя, Александр отказался от борьбы за власть и доверился Промыслу Божию.

В 1247 г. князь Александр Невский и его младший брат князь Андрей отправились в столицу Золотой Орды, где получили ярлыки на княжение. Князю Андрею достался желанный Владимир, а Александру – Киев, превращенный монголами в пепелище.

«Формально статус Александра был выше, ибо Киев по-прежнему считался главным, стольным городом Руси, – пишет один из биографов князя. – Но разоренный татарами и обезлюдевший, он не представлял для князя особого интереса, и потому Александр едва ли мог быть удовлетворен принятым решением» [4, с. 146]. Несмотря на несправедливость ордынцев в отношении Александра Невского и их явное желание посеять вражду между братьями, Александр отнесся к этому по-христиански – кротко и смиренно, по-евангельски. В то время на просторах Руси «в опустошенном общественном сознании оставалось место только инстинктам самосохранения и захвата, – писал В.О. Ключевский. – Только образ Александра Невского несколько прикрывал ужас братского озлобления, слишком часто прорывавшегося в среде русских правителей, родных или двоюродных братьев, дядей и племянников» [5, с. 41]. По праву Церковь в акафисте прославляет князя Александра как «проповедника кротости и терпения», стяжавшего «сугубый венец от Царя Христа»².

Получив ярлык на княжение в Киеве, великий князь не поехал туда, а предпочел вернуться в Новгород. Здесь он получил от папы Иннокентия IV два послания, доставленные папскими легатами. Римский понтифик был наслышан о храбром русском князе, считал его самым сильным правителем Руси и рассчитывал наладить с ним хорошие отношения, преследуя цель склонить к принятию католической веры. В первом послании папа, называя князя «благородным мужем Александром, герцогом Суздальским», сообщает, что будто бы его отец великий князь Ярослав Всеволодович, «страстно вожделев обратиться в нового человека, смиренно и благочестиво отдал себя послушанию Римской церкви» [6, с. 263] и принял католичество. В послании понтифик призывал князя Александра, чтобы он «матерь Римскую церковь признал и ее папе повиновался, а также со рве-

нием поощрял своих подданных к повиновению апостольскому престолу» [6, с. 264]. Помимо этого, папа предложил князю объединить усилия в борьбе с Золотой Ордой [6, с. 264].

Девять месяцев спустя папа Иннокентий IV направил в Новгород еще одно послание, где называл Александра «сиятельным королем Новгорода» [4, с. 152]. В нем речь шла о строительстве кирхи в городе Пскове. Как известно, в Великом Новгороде уже в XI веке имелся католический храм, построенный для иностранных торговцев. Папа же намеревался построить еще одну кирху на северо-западе Руси, теперь на Псковской земле, рассчитывая через это организовать массовое обращение русских в латинство. Известно, что Рим вместе с крестоносцами активно проводил на захваченных территориях политику окатоличивания, принуждая побежденные народы отказаться от своих религиозных и духовных корней. Князь Александр ответил отказом на оба послания Римского папы. Его бескомпромиссную позицию по защите Православия следует поставить в один ряд с военными победами на Неве и Чудском озере. Историк И.Я. Фроянов писал, что, «пойдя на унию с Западом, мы рисковали угодить в очень опасную ловушку: реальной помощи мы все равно не получили бы, зато утратили бы свою идентичность, которая реально помогала нам сопротивляться захватчикам. В результате мы просто не состоялись бы в истории как великое государство и цивилизация. Не говоря уже о том, что с культурно-религиозной точки зрения экспансия Запада была более опасной, чем экспансия со стороны Востока»³.

На Востоке князь Александр Невский предпочитал не оказывать вооруженного сопротивления татаро-монгольским завоевателям. Он хорошо знал об мощи империи монголов, противостоять которой, а тем более одолеть которую в то время Русь не могла.

² Акафист святому благоверному великому князю Александру Невскому, в иноках Алексию. М.: Сретенский монастырь, 2000. С. 14.

³ Профессор Фроянов: Александр Невский спас русских от участи пруссов // Евразийский союз молодежи: портал. URL: <http://rossia3.ru/quotes/all/6298> (дата обращения: 08.12.2020).

Князь осознавал, что вступить в открытое военное противостояние с Золотой Ордой – значит предать на мучения русский народ, и без того много страдавший от опустошительных набегов кочевников. С татаро-монголами он вступил в переговоры, и это стало судьбоносным для будущей истории Руси. У князя начался новый этап служения Отечеству, уже не на поле битвы, а на дипломатическом поприще. Надо сказать, что Орда представляла собой организованную военную силу, но заботилась главным образом о том, чтобы собиралась дань с русских. Она не имела религиозных целей и не ставила наместников в захваченных землях.

Своим решением не воевать с татарами Александр Невский вызвал осуждение многих князей и простых людей. Они не понимали, почему непобедимый и неустрашимый князь, еще недавно громивший шведов и немцев на Западе, так поступает на Востоке, и обвиняли его в трусости, позабыв былые подвиги, а кто-то считал, что через свою покорность кочевникам он хочет подчинить себе всех русских князей. Несогласные с политикой Александра поднимали против татар мятежи, желая сбросить ненавистное иго и обрести свободу. В 1251 г., когда в империи татаро-монголов сменилась власть, он направился в их столицу за получением нового ярлыка, поскольку выданный ранее стал недействительным. Брат Александра Невского князь Андрей Ярославич не захотел «ехать в Монголию» [3, с. 209] на поклон к хану. Историк В.В. Долгов пишет, что «монгольское гостеприимство было смертельно опасно. <...> Смерть и унижение в самых разных формах поджидали во вражеском стане на каждом шагу. <...> Поездки в Орду требовали от князя больше выдержки и личного мужества, чем лихая сеча» [3, с. 208]. Необдуманный поступок князя Андрея привел в ярость татаро-монголов. Вскоре они во главе с царевичем Неврюем напали на Владимирское княжество и разбили дружину Андрея, а сам князь вынужден был бежать в Швецию. Эти события привели к тому, что ярлык на правление во Владимире получил Александр Невский. Великое княжение потребовало от

него огромных усилий по предотвращению разрушительных набегов кочевников, по примирению русских князей и сплочению народа. «В целом, во второй половине жизни Александру Ярославичу приходилось решать более сложные «политические уравнения». Не было в них уже ничего от героической ясности Невской битвы. Решительности и храбрости было недостаточно. Нужен был политический расчет и умение жертвовать второстепенным ради главного» [3, с. 209]. Во Владимирском княжестве Александр Невский предпринял меры по устранению последствий недавнего набега татар. Согласно «Житию», «после разорения Неврюем земли Суздальской князь великий Александр воздвиг церкви, города отстроил, людей разогнанных собрал в дома их» [2, с. 437].

Стремясь больше не допустить разорения земель ордынцами и понимая, какие жертвы русским людям принесет очередное их вторжение, князь вынужден был с твердостью усмирять тех, кто пытался оказывать кочевникам сопротивление. В 1257 г., когда новгородцы устроили бунт против проводимой татарами переписи населения [7, с. 152], который поддержал княживший в Новгороде сын Александра Невского князь Василий, Александр Невский жестоко наказал восставших новгородцев, чтобы отвести ханский гнев от остальных жителей города и избавить их от неминуемой гибели.

Всю свою жизнь князь Александр мужественно отстаивал интересы народа и православную веру. Он и смерть свою принял, «защищая Русь от очередной напасти, исходившей от Орды» [3, с. 209-210]. «Житие» сообщает, что «было в те времена насилие великое от иноверных, гнали они христиан, заставляя их воевать на своей стороне» [2, с. 437]. Армия татаро-монголов всегда нуждалась в пополнении. В это время хан потребовал восполнить свои войска через наложение воинской повинности на русских. Великий князь не мог согласиться с этим требованием, поскольку его выполнение ослабило бы страну и лишило необходимых ей самой воинов. Он все делал для того, чтобы сберечь народ и накопить силы для дальнейшей

борьбы с восточными соседями. С целью склонить хана на милость и убедить отказаться от своей идеи Александр в очередной раз, проявляя смирение, отправился на переговоры в столицу монголов, «чтобы отмолить людей своих от этой беды» [2, с. 437]. Используя весь свой дипломатический талант, он смог добиться от хана Берке уступок и защитить русский народ от новых требований. Его победа на переговорах не могла не раздражать татаро-монгольскую знать и руководителей армии кочевников, которые не получили храбрые русские дружины. Данное обстоятельство позволяет ряду исследователей считать правдоподобной версию об отравлении князя в столице Золотой Орды.

Завершив переговоры с ханом, Александр Невский отправился домой во Владимир, но по дороге занемог. В ноябре он смог доехать до поволжского Городца и остановился в Федоровском монастыре, где самочувствие его ухудшилось, и он почувствовал приближение кончины. Призвав игумена, князь сообщил ему о намерении принять монашество. Его постригли в монастыре с именем Алексей. «Много потрудившись Богу, – пишет составитель «Жития», – он оставил царство земное и стал монахом, ибо имел безмерное желание принять ангельский образ» [2, с. 439]. Причастившись Святых Христовых Таин, в ноябре 1263 г. князь мирно отошел ко Господу.

Останки Александра Невского были перенесены в Боголюбовскую обитель в честь Рождества Пресвятой Богородицы под Владимиром. Тяжело переживая утрату, митрополит Кирилл на погребении великого князя произнес: «Дети мои, знайте, что уже зашло солнце земли Суздальской!» [2, с. 439]. Пребывая в городе, носящем имя равноапостольного великого князя Владимира, крестителя Руси, которого называли Красное Солнышко, митрополит сравнил с солнцем и Александра Невского. Каждый из них внес огромный вклад в созидание Святой Руси. Если князь Владимир стоял у истоков формирования русского государства, то святой князь Александр Невский, по слову историка

В.Т. Пашуто, является «родоначальником политики московский князей, политики возрождения России» [8, с. 153].

Согласно «Житию», погребение великого князя сопровождалось чудом: «Когда было положено святое тело его в гробницу, тогда Севастьян-эконом и Кирилл митрополит хотели разжать его руку, чтобы вложить грамоту духовную. Он же, будто живой, простер руку свою и принял грамоту из руки митрополита» [2, с. 439]. Почитание Александра Невского как святого началось сразу после его смерти. Первое обретение мощей князя состоялось в 1380 г. – в год Куликовской битвы! Знаменательно, что 8 сентября 1380 г. в церкви Рождества Пресвятой Богородицы, где был похоронен святой князь Александр, чудесным образом зажглись свечи, что свидетельствовало о его небесной помощи и благословении великого князя Дмитрия Донского на битву с Мамаем, в которой русские одержали победу. В 1547 г. на Стоглавом Соборе при митрополите Макарии и царе Иване Грозном Александр Невский был официально причислен к лику святых. По молитвам у его мощей совершались чудеса и исцеления. В XVIII веке российский император Петр I сделал святого князя Александра Невского небесным покровителем Санкт-Петербурга. В 1724 г., в годовщину Ништадтского мира, венчавшего победу русских над шведами в Северной войне, мощи святого князя были торжественно перенесены из Владимира в Санкт-Петербург и положены в основанной Петром Александро-Невской Лавре.

В 1752 г. над его святыми мощами по повелению императрицы Елизаветы Петровны была изготовлена сень из серебра, на которой поместили эпитафию, составленную М.В. Ломоносовым. Позднее к ней добавили еще две надписи на русском и латинском языках, также написанные М.В. Ломоносовым. Вот одна из них: «Богу Всемогущему и Его Угоднику, благоверному и Великому князю Александру Невскому, Россом усердному защитнику, презревшему прещение мучителя, тварь боготворить повелевшему, ук-

протившему варварство на Востоке, низложившему зависть на Западе, по земном княжении в вечное царство переселенному в лето 1263, усердием Петра Великого на место древних и новых побед пренесенному 1724 года».

Потомки чтут святого князя Александра Невского за победы и подвиги, благодаря которым он вошел в историю России как самый светлый и яркий русский национальный герой, как грозный и непобедимый полководец, как идеал русского воина, как самый знаменитый русский князь, как мудрый государственный деятель, как талантливый и искусный дипломат, как ревностный православный христианин, обладавший высокими духовно-нравственными качествами, как святой и благоверный князь. Он – символ героизма и патриотизма русского народа, с него призваны брать пример и на него должны равняться современные защитники Отечества, и особенно российская молодежь. Великий князь всем своим потомкам дал наказ, что во имя спасения страны и блага народа

необходимо быть ответственным в отстаивании его интересов, занимая твердую и наступательную позицию, проявляя при этом рассудительность, политическую гибкость и осторожность.

Своими славными военными победами на Западе и продуманным поведением на Востоке князь заложил основу будущего развития России, сохранявшей православную веру в качестве духовно-нравственной опоры народа, на которой затем постепенно создавалась великая Русь, набиравшая духовную и военную мощь, прираставшая огромными просторами Поволжья, Урала, Сибири и ставшая самой большой и могущественной державой в мире.

Святой благоверный великий князь Александр Невский, умело сочетавший в себе мудрость государственного деятеля с личной праведностью и святостью, по праву является одной из самых выдающихся личностей в истории Государства Российского и Русской православной церкви.

Список литературы

1. Кучкин В.А. Александр Невский – государственный деятель и полководец средневековой Руси // Отечественная история. 1996. № 5. С. 18-33.
2. Памятники литературы Древней Руси / сост. Л.А. Дмитриев, Д.С. Лихачев. М.: Худ. лит., 1981. 616 с.
3. Долгов В.В. Биография Александра Невского в зеркале «исторического нарратива» // Древняя Русь: во времени, в личностях, в идеях. 2016. Вып. 5. С. 190-212.
4. Карпов А.Ю. Великий князь Александр Невский. М.: Молодая гвардия, 2013. 329 с.
5. Ключевский В.О. Сочинения: в 9 т. М.: Мысль, 1988. Т. 2. Курс русской истории. 447 с.
6. Матузова В.И., Назарова Е.Л. Крестоносцы и Русь. М.: Индик, 2002. 447 с.
7. Клепинин Н.А. Святой и благоверный князь Александр Невский. М.: Тов-во «Соратник», 1994. 209 с.
8. Паиуто В.Т. Александр Невский. М.: Молодая гвардия, 1975. 160 с.

References

1. Kuchkin V.A. Aleksandr Nevskiy – gosudarstvennyy deyatel' i polkovodets srednevekovoy Rusi [Alexander Nevsky – Statesman and Commander of Medieval Russia]. *Otechestvennaya istoriya* [National History], 1996, no. 5, pp. 18-33. (In Russian).
2. Dmitriyev L.A., Likhachev D.S. (compilers). *Pamyatniki literatury Drevney Rusi* [Monuments of Literature of Ancient Russia]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1981, 616 p. (In Russian).
3. Dolgov V.V. Biografiya Aleksandra Nevskogo v zerkale «istoricheskogo narrativa» [Biography of Alexander Nevsky in the mirror of “historical narrative”]. *Drevnyaya Rus': vo vremeni, v lichnostyakh, v ideyakh* [Ancient Russia: in Time, in Personalities, in Ideas], 2016, issue 5, pp. 190-212. (In Russian).
4. Karpov A.Y. *Velikiy knyaz' Aleksandr Nevskiy* [Grand Duke Alexander Nevsky]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 2013, 329 p. (In Russian).

5. Klyuchevskiy V.O. *Sochineniya: v 9 t. T. 2. Kurs russkoy istorii* [Essays: in 9 vols. Vol. 2. Course of Russian History]. Moscow, Mysl' Publ., 1988, 447 p. (In Russian).
6. Matuzova V.I., Nazarova E.L. *Krestonosty i Rus'* [Crusaders and Russia]. Moscow, Indrik Publ., 2002, 447 p. (In Russian).
7. Klepinin N.A. *Svyatoy i blagovernnyy knyaz' Aleksandr Nevskiy* [Holy and Faithful Duke Alexander Nevsky]. Moscow, Partnership "Sokratnik" Publ., 1994, 209 p. (In Russian).
8. Pashuto V.T. *Aleksandr Nevskiy* [Alexander Nevsky]. Moscow, Molodaya gvardiya Publ., 1975, 160 p. (In Russian).

Информация об авторе

митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий (Васнев Сергей Иванович), доктор теологии, кандидат богословия, ректор, Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8850-0418](https://orcid.org/0000-0002-8850-0418), admin@eparhia-tmb.ru

Статья поступила в редакцию 24.09.2021
Одобрена после рецензирования 22.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Metropolitan of Tambov and Rasskazovo Theodosius (Vasnev Sergey Ivanovich), Doctor of Theology, Candidate of Theology, Rector, Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8850-0418](https://orcid.org/0000-0002-8850-0418), admin@eparhia-tmb.ru

The article was submitted 24.09.2021
Approved after reviewing 22.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 94(470.5)“1862–1917”+342.9(470.5)
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-275-286

Рост городов и городская полиция на Урале в 60-е – 80-е гг. XIX в.

Сергей Михайлович РЯЗАНОВ

ФКОУ ВПО «Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний»
614012, Российская Федерация, г. Пермь, ул. Карпинского, 125
s_ryazanov@mail.ru

Аннотация. Рассмотрено развитие городской полиции Уральского региона, начиная с реформы полиции во второй половине XIX века. Актуальность исследования для отечественной науки состоит в том, что, несмотря на серьезное изучение городской полиции Урала, каких-либо обобщающих работ о ней до настоящего времени не существует. Целью исследования явилось, таким образом, изучение развития органов полиции в городах Урала в тесной взаимосвязи с процессами имперской модернизации, значительно ускорившимися после отмены крепостного права. В качестве методологии среднего уровня выбрана теория модернизации России, предложенная Б.Н. Мироновым. В качестве методов исследования избраны «классические» методы исторической науки, сформулированные И.Д. Ковальченко: историко-генетический, историко-сравнительный, историко-типологический, историко-системный. Результатом исследования явилось всестороннее изучение института полиции в указанных выше географических и хронологических рамках. Полученные результаты могут быть использованы в преподавании курсов: «История Урала», «История правоохранительных органов России» и др. Сделан вывод о том, что Реформа 1862 г. не смогла создать на Урале органов полиции, адекватных бурным модернизационным процессам, которые начались в этот период. Дальнейшее усиление полиции сильно тормозила ограниченность средств местных бюджетов и нежелание городских властей увеличивать расходы на полицию.

Ключевые слова: Вятка, городской, канцелярские расходы, Оренбург, Пермь, помощник полицмейстера

Для цитирования: Рязанов С.М. Рост городов и городская полиция на Урале в 60-е – 80-е гг. XIX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 275-286. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-275-286>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-275-286

Urban growth and city police in the Urals in the 60s – 80s of 19th century

Sergey M. RYAZANOV

The Perm Institute of the FPS of Russia
125 Karpinskogo St., Perm 614012, Russian Federation
s_ryazanov@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Рязанов С.М., 2021



Abstract. The development of the city police of the Ural region, starting with the police reform in the second half of the 19th century, is considered. The relevance of the study for domestic science lies in the fact that, despite a serious study of the Ural city police, no generalizing works about it still exist. The aim of the study was, therefore, to study the development of the police in the cities of the Urals in close relationship with the processes of imperial modernization, which significantly accelerated after the abolition of serfdom. The theory of modernization of Russia proposed by B.N. Mironov. The methods of research are “classical” methods of historical science, formulated by I.D. Kovalchenko: historical-genetic, historical-comparative, historical-typological, historical-systemic. The result of the research was a comprehensive study of the institute of the police in the above geographical and chronological framework. The results obtained can be used in teaching courses: “History of the Urals”, “History of Russian Law Enforcement Agencies” and others. It is concluded that the Reform of 1862 failed to create police bodies in the Urals adequate to the rapid modernization processes that began during this period. Further strengthening of the police was greatly hampered by the limited funds of local budgets and the reluctance of the city authorities to increase police spending.

Keywords: Vyatka, policeman, office expenses, Orenburg, Perm, assistant chief of police

For citation: Ryazanov S.M. Rost gorodov i gorodskaya politsiya na Urale v 60-e – 80-e gg. XIX v. [Urban growth and city police in the Urals in the 60s – 80s of 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 275-286. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-275-286> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

19 февраля¹ 1861 г. Манифестом Александра II помещичьи крестьяне были освобождены от крепостной зависимости². Для Урала, где эта категория была сравнительно

немногочисленна, большее значение имел акт от 8 марта 1861 г. об освобождении от крепостной зависимости горнозаводского населения³. Данные нормативные документы привели к значительному ускорению модернизационных процессов и, как следствие, нестабильности в стране. В результате воз-

¹ Здесь и далее все даты даны по старому стилю.

² Высочайше утвержденное Общее Положение о крестьянах, вышедших из крепостной зависимости от 19 фев. 1861 г. № 36657 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 36. Ч. 1. Спб.: Тип. 2 отд-ния Собств. его император. величества канцелярии, 1863. С. 141-169.

³ Высочайше утвержденное Положение о горнозаводском населении казенных горных заводов ведомства Министерства финансов от 8 марта 1861 г. № 36719 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 36. Ч. 1. Спб.: Тип. 2 отд-ния Собств. его император. величества канцелярии, 1863. С. 438-450.

ника неотложная необходимость в усилении полиции. На Урале наиболее активно процесс перехода к индустриальному обществу протекал в городских и заводских поселениях, а потому эффективность деятельности правоохранительных органов в этих населенных пунктах наиболее ярко демонстрирует соответствие или несоответствие структуры и штатов полиции стремительно меняющимся социально-экономическим реалиям.

Развитие историографии полиции второй половины XIX века традиционно делят на три периода: дореволюционный, советский и современный. Однако ни в дореволюционных, ни в советских работах историки не проявляли интереса к специфике развития полицейских институтов в отдельных регионах страны, за исключением полиции города Санкт-Петербурга [1]. Первые специальные исследования городской полиции Урала относятся ко второй половине 90-х гг. XX века [2–4]. В XXI веке результаты этих и последующих работ были обобщены в монографиях по истории полиции Южного [5] и Среднего Урала [6]. Каких-либо исследований о городской полиции региона в целом до настоящего времени не существует, что препятствует полномасштабному применению историко-сравнительного метода и выявлению общих тенденций развития полиции. Восполнить эту историографическую лаку – задача данного исследования.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Целью настоящего исследования является, таким образом, всесторонний анализ изменения городской полиции Урала в преформенный период в тесной взаимосвязи с модернизационными и демографическими процессами, происходящими в этих населенных пунктах. Верхней хронологической границей выступает принятие закона от 14 апреля 1887 г., которое хотя и не играло для городов той роли, которую имело преобразование конца 1862 г., но, в отличие от других преобразований периода, затронуло все города Урала одновременно.

Предмет исследования также требует более четкого определения. В отечественной историографии общей полиции можно найти три подхода к городской полиции. Первый понимает ее в наиболее широком смысле, относя к ней полицию всех индустриальных поселений, включая полицейские команды заводов, не имеющих официального статуса городов. Второй, наиболее распространенный в отечественной историографии, – рассматривает в качестве городской полиции полицию всех поселений, имеющих официальный городской статус. В силу ограниченного объема публикации городская полиция будет пониматься в данном исследовании в наиболее узком смысле, как полиция тех городов, которые имели самостоятельные полицейские управления.

Для исследования городской полиции в качестве методологии среднего уровня была избрана теория модернизации, а точнее, вариант этой концепции, предложенный Б.Н. Мироновым. Данная теория позволяет выйти за пределы описательности и, в отрыве от идеологического детерминизма советской историографии, оценить, насколько развитие полиции соответствовало вызовам модернизирующегося общества.

В исследовании использованы, в первую очередь, традиционные методы исторической науки. Историко-генетический метод позволил в полной мере раскрыть последовательное развитие личного состава полиции от дореформенного периода к состоянию, которого он достиг к середине 80-х гг. XIX века. Историко-сравнительный метод необходим для выделения общего и особенного между подразделениями полиции в рамках Уральского региона. Наконец, с целью достигнуть некоторых обобщений применялись историко-типологизирующий и историко-системный методы.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Несмотря на некоторую централизацию полиции, существовавшее до реформы разделение на городскую и уездную сохранилось и после 1862 г. Собственную полицию,

возглавляемую полицмейстером, сохранили губернские центры (Вятка, Пермь, Уфа), а также г. Оренбург, на тот момент имевший статус уездного города одноименной губернии⁴. С 1 июля 1863 г. в ведение общей полиции МВД из горного ведомства был передан также уездный город Екатеринбург (Пермская губерния), где также была учреждена самостоятельная полиция⁵. При этом полученные в результате реформы штаты городской полиции (табл. 1) сразу же не устроили местные власти.

Дело в том, что во всех без исключения уездах «по общему учреждению управляемых» вводилась должность помощника исправника, тогда как должность помощника полицмейстера учреждалась лишь в наиболее крупных городах. Ни один из уральских городов такого статуса удостоен не был. Все они, кроме г. Екатеринбург, были причислены ко 2 разряду. В связи с этим вятский губернатор В.Н. Струков уже летом 1863 г. предложил, «в видах значительного населения города Вятки и обширного затем делопроизводства», ввести в городе должность помощника полицмейстера, упразднив для этого помощника вятского уездного исправника⁶. Данное предложение прямо противоречило как «букве», так и «духу» «Временных правил», направленных на усиление уездной полиции, а потому, несмотря на отсутствие каких-либо дополнительных затрат со стороны государства, не могло быть реализовано центральными властями. Однако сам характер просьбы со всей очевидностью говорил о том, что Правительство неверно определило приоритетные направления модернизационного процесса, если даже в самом малонаселенном губернском городе Урала (14,7 тыс. человек) [7, с. 90] необходимости в помощнике полицмейстера было

больше, чем в помощнике исправника в сопредельном с ним густонаселенном уезде (165,9 тыс. человек по данным 1864 г.)⁷, а объем уездного полицейского делопроизводства, несмотря на это, значительно уступал полицмейстерскому. В том же 1863 г., с просьбой учреждения должности помощника полицмейстера и третьего частного пристава в г. Пермь, в Министерство внутренних дел обратился пермский губернатор. Поводом послужило присоединение на основании закона от 25 декабря 1862 г. к г. Пермь Мотовилихи и ряда других близлежащих селений, что увеличило население губернского центра до 20 тыс. человек⁸. В то же время власти самого густонаселенного города – Оренбурга первое время удовлетворялись существующими городскими штатами. С просьбой перевести Оренбургское городское полицейское управление в 1 разряд, с установлением должности помощника полицмейстера, оренбургский гражданский губернатор обратился к генерал-губернатору лишь в начале 1867 г., после превращения г. Оренбург в губернский центр и еще большего возрастания населения города⁹ (34330 человек по переписи 18 декабря 1866 г.)¹⁰. И только в г. Уфа, благодаря усилиям оренбургского губернатора, уже в 1863 г. удалось увеличить полицейский штат на 1 чиновника – переводом из г. Мензелинск полицейского надзирателя для исполнения последним обязанностей помощника пристава в губернской столице [5, с. 71, 72]. Из-за «неспешности» центральных властей в увеличении штатов уральской полиции подобная практика усиления ее за счет перераспределения наличных чинов будет иметь широкое применение и в дальнейшем.

Башкирский исследователь А.С. Масалимов отмечал, что новые «штаты существенно не изменили состав полицейских сил города Уфы» [8, с. 35]. Это утверждение справедливо и для всей остальной «исполни-

⁴ Города, посады и местечко, имеющие отдельную от уездной полицию: Штаты и таблицы к № 39087. 25 дек. 1862 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 37. Ч. 3. Спб.: Тип. 2 отд-ния Собств. его император. величества канцелярии, 1865. С. 543.

⁵ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1286. Оп. 53. Д. 115. Л. 25-26.

⁶ Там же. Д. 95. Л. 19, 19об.

⁷ Памятная книжка Вятской губернии на 1866 и 1867 гг. Вятка, 1866. С. 130.

⁸ РГИА. Ф. 1286. Оп. 53. Д. 115. Л. 63об.

⁹ Там же. Д. 112. Л. 73.

¹⁰ Оренбургская губерния. Список населенных мест по сведениям 1866 года. Спб.: Тип. Вульфа, 1871. С. 57.

Таблица 1

Штаты городской полиции, учрежденные на Урале
на основании «Временных правил» от 25 декабря 1862 г.^{а)}

Table 1

The states of the city police, established in the Urals
on the basis of the “Provisional Regulations” of December 25, 1862^{a)}

Должность	Название города				
	Вятка	Екатеринбург	Оренбург	Пермь	Уфа
Полицмейстер	1	1	1	1	1
Секретарь	1	1	1	1	1
Пристав	2	2	3	2	3
Помощник пристава	3	4	3	3	3
Итого	7	8 ^{б)}	8	7	8
Численность населения на 1 чиновника ^{в)}	2100	2506 ^{г)}	3450	2742,9	2062,5

Примечание: а) на основе данных: РГИА. Ф. 1286. Оп. 53. Д. 95. Л. 3; Д. 112. Л. 3, 4; Д. 115. Л. 11, 36; б) документ содержит карандашную правку, в которой указано, что чиновников не 8, а 12. По всей видимости, имеется в виду возрождение существовавших по штатам 1857 г. 4 младших квартальных надзирателей под новым наименованием «околоточных надзирателей» (Штаты горных казенных заводов Уральского хребта: Штаты и таблицы к № 21203. 11 мая 1847 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 22. Ч. 2. Спб.: Тип. 2 отд-ния Собств. его император. величества канцелярии, 1848. С. 85; Памятная книжка Пермской губернии. 1880 г. Пермь: Тип. губ. зем. управы, 1880. С. 100); в) численность населения 4 городов на 1863 г. для расчетов взята из очерка А.Г. Рашина; г) для г. Екатеринбург вычисления произведены по данным о численности населения на 1860 г. [9, с. 96].

тельной» полиции региона. По большому счету, реформа лишь переименовала существовавшие ранее должности «квартальных надзирателей» в «помощников приставов», а «младших квартальных надзирателей» в «околоточных надзирателей», значительно подняв жалование всех полицейских чиновников и предоставив им чуть больше возможностей для роста по «Табели о рангах». Однако А.С. Масалимов брал в расчет исключительно сотрудников «наружной полиции»: полицмейстера, приставов и их помощников (до реформы – квартальных надзирателей). Однако если учитывать также численность канцелярских чиновников, то состав городской полиции был, в действительности, значительно сокращен. Например, штаты Градской полиции г. Пермь накануне реформы составляли 9 человек, таким образом, сокращение составило 28,6 %¹¹. Число исполнительных чинов не изменилось, потери произошли за счет делопроизводителей. В г. Вят-

ка от 11 классных чинов осталось 7 (на 36,4 % меньше). Причем была сокращена даже одна должность квартального надзирателя (помощника пристава). Вместо 4 канцелярских чинов полагался один секретарь [10, с. 42].

Можно предположить, что 6 исполнительных полицейских чинов, получая материальное вознаграждение в несколько раз больше за свои труды, будут работать значительно лучше, чем 7. Однако очевидно, что один секретарь не в состоянии выполнить работу четырех канцеляристов, тем более что с отменой крепостного права полицейское делопроизводство значительно возросло. Пополнять многократные потери в штатных чиновниках предлагалось путем вольного найма людей, без прав государственной службы. На этот предмет выплачивались значительные для своего времени канцелярские суммы. Парадоксальным было при этом положение г. Екатеринбург, который как по формальному статусу (уездный город), так и по населению (около 25 тыс. человек) не сильно уступал г. Оренбург в 1863 г., однако

¹¹ ГАПК (Государственный архив Пермского края). Ф. 36. Оп. 2. Д. 32Б. Л. 182-210.

в силу того, что был отнесен не ко 2, а 3 разряду, получил на делопроизводственные издержки в 2 раза меньше¹². Впрочем, совсем скоро общие инфляционные процессы, рост цен на канцелярские принадлежности и возрастание объемов делопроизводства сделали эти суммы во всех уральских городах «совершенно недостаточными».

Представляется очевидным, что после отмены крепостного права центральные власти ждали резкого увеличения делопроизводства именно уездных полицейских управлений. С этой целью во всех них вводилась должность помощника исправника, первойшей обязанностью которого был контроль за делопроизводством, в 4 раза больший штат «канцеляристов», чем в городах (секретарь, 2 столоначальника и регистратор против единственного секретаря) и в дополнение к этому 1200 руб. на канцелярские расходы полицейских управлений против сумм от 500 до 1000 руб. городам¹³. На практике же все произошло наоборот. Даже городское полицейское управление самого малонаселенного губернского центра Урала – Вятки уже к 1880 г. по объему входящих бумаг вышло на 1 место в губернии, превосходя в объемах делопроизводства некоторые уездные полицейские управления более чем в 2 раза. Однако на все просьбы местной власти об увеличении сумм «на канцелярские надобности» Вятской городской полиции и расширении штатов ее канцелярии Правительство никак не реагировало [10, с. 43], не желая увеличивать свои расходы, несмотря на всю абсурдность сложившейся ситуации.

Летом 1879 г. на фоне планируемого введения полицейской стражи в городах начальник Пермской губернии предпринял новую попытку создать должности помощников полицмейстеров в Перми и Екатеринбур-

ге. В последнем городе новый чиновник тут же приступил к разбору дел, которые лежали нетронутыми с 1861 г. (!) и только накапливались с каждым годом, переходя «как бы по наследству» от одного секретаря к другому, так как при новых штатах, введенных «Временными правилами», у полиции не было возможности их окончить¹⁴. Таковы были очевидные последствия сокращения делопроизводителей с 9 человек¹⁵ до 1, при передаче г. Екатеринбург из подведомственности Горного департамента в МВД в 1863 г. Однако уже на 1 ноября 1879 г., несмотря на крайнюю необходимость, ни должности екатеринбургского, ни пермского помощников полицмейстеров в губернии не существовало¹⁶, что, по всей вероятности, было связано с нежеланием как Правительства, так и органов местного самоуправления их финансировать. Не добились успеха в увеличении штатов полицейских чиновников в первые десятилетия после реформы и вятские власти¹⁷.

Иначе складывалась ситуация на Южном Урале. Несмотря на грандиозный пожар 1879 г., уничтоживший центральную часть г. Оренбург и ввергнувший «городское общество» в огромные долги перед Государственным казначейством¹⁸, в городе уже к 1884 г., помимо должностей, представленных в табл. 1, существовал 1 дополнительный полицейский чиновник Менювого двора¹⁹ и 17 околоточных надзирателей [5, с. 71].

Очевидным недостатком реформы 1862 г. было то, что она не коснулась штатов и окладов нижних чинов, оставив этот вопрос до выхода «Общего учреждения полиции». Во

¹⁴ ГАПК. Ф. 36. Оп. 10. Д. 56. Л. 99об., 100, 106об.

¹⁵ Штаты горных казенных заводов Уральского хребта: Штаты и табели к № 21203. 11 мая 1847 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 22. Ч. 2. Спб.: Тип. 2 отд-ния Собств. его император. величества канцелярии, 1848. С. 85.

¹⁶ Памятная книжка Пермской губернии. 1880 г. Пермь: Тип. губ. зем. управы, 1880. С. 60-61, 100.

¹⁷ Календарь Вятской губернии. 1881. Вятка: Тип. губ. правления, [б/г]. С. 139.

¹⁸ РГИА. Ф. 102. ДП 2. 1883 г. Д. 507. Л. 1об.

¹⁹ Менювой двор – центр торговли восточными товарами на левом берегу р. Яик, в 3 км от г. Оренбург, куда прибывали торговые караваны.

¹² РГИА. Ф. 1286. Оп. 53. Д. 112. Л. 73; Там же. Д. 115. Л. 90об.

¹³ Высочайше утвержденные Штаты полиции в губерниях по общему учреждению управляемых: Штаты и табели к № 39087. 25 дек. 1862 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 37. Ч. 3. Спб.: Тип. 2 отд-ния Собств. его император. величества канцелярии, 1865. С. 543.

всех городах России, где не было особых штатов, продолжали действовать «нормальные штаты» городских образца 1853 г. Не изменила реформа 1862 г. и порядок формирования нижних чинов, утвержденный в 1853 г. – из рядовых и унтер-офицеров, неспособных к строевой службе. В г. Вятка с 1828 г. действовали особо утвержденные штаты полиции из 36 нижних чинов и 4 унтер-офицеров. Несмотря на существенный рост населения и изменение экономических условий, каких-либо изменений они во второй трети XIX века не претерпели²⁰. В г. Пермь в 1853 г. была утверждена полицейская команда из 24 рядовых, 2 младших и 1 старшего унтер-офицера²¹. С присоединением в 1863 г. к г. Пермь Мотовилихинского завода и ряда близлежащих деревень, на основе тех же нормальных штатов, команда была увеличена до 37 нижних чинов²². В г. Екатеринбург по штатам, утвержденным в 1857 г., состояло 16 казаков из мастеровых, 2 старших, 2 младших унтер-офицера, 36 рядовых, 4 трубача и профоса²³ и 3 сторожей из мастеровых²⁴. Однако при переходе из Горного ведомства конная полиция в городе была ликвидирована и осталось лишь 40 пеших полицейских²⁵. На фоне сокращения штатов полицейских команд в г. Екатеринбург и отсутствия каких-либо изменений в городах Вятке и Перми на Южном Урале наблюдался значительный прирост. Если в 1853 г. Уфимская городская полицейская команда насчитывала только 29 нижних чинов [5, с. 34, 71], то уже к 1865 г., сообразно с ростом населения, полицейская команда была увеличена до 33 рядовых, 2 младших и 1 старшего унтер-офицера [9, с. 36]. А к 1878 г. городом дополнительно было нанято еще 10 полицейских, включая двух конных для исполнения

срочных поручений и ночных разъездов²⁶. В уездном городе Оренбург в 1853 г. число рядовых составляло 22 человека при 2 младших и 1 старшем унтер-офицере. К 1884 г. общее число городских возросло до 71, не считая 10, нанимаемых на время ярмарки [5, с. 34, 71].

Исследователи отмечают также некоторое увеличение нижних чинов в связи с высылкой в уральские города, в том числе имеющие самостоятельную полицию, поляков после подавления польского восстания и других политических правонарушителей [9, с. 36; 10, с. 40]. В мае 1863 г. в г. Вятка было назначено 15 нижних полицейских чинов для надзора за 76 политическими ссыльными, а в г. Уфа – 10 – для наблюдения за 65 поляками из Западных губерний²⁷. Хотя законодатель прямо запрещал использовать добавочных полицейских для иных целей, кроме надзора за ссыльными, учитывая кадровый голод, местные власти очевидно пренебрегали этим правилом.

Важным источником ликвидации дефицита нижних чинов городской полиции стало для Пермской губернии введение полицейской стражи в 1870 г. Несмотря на то, что, согласно инструкции, стража должна была быть рассредоточена в сельской местности по участкам, став прообразом введенных через 8 лет полицейских урядников, на практике все было иначе. Большая часть стражи была сосредоточена в виде крупных отрядов в городах, выполняя функции городской полиции, в том числе в городах Перми и Екатеринбурге. Причем со временем их число увеличивалось. Так, до введения полицейских урядников в 1878 г. в Пермскую городскую полицию было откомандировано 3 конных и 5 пеших стражников (17,8 % от всего состава городской полиции), в Екатеринбургскую – 6 конных и 3 пеших (18,4 %). После усиления сельской полиции на Среднем Урале губернатор В.А. Енакиев перебросил в г. Пермь «по крайнему недостатку городской полиции» уже 10 конных и 5 пеших стражников

²⁰ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 102. ДП. 2. 1887 г. Д. 32. Ч. 20. Л. 5.

²¹ Там же. Ч. 34. Л. 1.

²² РГИА. Ф. 1286. Оп. 39. Д. 81. Л. 9об.-10.

²³ Профос – нижний чин, занимающийся уборкой нечистот.

²⁴ ГА РФ. Ф. 102. ДП 2. 1887 г. Д. 32. Ч. 34. Л. 1, 1об.

²⁵ РГИА. Ф. 1286. Оп. 39. Д. 81. Л. 9об.-10.

²⁶ Там же. Д. 79. Л. 2.

²⁷ ГАПК. Ф. 297. Оп. 3. Д. 247. Л. 5, 6.

(28,9 %), а в г. Екатеринбург – 10 конных и 3 пеших (24,5 %) ²⁸. Нужно отметить, что усиление городской полиции стражниками носило не только количественный, но и качественный характер, так как по утвержденным штатам ни тот ни другой город официально не имел конной полиции.

Серьезный удар по нижнему составу городской полиции Урала, как, впрочем, и всей России, был нанесен введением всеобщей воинской повинности. На основании именного указа от 4 июля 1873 г. военное ведомство было освобождено от поставки военнослужащих в городские полицейские команды. Вместо этого органы местного самоуправления должны были обеспечить пополнение увольняемых по тем или иным причинам военнослужащих вольнонаемными служащими ²⁹. Замена осуществлялась постепенно, так, даже в 1878 г. в г. Уфа из 46 полицейских служащих 6 (13 %) составляли военнослужащие ³⁰, принятые в городскую полицию до 1874 г. Желающих занимать освободившиеся вакансии с учетом тягот службы и низкого жалования было немного. На это накладывалось также и то, что сами штаты были далеко недостаточны. Местные городские власти нашли выход из ситуации в практике ночной «караульной повинности», которую горожане обязаны были по очереди отбывать «натурой». Другими словами, одну устаревшую форму исполнения полицейских функций военными, неспособными к строевой службе, сменила другая – не менее архаичная.

Катализатором, заставившим власти пересмотреть свои взгляды, выступили политические беспорядки в городах Москве и Санкт-Петербурге. В 1878 г., осознавая, что для разгона «незаконных сборищ» необхо-

дима реальная сила, а не «ночные караульщики», Департамент полиции исполнительной обратился ко всем губернаторам с циркуляром об указании «потребной» для городов конной стражи и необходимых расходов на нее ³¹. Пермские власти предлагали учредить в г. Екатеринбург 20 конных городовых, так как «до половины бывших горнозаводских людей осталось без занятий <...> и <...> стали естественно крайне нуждаться в средствах к жизни; нужда же всегда вызывает за собой разные пороки и преступления». Губернатор предлагал разделить г. Пермь на 20 околотков во главе с околоточными надзирателями, учредив в каждом особый пост из 3 пеших городовых, а для контроля транспортных артерий и «других экстренных полицейских обязанностей» определить 20 конных стражников ³². Об усилении городской полиции 8 конными стражниками ходатайствовали и уфимский губернатор: «Развивающееся пароходство по р. Белой, с одной стороны, а с другой – усилившийся в последнее время сплав по оной лесных изделий, требуя в течение всего навигационного времени, бдительного надзора... что при незначительном составе полицейской команды, состоящей всего из 46 человек... затрудняет исполнение возложенных на нее обязанностей... особенно в ночное время» ³³. Однако «ввиду затруднительного положения Государственного казначейства» штаты уральской полиции увеличены не были. За государственный счет были усилены полицейские команды только 9 российских городов, остальным было предложено произвести введение стражи на городские средства ³⁴. Городское же самоуправление Урала, хотя и признавало необходимость расширения штатов полиции, но, ссылаясь на финансовые трудности, из своих средств делать это также не желало. Если рассматривать введение

²⁸ РГИА. Ф. 1286. Оп. 53. Д. 282. Л. 2-14об., 17-29.

²⁹ Об установлении нового порядка комплектования полицейских и пожарных команд, ввиду предстоящего введения всеобщей воинской повинности: Именной указ, объявленный Сенату Министром внутр. дел от 4 июля 1873 г. № 52438 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 2. Т. 48. Ч. 2. Спб.: Тип. 2 отд-ния Собств. его император. величества канцелярии, 1876. С. 1, 2.

³⁰ РГИА. Ф. 1286. Оп. 39. Д. 79. Л. 4об.

³¹ Там же. Д. 16. Л. 6.

³² Там же. Д. 81. Л. 2-4.

³³ Там же. Д. 79. Л. 11об., 12.

³⁴ Отношение департамента полиции исполнительной пермскому губернатору об отсутствии средств на усиление городской полиции. 6 фев. 1879 г. // РГИА. Ф. 1286. Оп. 39. Д. 79. Л. 12, 12об.

конной городской стражи с точки зрения центральных властей, как меру борьбы с политическими беспорядками, то ни в одном уральском городе до конца XIX века в ней действительно не было надобности, и решение Правительства было с этой позиции, оправданным. Однако это не отменяет того факта, что для борьбы с общеуголовной преступностью конная полиция в рассматриваемый период была уже необходима.

Значительное увеличение уральской городской полиции произошло только в середине 1880-х гг. Первым усиления штатов в законодательном порядке удалось добиться г. Оренбург, как самому крупному по населению, центру Урала. Этот же город стал первым на Урале, в котором после реформы 1862 г. наконец была восстановлена полноценная штатная полицейская канцелярия. Помимо числа жителей свою роль в процессе усиления полиции сыграла его возросшая площадь – 12,5 кв. км. Городской полиции *de facto* подчинялись: находящаяся в 6,4 км Маячная гора, левый берег р. Сакмара, а также расположенный в 3 км от города Меновой двор, заселенные представителями различных национальностей и социальных страт. Количество входящих бумаг составляло, по данным 1882 г., 16 тыс. Справиться с таким потоком полицмейстер и секретарь не могли, а потому к этому времени помощник полицмейстера уже существовал – его обязанности исполнял пристав второй части города, а обязанности пристава второй части – его помощник. Из вольнонаемных писцов функционировал «штат» заведующих столами и регистраторов. Однако, несмотря на то, что помимо 1000 руб. на канцелярские расходы «от казны» городская полиция получала на эти нужды от города еще 1550 руб., этих средств все равно было недостаточно, чтобы нанять «ответственных» канцеляристов.

Об оперативности действий Правительства в вопросе расширения штатов городской полиции можно судить хотя бы по тому, что оренбургский губернатор возбудил ходатайство еще в 1881 г.³⁵, а утверждены новые

штаты были только в марте 1884 г., вступив в силу с 1 января 1885 г.³⁶ Губернатор изначально предлагал увеличить жалование, «разъездные» и канцелярские суммы всех чинов, ввести дополнительно должности помощника полицмейстера, 2 столоначальников, регистратора, архивариуса, 2 приставов и их помощников, письмоводителей приставов, 1 дополнительного околоточного надзирателя и 29 городских. Камнем преткновения ожидаемо послужил вопрос об источниках финансирования. По общему правилу их должен был предоставить город. Однако переживший грандиозный пожар 1879 г. Оренбург считал, что не в состоянии выделить средства на решение этой задачи. В связи с этим губернатор предлагал временно, на 5 лет, возложить добавочный расход на государственное казначейство. Соединенные департаменты законов и государственной экономики, однако, не пожелали увеличивать государственные расходы на Оренбургскую полицию в 5 раз. В результате новый губернатор М.И. Астафьев значительно сократил просимые суммы и штаты, вновь вернулся к идее временного найма добавочных полицейских чинов на Меновой двор. Новый проект МВД утвердило, с возложением расходов на государственное казначейство на 8 лет, а также исключив конных казаков при полицмейстере и на Меновом дворе (табл. 2). Последнее решение оказалось достаточно опрометчивым. Не прошло и двух месяцев с момента вступления в силу новых штатов, как оренбургский губернатор обратился с ходатайством к командующему войсками Казанского военного округа предоставить «временно» ежедневный наряд из 17 конных казаков. В качестве причины указывалось, что местные «инородцы» устраивают ночные кражи «на коне», которые пешая полиция предотвратить не в состоянии. Однако, несмотря на просьбу военного министра пересмотреть штаты полиции, чтобы не отвлекать

³⁵ ГА РФ. Ф. 102. ДП 2. 1883 г. Д. 507. Л. 14-15, 37.

³⁶ По проекту штата Оренбургской городской полиции: Высочайше утв. мнение Гос. Совета от 13 марта 1884 г. № 2086 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3. Т. 4. Спб.: Гос. тип., 1887. С. 106.

Таблица 2

Штаты нижнего состава городской полиции Урала, учрежденные на основании
Высочайше утвержденного мнения Государственного Совета от 17 апреля 1887 г.^{а)}

Table 2

The lower staff of the city police of the Urals, established on the basis
of the Imperially approved opinion of the State Council of April 17, 1887^{a)}

Город	Период времени	Младшие городские	Старшие городские	Итого	Число жителей на 1 городского
Вятка	До реформы	38	2	40	649,95
	После реформы	37	3	40	649,95
Оренбург	До реформы	84 ^{б)}	—	84	501,5 ^{в)}
	После реформы	84	—	84	501,5
Екатеринбург	До реформы	36	4 ^{г)}	40	825
	После реформы	36	4	40	825
Пермь	До реформы	34 ^{д)}	3 ^{е)}	37	894,3
	После реформы	53	13	66	501,2
Уфа	До реформы	49 ^{ж)}	—	49	555,1
	После реформы	44	10	54	503,7

Примечание: а) на основе данных: ГА РФ. Ф. 102. ДП 2. 1887 г. Д. 32. Ч. 20. Л. 4об.-31; Д. 32. Ч. 33. Л. 3об.-40; Д. 32. Ч. 34. Л. 1-55; Штат Оренбургской городской полиции: Штаты и табели к № 2086. 13 марта 1884 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3. Т. 4. СПб.: Гос. тип. С. 126; б) включая 8 временных городских, нанимаемых на 5 месяцев на Меновой двор (Штат Оренбургской городской полиции: Штаты и табели к № 2086. 13 марта 1884 г. // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3. Т. 4. СПб.: Гос. тип. С. 126); в) рассчитано на основе данных о численности населения: Адрес-календарь и справочная книжка по Оренбургской губернии на 1888 год: с прил. стат. сведений за предшествовавшие годы и карты губернии. Оренбург: Тип. Б. Бреслина, 1888. С. 7; г) в документе, согласно штату 1857 г., названы рядовыми и унтер-офицерами соответственно; д) включая 10 временных городских, нанимаемых на 7 зимних месяцев; е) в документе, согласно «нормальным штатам» 1853 г., названы рядовыми и унтер-офицерами соответственно; ж) включая 5 временных городских.

казаков для выполнения полицейских обязанностей³⁷, даже при увеличении числа нижних чинов полиции г. Оренбург в 1891 г. должности конных городских добавлены не были³⁸. Видимо, гражданские власти не видели смысла осуществлять полицейские функции только «своими силами», когда в губернии имелось достаточно хороших всадников-казаков.

В 1887 г. Правительство, наконец, попыталось решить проблему недостаточности нижнего состава полиции городов во всероссийском масштабе. С этой целью 14 апреля 1887 г. был принят закон, установивший в

городах с населением более 2 тыс. жителей штаты полиции не более 1 городского на каждые 500 человек населения, причем на 4 младших городских должно было приходиться не менее одного старшего³⁹. Так как норма закона устанавливала лишь максимально возможные штаты городской полицейской команды, которыми мог «обременить» город министр внутренних дел, то городские думы уральских городов, ссылаясь на текущий дефицит местного бюджета, поспешили предложить оставить штаты и оклады городских без изменений или увеличить в самой незначительной степени. Все ураль-

³⁷ ГА РФ. Ф. 102. ДП 2. 1883 г. Д. 507. Л. 37-42об., 71, 71об.

³⁸ Об усилении состава полицейской команды города Оренбурга: Высочайше утв. мнение Гос. Совета от 12 марта 1891 г. № 7531 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3. Т. 11. СПб.: Гос. тип., 1894. С. 116.

³⁹ О численном составе и устройстве полицейских команд в городах, для которых не издано особых штатов полиции: Высочайше утв. мнение Гос. Совета от 14 апр. 1887 г. № 4351 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3. Т. 7. СПб.: Гос. тип., 1889. С. 171.

ские губернаторы, кроме оренбургского, несмотря на сопротивление местных властей, «железной рукой» ввели в уездных городах штаты, близкие к максимальным⁴⁰. В то же время сколько-нибудь значительных успехов в деле повышения штатов большинства городов, имеющих самостоятельную полицию, в ходе реформы достигнуть не удалось (табл. 2). Виной тому послужила содержащаяся в акте 1887 г. оговорка об утвержденных ранее в законодательном порядке штатах, которые министр внутренних дел не имел полномочий изменить⁴¹. Хотя при планировании закона имелись в виду штаты, утвержденные после 1862 г., такие как, например, г. Оренбург, на практике городские думы ссылались и на более ранние акты. Так, городская дума г. Вятка, несмотря на все усилия губернатора и даже министра внутренних дел, смогла отстоять, благодаря жалобе в Сенат, совершенно устаревший штат 1828 г.⁴²

ВЫВОДЫ

Научная новизна исследования состоит в сравнении структуры и штатов всех само-

⁴⁰ ГАРФ. Ф. 102. ДП 2. 1887 г. Д. 32. Ч. 20. Л. 4об.-31; Д. 32. Ч. 33. Л. 3об.-40; Д. 32. Ч. 34. Л. 1-55; Д. 32. Ч. 35. Л. 1-23.

⁴¹ О численном составе и устройстве полицейских команд в городах, для которых не издано особых штатов полиции: Высочайше утв. мнение Гос. Совета от 14 апр. 1887 г. № 4351 // Полное собрание законов Российской империи. Собр. 3. Т. 7. СПб.: Гос. тип., 1889. С. 171.

⁴² ГАРФ. Ф. 102. ДП 2. 1887 г. Д. 32. Ч. 20. Л. 100-134.

стоятельных городских полиций Урала. За прошедшие после реформы 1862 г. четверть века наибольшего увеличения штатов как чиновничьего, так и нижнего состава полиции смогли добиться власти Оренбургской губернии благодаря принятым в 1884 г. особым штатам. И, наоборот, совершенно не изменились, а если сравнивать с дореформенным периодом, то даже уменьшились штаты городской полиции г. Вятка. Эти данные хорошо коррелируют с ростом уральских городов. Население г. Вятка увеличивалось наиболее медленными темпами, о слабости процессов модернизации в городе можно косвенно судить и по низким городским доходам. И, напротив, несмотря на значительный пожар в 1879 г., доходы г. Оренбург и число жителей росло наиболее интенсивно.

С другой стороны, нельзя отрицать, что делопроизводство городской полиции сильно пострадало в результате реформы 1862 г., что на фоне общего увеличения документооборота в результате модернизационных процессов сказалось на ней не лучшим образом. К середине 1880-х гг. введения должности помощника полицмейстера и полноценного штата канцелярии удалось добиться только г. Оренбург. Остальным губернским городам не хватало на это средств. Новый виток развития полиция Урала переживает в конце 1880-х – середине 1900-х гг., когда появление железных дорог заставляет все городские власти, включая вятские, увеличить состав полиции. Изучение этого периода – задача дальнейших исследований.

Список литературы

1. *Высоцкий И.П.* Санкт-Петербургская столичная полиция и градоначальство (1703–1903 г.): крат. ист. очерк. СПб.: Т-во Р. Голике и А. Вильборг, 1903. 326 с.
2. *Мусихин В.Е.* Деятельность вятской полиции в начале XX века // Из истории вятских спецслужб и полиции (вторая половина XIX – первая половина XX вв.): материалы докладов и документы науч.-практ. конф. Киров: Триада-С, 1997. С. 42-52.
3. *Сичинский Е.П.* Страницы истории полиции дореволюционного Челябинска. Челябинск: Челяб. юрид. ин-т МВД России, 1999. 88 с.
4. *Хакимов С.Х.* Полиция пореформенной Уфы: страницы истории // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 1999. № 1. С. 80-85.
5. *Рязанов С.М.* Полиция Пермской губернии в годы Первой мировой войны. Пермь: Рос. воен.-ист. общ-во, 2017. 308 с.
6. *Рашин А.Г.* Население России за 100 лет (1811–1913 гг.). М.: Гос. стат. изд-во, 1956. 352 с.

7. Кузьмин А.И., Оруджиева А.Г. Историко-демографический портрет Екатеринбурга // Известия Уральского государственного университета. 1998. № 9. С. 95-100.
8. Трушков С.А. Администрация и полиция Вятской губернии второй половины XIX – начала XX в. Киров: Вят. соц.-экон. ин-т, 2003. 170 с.
9. Масалимов А.С. Реформы полиции Российской империи XIX–XX веков: достижения, просчеты, влияние на развитие государственного аппарата. Уфа: Изд-во Уфим. юрид. ин-та МВД РФ, 2011. 151 с.

Reference

1. Vysotskiy I.P. *Sankt-Peterburgskaya stolichnaya politiya i gradonachal'stvo (1703–1903 g.)* [St. Petersburg Metropolitan Police and City Administration (1703–1903)]. St. Petersburg, Partnership of R. Golike and A. Vilborg Publ., 1903, 326 p. (In Russian).
2. Musikhin V.E. Deyatel'nost' vyatskoy politzii v nachale XX veka [The activity of the Vyatka police at the beginning of the 20th century]. *Materialy dokladov i dokumenty nauchno-prakticheskoy konferentsii «Iz istorii vyatskikh spetssluzhb i politzii (vtoraya polovina XIX – pervaya polovina XX vv.)»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference “From the History of the Vyatka Special Services and Police (Second Half of the 19th – First Half of the 20th Centuries)”. Kirov, Triada-S Publ., 1997, pp. 42-52. (In Russian).
3. Sichinskiy E.P. *Stranitsy istorii politzii dorevolutsionnogo Chelyabinska* [Pages of the History of the Police in Pre-Revolutionary Chelyabinsk]. Chelyabinsk, Chelyabinsk Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia Publ., 1999, 88 p. (In Russian).
4. Khakimov S.K. *Politsiya poreformennoy Ufy: stranitsy istorii* [Police of post-reform Ufa: pages of history]. *Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii* [Bulletin of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 1999, no. 1, pp. 80-85. (In Russian).
5. Ryazanov S.M. *Politsiya Permskoy gubernii v gody Pervoy mirovoy voyny* [Police of the Perm Governorate during the First World War]. Perm, Russian Military and Historic Society Publ., 2017, 308 p. (In Russian).
6. Rashin A.G. *Naseleniye Rossii za 100 let (1811–1913 gg.)* [Population of Russia for 100 Years (1811–1913)]. Moscow, State Statistic Publ., 1956, 352 p. (In Russian).
7. Kuzmin A.I., Orudzhieva A.G. *Istoriko-demograficheskiy portret Ekaterinburga* [Historical and demographic portrait of Yekaterinburg]. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Ural State University], 1998, no. 9, pp. 95-100. (In Russian).
8. Trushkov S.A. *Administratsiya i politiya Vyatskoy gubernii vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.* [Administration and Police of the Vyatka Governorate of the Second Half of the 19th – Early 20th Centuries]. Kirov, Vyatka Social and Economic University Publ., 2003, 170 p. (In Russian).
9. Masalimov A.S. *Reformy politzii Rossiyskoy imperii XIX–XX vekov: dostizheniya, proschety, vliyaniye na razvitiye gosudarstvennogo apparata* [Police Reforms of the Russian Empire in the 19th–20th Centuries: Achievements, Miscalculations, Impact on the Development of the State Apparatus]. Ufa, Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation Publ., 2011, 151 p. (In Russian).

Информация об авторе

Рязанов Сергей Михайлович, кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, г. Пермь, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-5137-3614](https://orcid.org/0000-0001-5137-3614), s_ryazanov@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.09.2021
Одобрена после рецензирования 18.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Sergey M. Ryazanov, Candidate of History, Associate Professor of Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Department, The Perm Institute of the FPS of Russia, Perm, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-5137-3614](https://orcid.org/0000-0001-5137-3614), s_ryazanov@mail.ru

The article was submitted 20.09.2021
Approved after reviewing 18.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-287-295

Лесоводство помещиков Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX века

Руслан Магомедович ЖИТИН, Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ*

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

*Адрес для переписки: a-topil@yandex.ru

Аннотация. Проанализированы особенности лесного хозяйства землевладельцев Тамбовской губернии на рубеже XIX и XX веков. Показаны ключевые факторы природного (лесистость местности), экономического (прежде всего, строительство железных дорог, изменения спроса на лесоматериалы) и социального (необходимость охраны насаждений от окрестного крестьянского населения) характера, влиявшие на лесное хозяйство. Указаны основные пути развития, обусловленные как экономическими возможностями, так и желанием (или нежеланием) помещиков обустроить свои лесные угодья. Проанализированы способы лесоводства в северных, центральных и южных уездах Тамбовской губернии, разная степень лесистости которых отражалась на ценности лесных материалов для местных жителей. Описаны способы сочетания лесоводства с иными типами хозяйствования, в частности, выпасом скота, практиковавшиеся преимущественно в северных уездах Тамбовской губернии, где наблюдался избыток лесных ресурсов. Указаны причины сплошной вырубki лесов, практиковавшейся рядом владельцев, которая вела к серьезным экологическим изменениям. Дана характеристика различных типов рационального природопользования в лесном хозяйстве на материалах отдельных имений, к которым обращалось все больше землевладельцев, описаны причины развития бережливого отношения к лесным ресурсам.

Ключевые слова: лесоводство, Тамбовская губерния, помещики, крупное землевладение, рациональное природопользование, модернизация

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке Гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых МК-476.2020.6.

Для цитирования: Житин Р.М., Топильский А.Г. Лесоводство помещиков Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 287-295. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-287-295>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-287-295

Forestry of landlords of Tambov Governorate in the late 19th – early 20th century

Ruslan M. ZHITIN, Aleksey G. TOPILSKY*

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

*Corresponding author: a-topil@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Житин Р.М., Топильский А.Г., 2021



Abstract. The features of forestry of the landowners of the Tambov Governorate at the turn of the 19th and 20th centuries are analyzed. The key factors of natural (forest cover of the area), economic (first of all, the construction of railways, changes in demand for timber) and social (the need to protect plantations from the surrounding peasant population) character that influenced forestry are shown. The main ways of development are indicated, due to both economic opportunities and the desire (or unwillingness) of landowners to equip their forest lands. The methods of forestry in the northern, central and southern districts of the Tambov Governorate are analyzed, the different degree of forest cover of which was reflected in the value of forest materials for local residents. Methods of combining forestry with other types of management, in particular, grazing, which were practiced mainly in the northern districts of the Tambov Governorate, where there was an excess of forest resources, are described. The reasons for the clear-cutting of forests practiced by a number of owners, which led to serious environmental changes, are indicated. The characteristics of various types of rational nature management in forestry are given on the materials of individual estates, to which more and more landowners have turned. We describe the reasons for the development of a thrifty attitude to forest resources.

Keywords: forestry, Tambov Governorate, landlords, large land ownership, rational use of natural resources, modernization

Acknowledgements: The study is carried out within the framework of Grant of President of the Russian Federation to support young scholars MK-476.2020.6.

For citation: Zhitin R.M., Topilsky A.G. Lesovodstvo pomeshchikov Tambovskoy gubernii v kontse XIX – nachale XX veka [Forestry of landlords of Tambov Governorate in the late 19th – early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 287-295. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-287-295> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Конец XIX века в России стал временем становления рационального лесного хозяйства. Экологический кризис, изведение ряда лесных дач в центрально-европейских губерниях настойчиво свидетельствовали о необходимости рационального использования природных ресурсов. Пионерами этой деятельности выступили владельцы крупных

имений, обладавшие значительными лесными насаждениями. Однако, если аграрные аспекты их деятельности хорошо изучены, то роль лесоводства как фактора развития ряда имений помещиков остается неясной.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Изучение помещичьего лесоводства затруднено в связи с отсутствием статистики

размещения частных лесных дач. Относительно точные сведения о структуре земельных угодий владельцев края появились только в 1913 г. По обследованиям земских специалистов, максимальная лесистость Тамбовской губернии оценивалась в 13 % от общей ее площади. По абсолютному размеру лесов (94700 дес.) регион занимал второе место среди губерний Центрального Черноземья, уступая только Орловщине [1, с. 3].

Значительные лесные угодья были расположены на севере Тамбовщины (Спаский, Темниковский, Моршанский, Шацкий уезды – 60 % всей территории). В результате, если в северных волостях население было «с избытком обеспечено» лесом, а на юге, где степные площади достигали 96 % территорий (Кирсановский уезд), наблюдался резкий дефицит угодий. По подсчетам начальника Тамбовского управления земледелия и государственных имуществ Н.Т. Юрина, общее количество лесов, приходящееся на народонаселение края в начале XX века, было явно недостаточным [1, с. 4-5].

Состав лесных насаждений Тамбовской губернии отличался большим разнообразием. Доминирующими культурами являлись лиственные насаждения (79 %), образованные преимущественно осиной и березой. Из хвойных пород чаще всего встречались сосна и ель. Однако соотношение пород изменялось в сторону сокращения еловых посадок, страдавших от короеда. Твердые сорта деревьев Тамбовского края встречались преимущественно на севере.

В структуре владельцев тамбовского леса выделялись площади казны (419 тыс. дес., или 45 %) и частных лиц. (334 тыс. дес., или 35 %). Крестьянские общества края были почти лишены лесных угодий, что ставило их в тяжелую зависимость от помещиков. В поисках «топлива и мелких поделок» крестьяне вынуждены были выкупать зеленые массивы у частных лиц [1, с. 7-8].

Особенно большую роль играли лесные насаждения для поддержания помещичьего хозяйства в эпоху аграрного кризиса 80-х гг. XIX века [2, с. 246]. Низкие доходы от продажи сельскохозяйственной продукции были

компенсированы устойчивым спросом на древесину. Корреспондент «Русского вестника» по этому поводу замечал: «Не будь леса у бережливых хозяев, едва ли хоть одно имение уцелело бы от залога. Лес еще дает средства в относительно густонаселенных местностях, так как цены на него в последние годы быстро возвышаются»¹.

Заметно расширяло сбыт лесных произведений развитие сети железных дорог, позволяющее помещикам вывозить древесину не только на региональные, но и на зарубежные рынки. В 1910 г. с проведением линии Подольской ж/д «владельцы дач приступили к сплошным сводкам». «Площадью лесосек и сроками примыкания их, – отмечали очевидцы, – не стеснялись, также не задумывались над выбором места сводки, благодаря чему получались громадные площади одновозрастного насаждения и молодняков к одному месту. Понятно, что при громадных площадях сводок и ежегодном примыкании лесосек вместо сводимых сосновых насаждений молодняки получались лиственные и главным образом осиновые, да и те большей частью весьма неравномерно сомкнутые и корявые, благодаря тому, что сейчас же после сводки в них пускали скот и производили сенокошение»².

Высокая доходность лесосек определила малопродуктивный характер лесного хозяйства помещиков. Цена за 100 пудов древесины в 1906 г. доходила до 315 руб., создавая благоприятные условия для форсированных заготовок. «Высокие цены, взвинченные экспортерами, – писал В.И. Денисов, – совершенно сбили с толка владельцев, и они спешат с вырубкой своих лесов...» [3, с. 2].

Земские специалисты, проанализировавшие отрасль лесоводства тамбовских помещиков, пришли к выводу об «отсутствии организованного хозяйства в их имениях». Эксплуатация лесов носила случайный характер и велась по усмотрению владельцев. Так, частные угодья Кирсановского уезда вырубались «сплошь в течение нескольких

¹ Русский вестник. 1896. Т. 243. Кн. IV. С. 293-294.

² РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 1262. Оп. 1. Д. 4188. Л. 8об.

лет, а затем вновь выращиваются и по несколько десятилетий не приносят дохода». А от единовременной сплошной вырубке «более или менее спелых лесов выручались крупные суммы, потому что всякие лесные материалы имеют в уезде хорошую цену». Десятина осинового леса продавалась скупщикам по 20–300 руб., а десятина спелого дубового леса могла принести владельцу 900–1000 руб.³

В одном из имений Кирсановского уезда лес полностью сбывался на выработку скупщикам, причем реализацией товара занимался сам владелец. За два года совместных усилий удалось свести 12 дес. и продать их на обустройство 12 срубов для окрестных крестьян. Ряд помещиков, даже не имея ценных пород строевого леса, имели значительный доход от продажи «липняка на лыки и кустарников разных пород на корье». Работая по такой схеме, владельцы могли получить до 1500 руб. чистого дохода⁴.

Высокие прибыли от продажи леса заставляли помещиков полностью отказываться от собственных земледельческих занятий. В Петровском имении Гагариных доходность лесного хозяйства в 1897–1898 гг. составляла 14650 руб., в 1898–1899 гг. – 17780 руб.⁵ Высокая рентабельность рубок обусловила продажу владельцем до 10 тыс. дес. своей пашни в 1906 г. После совершения сделки совокупный доход помещика составил 36,5 тыс. руб., причем основную часть денег приносила реализация древесины, которой в имении оставалось до 3 тыс. дес.

Условия продажи лесных площадей зависели от количества заготовленного лесного материала. Одно из имений Кирсановского уезда сдавало своей лес под рубку за 22 тыс. руб. на срок 12 лет. При этом в контракте с арендаторами не было указаний на конкретную площадь и объемы разрешенной рубки, не обговаривались характеристики

эксплуатируемых массивов. Стороны работали по принципу рубить, «сколько окажется». В другом кирсановском имении молодое разнолесье площадью 32 дес. было продано за незначительные 2500 руб. Основным мотивом сделки являлось указание на трудности «сбережения леса от похищений». Подобная бесхозяйственность хозяев не была редкостью. Земские корреспонденты фиксировали случаи реализации «на сруб небольших участков по 100–200 руб. за десятину, и даже от 50 до 70 руб. за десятину»⁶.

Сплошная рубка лесных площадей вела к тому, что возраст насаждений почти нигде не превышает нормы как для строевого, так и для дровяного леса. По свидетельству современников, общей практикой было сведение 60-летних дубов. Для всех остальных пород срок разработки мог составлять 40 лет. В одном из владений Ирской волости Кирсановского уезда, занимающем 380 дес. леса, дубовые насаждения последовательно выкорчевывались через 60 лет, осина – через 45 лет, липняки – через 7 лет. Дубовый лес шел на «клепку, паркет, ободы, доски и на дрова, осиновый – на бревна, жерди, липовый на доски». После рубки 1882 г. владельцем была произведена искусственная посадка дуба и сосны⁷.

Другой проблемой тамбовских лесов являлся бесконтрольный выпас скота. Далеко не все имения в достаточной мере оберегались от крестьянских животных, так как они перемежывались с лугами, сдаваемыми владельцами в аренду. В имении Чернавской волости Кирсановского уезда было заявлено о значительном участке дровяного леса, использовавшегося помещиком исключительно для свиней⁸. На территории моршанской лесной дачи Пыльцовой выпас скота практиковался по всему лесу⁹.

³ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16: Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 240.

⁴ Там же. С. 245.

⁵ РГАДА Ф. 1262. Оп. 1. Д. 933. Л. 116.

⁶ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16: Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 243.

⁷ Там же. С. 240–248.

⁸ Там же. С. 245, 247.

⁹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 64. Оп. 1. Д. 111. Л. 254об.

Земские обследования тамбовских имений зафиксировали вариативность использования лесных дач в выпасе скота. Так, в экономиях Лебединского уезда в середине 80-х гг. XIX века лесные пастбища являлись элементом лесоразведения. Владельцем использовалась следующая схема: «участок (делянка), предназначенный к вырубке, насколько возможно, вытравляли скотом, чтобы вся трава была выбита, рассчитывая таким путем приготовить надежное ложе для легковесных саженцев березы; затем лес вырубали, оставляя хорошие прямые дубовые деревья для дальнейшего роста, а также семенники березовые (которые потом вырубались). Посадка шла весьма успешно. Хотя через два года трава снова заполняла весь проруб, но в этой траве уже шел очень густо березовый подлес»¹⁰.

Переход к правильному лесопользованию в рассматриваемый период был связан с повышением культуры бережного использования лесных массивов. Начальной формой рационализации являлось использование проходных рубок или так называемых рубок ухода – то есть удаления из насаждения нежелательных деревьев (не отвечающих хозяйственным целям и отрицательно влияющих на рост и состояние лучших и вспомогательных деревьев) и создания благоприятных условий для роста лучших главных пород.

В конце XIX века большинство землевладельцев практиковало ежегодную прочистку лесных угодий, так как это способствовало лучшему росту насаждений и, как правило, не сопровождалось существенными расходами, а в некоторых хозяйствах даже приносило прибыль. Чистка производилась местными крестьянами на условии исполнительного найма, позволяющего получать работникам часть вырубленного леса бесплатно. Другая часть шла в экономию владельца или продавалась. Так, в лесной даче семьи Челищевых (Тамбовский уезд) использовалась проходная прочистка насаждений, чередую-

мая с выборочной рубкой спелых малоценных деревьев на небольших участках. В 1888 г. владельцем было прочищено 111 дес., давших «99 сажень дров 2 сорта, 126 сажень 3 сорта, деревьев в 2–4 вершка 1315 штук, тоньше 2 вершков – 5073 штуки, хвороста 199 сажень, 400 метел». Весь этот собранный материал оценивался в 2170 руб.¹¹

Наряду с правильной эксплуатацией большое значение для совершенствования лесопользования имело правильное счетоводство. Рациональное лесоводство велось в имении семьи Челищевых (Тамбовский уезд). В 1888 г. хозяйство продавало древесины 1-го сорта по 12 руб. за сажень, 2-го сорта – по 7 руб., 3-го сорта – 3,5 руб. Одновременно заготовка леса владельцем имения оценивалась для дров первого сорта – от 80 коп. до 1 руб. за сажень, 2 сорта – 80 коп., 3-го сорта – 60 коп. Стоимость всего полученного в 1888 г. лесного материала равнялась 37253 руб., при собственных затратах на разработку дач в 11594 руб.¹²

Формирующая культура лесоводства владельцев тамбовской губернии допускала совмещение консервативных подходов и новых форм лесоразведения. В одном из имений Экстальской волости Тамбовского уезда «сохранилась старая дача величиной в 20 дес.» (общая площадь хозяйства – 730 дес.). Помещик участка не выдерживал какого-либо строго оборота рубки, однако местное хозяйство велось не без рациональной системы. Здесь производились периодические рубки для нужд экономии без продажи леса на сторону. Ежегодно сводилось не более одной десятины спелого строевого леса. Получающиеся лесосеки зарастали сплошным путем теми же породами, которые произрастали здесь до их разработок. С 1892 г. в имении перешли к искусственному разведению новых лесных массивов. На площади

¹⁰ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 17: Частное землевладение Лебединского уезда. Тамбов: Губ. зем. тип., 1891. С. 157.

¹¹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 19: Частное землевладение Тамбовского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1894. С. 168.

¹² Там же. С. 169.

более 15 дес. пашни были высажены вяз, дуб, сосны и березы¹³.

Важное экологическое значение имело искусственное лесоразведение. В пореформенное время в обширных лесных дачах Лебедянского уезда проходили единовременные опыты по восстановлению лесосек. В одном из таких имений в начале 1860-х гг. было засеяно разнолесьем 9,5 дес., в соседнем поместье на площади 11 дес. высаживались ель, сосна и лиственница, в ряде экономий практиковались посадки дуба (20 дес.)¹⁴.

В 1888 г. в имении Борисовской волости было засажено сосною 15 дес. песчаников. Качество посадок определялось соблюдаемой технологией. Двухлетние саженцы были взяты в казенном лесничестве, почва предварительно была обработана плугом полосами в три борозды. Посадки «делались под кол, осенью в октябре». Всего удалось посадить 5800 деревьев на десятину при расходе на произведенную работу 7 руб. на одну десятину¹⁵.

С 1864 г. в Трубетчинском имении (Лебедянский уезд) искусственное лесоразведение шло постоянно на всех вырубаемых площадях. Основными высаживаемыми породами являлись сосна и береза. В незначительных количествах в экономии разводили также ель, лиственницу, пихту и клен. Для оперативного получения нужного количества саженцев при экономии были организованы питомники и древесная школа. В питомниках саженцы оставались первые два года, после чего они развозились по школам до достижения зрелости. На места высаживались трех- и четырехлетки-деревья. Сам процесс посадки совершается следующим образом: «лесник с лопатою шел вдоль борозды и отмечал места, где нужно садить деревья, расстояние между саженцами бралось в 1–1,5 аршина, за лесником идет работница с кошелкою саженцев и

идет по одному на каждое отмеченное место (отряхивая корешок), следующий за работницей девочки или мальчик прикрывают корень землею, затем другая женщина руками делает выемку в земле и сажает в нее деревцо, наконец, идущий позади работник оправляет посадку и притаптывает землю»¹⁶.

Другим незаменимым условием рационализации лесного хозяйства были искусственные посадки лесов на местах массовых вырубок. В ходе организации земского обследования земельных владений Липецкого уезда такие работы были зафиксированы в имении семьи Гардениных Фашевской волости. Здесь практиковались посадки сосны на всей площади лесной дачи экономии (269 дес.). Только осенью 1888 г. было высажено более 50 тыс. саженцев двухлетнего возраста, приобретенных владельцем из липецкого частного питомника¹⁷.

В хозяйстве О.П. Долгорукой продукция лесных дач шла на промышленную переработку. Перед резкой березовых дров на лесосеке специально нанятые крестьяне производили удаление бересты. При этом на помещика работали целые семьи. Мужчины валили деревья, женщины и дети сдирали кору. Если работа происходила трудно, дерево оставляли для будущей разработки¹⁸.

Развитое лесное хозяйство имел крупнейший помещик Тамбовского уезда, владелец Ново-Покровского имения – А.В. Орлов-Давыдов. В 1886 г. зеленый массив экономии составлял 66 дес.¹⁹ В следующие годы в хозяйстве шло активное лесоразведение. В результате кропотливой работы площадь лесных угодий была увеличена в пять раз (до 308 дес.)²⁰.

¹⁶ Там же.

¹⁷ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 18: Частное землевладение Липецкого уезда. Тамбов: Губ. земская тип., 1893. С. 131.

¹⁸ Экономические условия хозяйства в Морско-Ценской даче кн. О.П. Долгорукой в Тамбовской губернии // Лесная жизнь и хозяйство. 1914. № 9. С. 8.

¹⁹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 19: Частное землевладение Тамбовского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1894. С. 259.

²⁰ Там же. С. 102.

¹³ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 19: Частное землевладение Тамбовского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1894. С. 173.

¹⁴ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 17: Частное землевладение Лебедянского уезда. Тамбов: Губ. зем. тип., 1891. С. 156.

¹⁵ Там же.

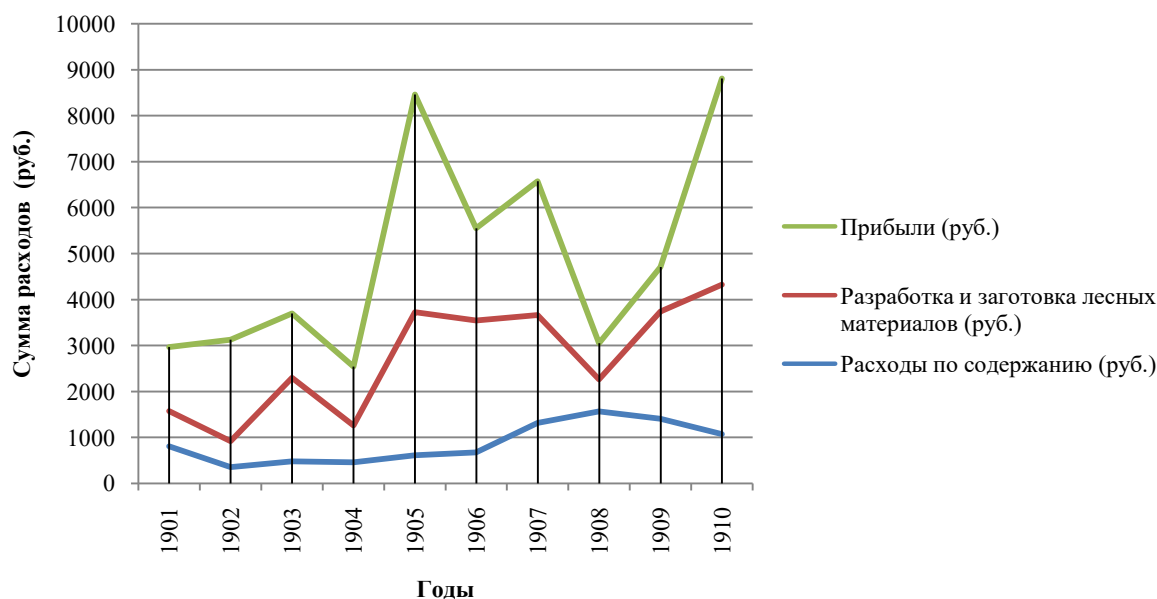


Рис. 1. Лесоводство Ново-Покровского имения Орловых-Давыдовых в начале XX века
Fig. 1. Forestry of the Novo-Pokrovsky estate of the Orlov-Davydovs in early 20th century

Ново-Покровское лесное хозяйство находилось под личным наблюдением владельца. Помещик тщательно оберегал лес от незаконного использования крестьянами, поддерживал правильные обороты рубок. За всеми работами по лесоводству следил специально нанятый лесничий²¹. В 1900 г. его деятельность подверглась критике из-за нарушений в сроках вырубki и правилах выдачи билетов²². Замечания были немедленно исполнены, и в дальнейшем не встречались в вотчинных документах.

В начале XX века помещик начал активную разработку леса. В 1901–1905 гг. на заготовку древесины было выделено 7 тыс. руб., а в 1911–1912 гг. – 11 тыс. Аналогично расходам на разработку увеличивались и суммы культурного содержания угодий (рис. 1)²³.

Для развития лесоводства в имениях требовались специально нанятые работники.

Собранные в ходе земского обследования имений сведения о расходах помещиков на охрану лесов не позволяют говорить о широком найме профильной рабочей силы. Расходы помещиков в этой области зависели от «большого или меньшего внимания владельцев к лесным участкам, от состояния лесного запаса в них, от положения участков в местах более или менее удобных для хищнических порубок». Около 30 помещиков края, определивших для земских корреспондентов точную сумму всего своего годового расхода на охрану угодий (3761 дес.), тратили на лесоохранение 2898 руб., или 77 коп на десятину²⁴.

В большинстве хозяйств обязанности лесничих исполняли сторожа. «Все лесники и даже объездчики, – отмечалось в «Тамбовских губернских ведомостях», – являются исключительно сторожами, которые, устерегши

²¹ ГАТО. Ф. 195. Оп. 1. Д. 106. Л. 84.

²² Там же. Л. 71.

²³ Там же. Д. 10.

²⁴ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16: Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 248.

какое-нибудь дерево, тут же погубят его своими неразумными действиями, своим незнанием элементарных условий, сторожами, которые с остервенением преследуя двуногого врага за похищение в 20 коп., равнодушно пропускают мимо глаз вредных насекомых, похищающих на многие тысячи руб.»²⁵

Лесную администрацию имения Челищевых составляли один лесничий с жалованием 1500 руб. в год, один объездчик с заработной платой 336 руб. в год, 6 лесников, получавших в совокупности 232 руб. Объездчику предоставлялось до 20 возов сена, лесникам – до 10 возов и право держать на владельческих лугах своих коров 170²⁶. В Трубетчинском имении персонал лесного надзора и охрана леса в 1888 г. обходились владельцу в 1500 руб. в год (74 коп. за 1 дес.). При этом цена на содержание лесов в имении росла на протяжении всего пореформенного времени. По данным конторы владения, рас-

ход на охрану леса в 1854 г. составил 800 руб., в 1870 г. – 1148 руб., в 1875 г. – 1271 руб., в 1880 г. – 1366 руб., в 1885 г. – 1517 руб., в 1886 г. – 1650 руб., в 1887 г. – 1773 руб.²⁷

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, процесс рационализации лесоводства в большинстве частновладельческих хозяйств Тамбовской губернии к началу XX века не принял массовый характер. Помещики края активно истребляли лес, сдавали его на вырубку лесопромышленникам. При этом ряд владельцев точно не оценивали ни площадь лесосек, ни количество лесоматериалов, которые могли быть получены. Все это приводило к неблагоприятным экологическим последствиям. Лишь в ряде экономий соблюдали правильный оборот рубки, полную утилизацию древесины. Внедрение рационального лесопользования носило долговременный характер, свидетельствовавший об устойчивости внедряемых нововведений.

²⁵ Тамбовские губернские ведомости. 1900. 18 нояб. С. 3.

²⁶ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 19: Частное землевладение Тамбовского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1894. С. 170.

²⁷ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 17: Частное землевладение Лебедянского уезда. Тамбов: Губ. зем. тип., 1891. С. 154.

Список литературы

1. Юрин Н.Т. Леса, лесной промысел и лесное хозяйство в Тамбовской губернии. Тамбов: Типо-литография т/д «Н. Бердоносков, Ф. Пригорин и Ко», 1913. 127 с.
2. Анфимов А.М. Частновладельческое лесное хозяйство в России в конце XIX – начале XX в. // Исторические записки. М., 1958. Т. 63. С. 244-258.
3. Денисов В.И. Леса России, их эксплуатация и лесная торговля. Спб.: В.Ф. Киршбаума (отд-ние), 1911. 168 с.

References

1. Yurin N.T. *Lesa, lesnoy promysel i lesnoye khozyaystvo v Tambovskoy gubernii* [Forests, Forestry and Forest Economy in the Tambov Governorate]. Tambov, Typo-litography “N. Berdonosov, F. Prigorin and Co”, 1913, 127 p. (In Russian).
2. Anfimov A.M. *Chastnovladel'cheskoye lesnoye khozyaystvo v Rossii v kontse XIX – nachale XX v.* [Private forestry in Russia in the late 19th – early 20th centuries]. *Istoricheskiye zapiski* [Historical Notes], 1958, vol. 63, pp. 244-258. (In Russian).
3. Denisov V.I. *Lesa Rossii, ikh ekspluatatsiya i lesnaya trgovlya* [Russian Forests, Their Exploitation and Timber Trade]. St. Petersburg, V.F. Kirshbaum (branch) Publ., 1911, 168 p. (In Russian).

Информация об авторах

Житин Руслан Магометович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-6031-6088](https://orcid.org/0000-0002-6031-6088), istorik08@mail.ru

Топильский Алексей Геннадьевич, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-9416-1312](https://orcid.org/0000-0001-9416-1312), a-topil@yandex.ru

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

Статья поступила в редакцию 26.11.2020
Одобрена после рецензирования 24.12.2020
Принята к публикации 29.01.2021

Information about the authors

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Research Scholar of Fractal Modeling of Social and Political Processes Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-6031-6088](https://orcid.org/0000-0002-6031-6088), istorik08@mail.ru

Aleksey G. Topilsky, Candidate of History, Senior Lecturer of General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-9416-1312](https://orcid.org/0000-0001-9416-1312), a-topil@yandex.ru

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

The article was submitted 26.11.2020
Approved after reviewing 24.12.2020
Accepted for publication 29.01.2021

Научная статья
УДК 9 (с 139)
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-296-306

Председатель Тамбовской губернской земской управы Ю.В. Давыдов (1909–1917 гг.)

Денис Андреевич ШУВАЕВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
d.a.shuvaev@mail.ru

Аннотация. Исследована деятельность видного государственного и общественного деятеля Тамбовской губернии Юрия Васильевича Давыдова. Рассмотрена его деятельность на посту председателя Тамбовской губернской земской управы в 1909–1917 гг. Сделана попытка дать объективную оценку председателю управы Ю.В. Давыдову. Источниками для написания работы стали делопроизводственная документация земских учреждений, периодические издания, а также материалы, хранящиеся в Государственном архиве Тамбовской области. Была проанализирована деятельность председателя губернской управы, связанная с развитием экономики губернии, путей и средств сообщения, здравоохранения, ветеринарии, народного образования и др. Отдельного рассмотрения удостоились предпринятые Юрием Васильевичем меры по снабжению армии и населения губернии продовольствием в годы Первой мировой войны. Особое внимание уделено борьбе председателя Тамбовской губернской земской управы за объединение земств в масштабах страны и расширение прав земских учреждений, их демократизацию. На примере деятельности Ю.В. Давыдова показано, что видные земские деятели смогли внести существенный вклад в политику, социально-экономическое развитие и культуру не только своего региона, но и страны в целом.

Ключевые слова: общественная служба, тамбовское дворянство, местное самоуправление, земство, Тамбовская губерния

Для цитирования: Шуваев Д.А. Председатель Тамбовской губернской земской управы Ю.В. Давыдов (1909–1917 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 296–306. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-296-306>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-296-306

Chairman of the Tambov governorate zemstvo council Y.V. Davydov (1909–1917)

Denis A. SHUVAEV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
d.a.shuvaev@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Шуваев Д.А., 2021



Abstract. The work is devoted to the prominent statesman and public-spirited person Yuri Vasilyevich Davydov. We study his activity as Chairman of the Tambov governorate zemstvo council in 1909–1917. The work attempts to give an objective assessment of the council chairman Y.V. Davydov. Sources for this research are record keeping documentation of zemstvo institutions, periodicals, as well as materials stored in the State Archive of the Tambov Region. The work analyzes the activities of the chairman of the governorate council related to the development of the governorate's economy, ways and means of communication, health care, veterinary medicine, public education, etc. Separate consideration is given to the measures taken by Yuri Vasilyevich to supply the army and the governorate population with food during the First World War. Particular attention is paid to the struggle of the chairman of the Tambov governorate zemstvo council for the unification of zemstvos throughout the country and the expansion of the rights of zemstvo institutions, their democratization. The work proves, on the example of the activities of Y.V. Davydov, that prominent zemstvo figures were able to do a significant contribution to politics, socio-economic development and culture not only of their region, but also of the country as a whole.

Keywords: public service, Tambov nobility, local government, zemstvo, Tambov Governorate

For citation: Shuvaev D.A. Predsedatel' Tambovskoy gubernskoy zemskoy upravly Y.V. Davydov (1909–1917 gg.) [Chairman of the Tambov governorate zemstvo council Y.V. Davydov (1909–1917)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 296–306. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-296-306> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Земская деятельность российского дворянства в общероссийском плане исследована широко [1–5]. Значительно меньше изучен вклад в историю видных представителей земства на локальном [6; 7], в частности, тамбовском материале [8–10]. Наша цель – на примере тамбовского помещика Юрия Васильевича Давыдова рассмотреть место и роль крупных земских деятелей в истории страны и своего региона.

Деятельность Ю.В. Давыдова частично уже рассматривалась нами в контексте становления гражданского общества в России в начале XX века. Однако за пределами данного исследования остался вклад Юрия Васильевича в экономику, здравоохранение, образование и другие важнейшие сферы жизни губернии [11].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Избранный в июне 1909 г. председателем Тамбовской губернской земской управы

Ю.В. Давыдов вел активную борьбу за объединение земств в масштабах страны и расширение прав земских учреждений¹.

Так, в докладе губернскому земскому собранию чрезвычайной сессии 10 сентября 1909 г. по поводу «Проекта положения о мерах помощи населению в случае неурожая» возглавляемая им управа, признавая желательным передачу организации продовольственной помощи в ведение земских учреждений, выдвигала ряд пожеланий по расширению сферы деятельности и преобразованию земских органов самоуправления. Губернская управа предлагала «не только предоставить в распоряжение губернского земства весь наличный продовольственный капитал и право на получение долгов с населения этому капиталу, но и отпустить из средств государственного казначейства земствам такие суммы, которые могли бы довести этот первоначальный фонд до размера, установленного для каждой губернии особым совещанием с представителями земских учреждений»². Ю.В. Давыдов в своем докладе высказывался за предоставление земствам права заготовки правительственных хлебных запасов и выбора мест их хранения, вступления в постоянно действующие союзы по организации мер борьбы с последствиями неурожая, введение мелкой земской единицы, а сам проект «после переработки его в Министерстве, на основании полученных от губернских земств материалов, был бы, до внесения в законодательные учреждения, еще раз подвергнут обсуждению в созданном при Министерстве внутренних дел особом совещании из представителей всех губернских земств»³.

В 1910–1914 гг. Юрий Васильевич активно отстаивал притязания земства на создание общеземской организации. Он неоднократно просил губернское земское собрание поддержать ходатайства других губернских

земств о созыве съездов для обсуждения вопросов общего земского строительства и страхования⁴. Более того, председатель управы рекомендовал Тамбовскому губернскому земскому собранию созвать съезд «представителей земств для обсуждения организации объединения этих учреждений на почве экономических мероприятий»⁵.

Вместе с тем Ю.В. Давыдов предлагал собранию принять участие в организуемых земских съездах и совещаниях по страхованию скота, кустарному производству, мелиорации, ветеринарии и народного образования. Он высказывался за вступление Тамбовского губернского земства в соглашения с другими земствами для совместной покупки железа и цемента, а также за продление договора по земскому перестрахованию⁶.

Председатель управы, считая, «что в деле объединения земств в союзы земствам должна быть предоставлена известная свобода»

⁴ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1909 г. с приложениями. Тамбов, 1910. С. 466; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1910 г. с приложениями. Тамбов, 1911. С. 398; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1912 г. с приложениями. Тамбов, 1913. С. 747, 748, 753.

⁵ Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 1911 г. с приложениями. Тамбов, 1911. С. 71; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1911 г. с приложениями. Тамбов, 1912. С. 283.

⁶ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1909 г. ... С. 485, 486; Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 26 июня 1910 г. Тамбов, 1910. С. 27, 28; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1910 г. ... С. 196; Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 1911 г. ... С. 105; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1911 г. ... С. 898, 899, 925, 928; Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 1912 г. с приложениями. Тамбов, 1912. С. 12; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1912 г. ... С. 652, 664, 674, 734, 752, 1020, 1021; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1913 г. с приложениями. Тамбов, 1914. С. 292, 315, 321; Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной июньской сессии 1914 г. с приложениями. Тамбов, 1914. С. 129.

¹ Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 1909 г. Тамбов, 1909. С. 21, 154.

² Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 10 сентября 1909 г. Тамбов, 1909. С. 105.

³ Там же. С. 109, 111–114.

да и простор», просил губернское земское собрание возбудить ходатайство «об изменении существующего положения о земских учреждениях»⁷. Губернская управа выступала за внесение в текст 63 статьи Положения о губернских и уездных земских учреждениях следующих изменений: «губернским и уездным земствам предоставляется право образовывать союзы из двух или нескольких губернских или уездных земств для совместной деятельности по осуществлению экономических и других мероприятий, входящих в круг ведения земских учреждений, действующих на основании особо выработанных в каждом отдельном случае уставов, подлежащих утверждению г. Министра внутренних дел»⁸.

Ю.В. Давыдов высказывался за увеличение роли губернской земской управы в поступлении сумм губернского земского сбора и дорожного капитала. «Для устранения перечисленных неудобств, – утверждалось в докладе управы, – необходимо изменить порядок, указанный в циркуляре Министерства внутренних дел, в том смысле, чтобы отчисляемые уездными казначействами в дорожный капитал суммы не переводились бы ими самостоятельно на губернское казначейство, а зачислялись бы каждым уездным казначейством в депозит Губернской земской управы из которого, смотря по надобности, или выдавались на удовлетворение текущих дорожных расходов, или перечислялись бы чрез наличный фонд государственных доходов на губернское казначейство – только исключительно по ассигновкам Губернской земской управы»⁹.

Юрий Васильевич, являясь сторонником увеличения самостоятельности земских учреждений, призывал Тамбовское губернское земское собрание ходатайствовать о полной

отмене закона о предельности земского обложения¹⁰.

Председатель управы отстаивал права губернского земства, нарушенные министером юстиции, который пытался путем дополнения устава включить в состав правления Тамбовского земского ремесленно-воспитательного приюта губернского тюремного инспектора¹¹.

Накануне Первой мировой войны Ю.В. Давыдов в кратком обзоре деятельности Тамбовского земства за 50 лет подытожил свой взгляд на место и роль земских учреждений, процитировав известного правоведа и тамбовского губернского гласного Б.Н. Чичерина: «При существующем строе жизни... единственная возможность дальнейшего преуспевания состоит в предоставлении Земству *возможно широкой свободы действия и возможно обильных источников дохода*. Требуется не ограничение, а расширение предоставленных ему прав. Только при этом условии можно ожидать развития общественного благоустройства и благосостояния не по однообразному шаблону формальному, а по указаниям самой жизни, соответственно бесконечному разнообразию местных сил и средств»¹².

В начале войны Юрий Васильевич призывал Тамбовское губернское земство к вступлению в общеземскую организацию. Он предложил губернскому земскому собранию присоединиться к «организуемому Московским губернским земством Всероссийскому земскому союзу помощи раненым»¹³.

Председатель губернской управы выступал за создание общества взаимного земского перестрахования. В докладе очередной сессии 1915 г. он просил Тамбовское губер-

⁷ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1912 г. ... С. 662.

⁸ Там же. С. 662, 663, 673, 674; Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной июньской сессии 1914 г. ... С. 133-135.

⁹ Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 1911 г. ... С. 143, 145.

¹⁰ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1912 г. ... С. 181.

¹¹ Там же. С. 1147; Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 1911 г. ... С. 171.

¹² Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной февральской сессии 1914 г. с приложениями. Тамбов, 1914. С. 47.

¹³ Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной июльской сессии 1914 г. с приложениями. Тамбов, 1914. С. 15.

ское земское собрание: «1) возбудить ходатайство об утверждении представляемого проекта устава общества взаимного земского перестрахования; 2) уполномочить Управу на учреждение общества и вступление в его члены согласно прилагаемого проекта Устава или с теми изменениями в нем, какие могут быть внесены Министерством внутренних дел»¹⁴.

Вместе с тем Ю.В. Давыдов рекомендовал собранию принять участие во втором общеземском съезде по статистике народного образования в Петрограде, согласиться с изменениями договора и вновь вступить в «Товарищество Московского губернского земства и К^о» по закупке кровельного железа, а также возобновить соглашение по земскому перестрахованию¹⁵.

Юрий Васильевич призывал к единению правительства и общественных сил, к поддержке последних со стороны верховной власти. В одном из докладов чрезвычайному губернскому земскому собранию 1915 г. он утверждал: «Не имея в виду в настоящее время дать исчерпывающий очерк деятельности Земского союза и, в частности, Тамбовского губернского комитета, Управа не может не остановить внимание собрания на том обстоятельстве, что, несмотря на признанное правительственной властью значение участия общественных организаций в деле обороны страны и оценку их деятельности самой армией, несмотря на неоднократно выраженное и с высоты Престола одобрение деятельности Земского союза, последний все же в деятельности своей далеко не всегда встречает ту поддержку со стороны правительства и его органов, которая могла бы обеспечить общественным учреждениям надлежащий простор в их творческой и созидательной работе. Перерыв в работе Государственной Думы, имевшей огромное значение для объединения страны в стремлении к победе, еще более осложняет положение.

¹⁴ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1915 г. с приложениями. Тамбов, 1916. С. 286.

¹⁵ Там же. С. 218, 286, 287, 314, 315.

Рознь и взаимное недоверие правительства и общественных сил особенно опасно по своим последствиям теперь, когда родина переживает небывалое тяжелое время»¹⁶.

Председатель губернской земской управы, разделяя идею о более широком участии представителей общественности в работе правительственных учреждений, выступал за образование «при Министерстве землеустройства и земледелия особого междуправительственного совещания с участием представителей земств и сельских хозяев»¹⁷.

По вопросу о ликвидации губернского земства, волновавшему в военные годы широкие круги российской общественности, губернская земская управа под руководством Ю.В. Давыдова призывала к скорейшему пересмотру всего Положения о губернских и уездных земских учреждениях. «Не входя в настоящее время в рассмотрение вопроса об упразднении Губернского Земства по существу, – говорилось в докладе управы, – Губернская Управа, могущая считаться в данном деле как бы заинтересованной, тем не менее, полагала бы, что в настоящее время с развитием земской деятельности, когда не только губернское, но и уездные земства являются слишком отдаленными центрами от населения, и жизнь настойчиво выдвигает вопрос о создании более мелкой, чем уезд, земской единицы в виде волостного земства или волостного прихода, Губернскому земству надлежало бы присоединиться к постановлению многих земств о скорейшем пересмотре всего Земского Положения, а для разработки вопроса о передаче из ведения Губернского земства в уездные некоторых отраслей хозяйства, как о том ходатайствует Лебедянское земство, избрать в порядке 72 статьи Земского Положения особую Комиссию в составе 7-ми человек»¹⁸.

¹⁶ Журнал чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 12-го октября 1915 г. с приложениями. Тамбов, 1915. С. 39.

¹⁷ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1914 г. с приложениями. Тамбов, 1915. С. 119.

¹⁸ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1914 г. ... С. 188, 189.

Вместе с тем Юрий Васильевич оставался последовательным сторонником расширения прав земских учреждений. Он высказывался за пересмотр Положения о начальных училищах 1874 г. «в смысле предоставления большего участия земству в деле народного образования» и передачу всей организации по оказанию медико-санитарной помощи беженцев в Тамбовской губернии в ведение земских учреждений¹⁹.

Поручение Тамбовскому губернскому земству произвести реквизицию скота побудило Ю.В. Давыдова к призывам о более широком участии общественности в деле поставок в действующую армию. Председатель управы выступал за создание «особо учрежденного центрального органа (бюро), в состав которого должны войти представители губерний, поставляющих скот и мясо», предоставление земству «исключительного права» вывоза скота «и мяса и установления порядка и правил реквизиции», а также за участие земских управ в решении вопроса об освобождении скота от поставки в армию²⁰. Он предлагал возбудить ходатайство о разрешении земству «замены части причитающегося с губернии крупного рогатого скота овцами» и проводить реквизицию «овец по утвержденным твердым ценам»²¹. Более того, Юрий Васильевич считал желательным если не полную передачу «Земству всех функций Уполномоченного Министерства земледелия, то во всяком случае некоторого подчинения Земству Уполномоченного Министерства Земледелия, и хотя бы в той части

его деятельности, которой могут затрагиваться и интересы Земства»²².

Накануне Февральской революции губернская управа, выступая за скорейшее введение мелкой земской единицы, рекомендовала Тамбовскому губернскому земскому собранию «признать крайне необходимым» организацию в губернии «мелкорайонных ячеек» – земских волостных комитетов²³.

Февральская революция позволила принять Ю.В. Давыдову активное участие в борьбе за демократизацию земств. Наделенный полномочиями губернского комиссара Временного правительства, он предоставил Тамбовскому губернскому земскому собранию право избрания должности председателя собрания «из своей среды»²⁴.

По вопросу о пополнении состава земств, волновавшему широкие круги русского общества, председатель губернской управы выступал сторонником всеобщего равного и прямого избирательного права. Он, признавая за народом право непосредственного участия в местном самоуправлении, считал, «что незакономерная замена полностью всего состава земских собраний новыми и случайными составами гласных, не являющимися народными представителями в том смысле, который предусматривается всеобщим прямым и равным избирательным правом, грозила бы сложному и как бы то ни было налаженному земскому хозяйству опасной ломкой; являлась бы угрозой всей местной культуре и значительно осложняла бы задачи будущего истинно народного Земства и его представительных органов»²⁵. Исходя из этого, Юрий Васильевич предлагал Тамбовскому губернскому земскому собра-

¹⁹ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1914 г. ... С. 198; Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1915 г. ... С. 236.

²⁰ Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 21 апреля 1916 г. с приложениями. Тамбов, 1916. С. 15, 16, 18; Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 26-го мая 1916 г. с приложениями. Тамбов, 1916. С. 12.

²¹ Журналы Тамбовского губернского земского собрания чрезвычайной сессии 21 апреля 1916 г. ... С. 15-19.

²² Журналы Тамбовского чрезвычайного губернского земского собрания 4-го января 1917 г. Тамбов, 1917. С. 57.

²³ Там же. С. 73, 79.

²⁴ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 1058. Оп. 1. Д. 2. Л. 1; Журнал чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 1-го июня 1917 г. Тамбов, 1917. С. 6; Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 25-го июля 1917 года. Тамбов, 1917. С. 7.

²⁵ Журнал чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 1-го июня 1917 г. ... С. 14.

нию пополнить состав гласных через уездные земские собрания²⁶.

Ю.В. Давыдов, желая усилить поступления земских платежей, высказывался за включение в состав Тамбовского губернского земского собрания большого количества представителей от крестьян. Он поддержал ходатайство Тамбовского губернского совета крестьянских депутатов об участии в собрании 12-ти его представителей, а аналогичное прошение Тамбовского союза сельских и городских собственников расценил как «политиканство»²⁷. Кроме того, председатель губернской земской управы содействовал субсидированию Исполнительного бюро крестьянского союза и Тамбовского губернского совета крестьянских депутатов²⁸.

Юрий Васильевич вносил предложение, единогласно принятое губернским земским собранием, «поручить Губернской земской управе разработать вопрос об участии Губернского земства в организации Учредительного Собрания»²⁹.

Ю.В. Давыдов, выступая сторонником политического просвещения народа, способствовал устройству краткосрочных политических курсов для учителей, а также распространению литературы по социально-политическим вопросам путем снабжения народных библиотек, организации продажи книг на комиссионных началах и издания «бюллетеней с указанием основной текущей литературы по вопросам момента»³⁰.

Вместе с тем председатель управы продолжал призывать к объединению земских сил. Он рекомендовал Тамбовскому губер-

скому земскому собранию принять участие в организуемом в Саратове областном съезде «по вопросу о взаимоотношениях между соседними губерниями в деле мероприятия по предупреждению и прекращению заразных болезней животных»³¹.

Кроме того, Юрий Васильевич занимался финансами губернского земства. Он руководил составлением проектов смет и раскладок губернского земского сбора, дорожного, страховых и специальных капиталов Тамбовской губернии, участвовал в исправлении смет и раскладок уездных земств, а также вносил на обсуждение губернских земских собраний вопросы о займах и недоимках. Содействовал организации и проведению при губернской земской управе совещаний председателей уездных управ, рассматривавших в том числе замечания губернатора на уездные сметы и раскладки и бухгалтеров губернии³².

Ю.В. Давыдов производил распределение по уездам штрафных денег на устройство мест заключения и раскладку государственных налогов – поземельного и на городские недвижимые имущества³³.

Юрий Васильевич занимался вопросами воинской повинности. Под его руководством губернская земская управа представляла на рассмотрение собраний доклады, касавшиеся содержания сборных пунктов по призыву нижних запасных чинов и времени проведения учебных сборов ратников ополчения³⁴.

В годы Первой мировой войны управа разработала план мероприятий по участию Тамбовского губернского земства в расходах, вызванных войной. Более того, Ю.В. Давыдов способствовал вступлению губернского земства в общеземскую организацию помощи больным и раненым воинам, созданию губернского комитета Всероссийского земского союза и Тамбовского губернского объединенного военно-технического комитета.

²⁶ Журнал чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 1-го июня 1917 г. ... С. 16, 17.

²⁷ Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 25-го июля 1917 г. ... С. 13, 16, 17.

²⁸ Там же. С. 74; Журнал чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 1-го июня 1917 г. ... С. 31, 32.

²⁹ Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 25-го июля 1917 г. ... С. 31.

³⁰ Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 25-го июля 1917 г. ... С. 49; Журнал чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 1-го июня 1917 г. ... С. 33-46.

³¹ Журналы чрезвычайного Тамбовского губернского земского собрания 25-го июля 1917 г. ... С. 100.

³² Журналы Тамбовских губернских земских собраний за 1909–1917 гг.

³³ Там же.

³⁴ Там же.

Содействовал введению запрета на торговлю спиртными напитками и закрытию винных лавок на территории губернии в связи с обстоятельствами военного времени. Под его руководством управа вносила на обсуждение губернских земских собраний предложения по оказанию материальной помощи населению, пострадавшему от военных бедствий³⁵.

Вместе с тем губернская земская управа производила работы по экономическому исследованию Тамбовской губернии. Ею проводились исследования почв и климата, лугов и болот, гидрологические и оценочные работы, пробное и качественное районное обследование животноводства. В 1916 г. управой для осуществления реквизиции была проведена перепись скота губернии³⁶.

Возглавляя губернскую управу, Ю.В. Давыдов способствовал развитию экономического благосостояния населения губернии. Он принимал участие в установлении размеров вознаграждений за лесные порубки и убытки, причиняемые потравами и другими повреждениями земельных угодий, лицам, призываемым для тушения лесных пожаров, рабочим, созываемым во время несчастий с поездами и остановок по случаю снежных заносов, понятым, вызываемым для межевания и судо-рабочим за простойные дни. Кроме того, управа занималась организацией агрономической помощи местному населению и гидротехническими работами. Представляла на рассмотрение собраний вопросы, касавшиеся издания и изменения обязательных постановлений, посреднических операций при губернской земской кассе мелкого кредита и улучшения животноводства, содержания и командировок агрономического персонала, субсидирования Общества развития женского кустарного труда и сельскохозяйственных обществ Тамбовской губернии. Вносила предложения по устройству в губернии образцовых хозяйств и опытных учреждений, сельскохозяйственных и кустар-

ных выставок, открытию ярмарок и базаров, созыву в Тамбове съезда для обсуждения организации объединения земских учреждений на почве экономических мероприятий, участию губернского земства в районных и все-российских выставках и съездах. Во время Первой мировой войны губернская земская управа под руководством Ю.В. Давыдова содействовала своевременному выполнению сельскохозяйственных работ на территории Тамбовской губернии³⁷.

Юрий Васильевич в годы войны внес значительный вклад в дело снабжения армии и населения губернии продовольствием. Для осуществления закупок хлеба в Тамбовской губернии им были привлечены силы земской агрономической организации и свыше 50 различного вида кооперативов – сельскохозяйственных обществ, кредитных и иных товариществ. Благодаря умелому руководству Ю.В. Давыдова, губерния занимала лидирующие позиции по количеству купленных хлебов, их качеству и цене. В частности, к концу 1914 г. в Тамбовской губернии было закуплено свыше 7 млн пуд. всевозможных продовольственных продуктов – ржи, муки, овса и пшеницы. Кроме того, многомиллионная покупка хлебов в губернии сыграла большую роль в регулировании цен. Как землевладельцы, так и крестьяне воспользовались возможностью, минуя устанавливавшихся часто весьма убыточные цены для производителей посредников (ссыпщиков), сбыть свой товар. В итоге казна своевременно получила необходимое количество хлеба по сравнительно невысоким ценам³⁸. За успехи в закупке хлеба для армии председатель губернской земской управы Ю.В. Давыдов в августе 1915 г. был «Высочайше произведен в чин статского советника»³⁹.

Вместе с тем Юрий Васильевич отстаивал перед правительством интересы населения губернии. Так, 9 декабря 1916 г., несмотря

³⁵ Журналы Тамбовских губернских земских собраний за 1914–1916 гг.

³⁶ Журналы Тамбовских губернских земских собраний за 1909–1916 гг.

³⁷ Журналы Тамбовских губернских земских собраний за 1909–1917 гг.

³⁸ Журналы Тамбовского губернского земского собрания очередной сессии 1914 г. ... С. 582–584; Тамбовский листок. 1915. 30 янв.

³⁹ Тамбовский листок. 1915. 27 авг.

ря на распоряжение министерства земледелия, он отказался проводить разверстку 30,6 млн пуд. ржи и 4,7 млн пуд. проса. Ю.В. Давыдов пояснил, что производство разверстки такого количества хлеба приведет к голоду местного населения в течение 3–4 месяцев⁴⁰.

Кроме того, под его руководством управа содействовала реквизиции скота в Тамбовской губернии для снабжения армии мясными продуктами. В частности, она вносила на рассмотрение губернских земских собраний предложения, касавшиеся установления твердых цен на реквизируемый скот и запрещения вывоза мяса из губернии⁴¹.

Губернская земская управа способствовала развитию путей и средств сообщения на территории Тамбовской губернии. Управа представляла на обсуждение собраний доклады о дорожных сооружениях за счет губернского капитала, постройке Усманско-Арзамасской (Тамбовской) железной дороги, проведении рельсовых путей Тамбов–Моршанск, Тамбов–Слепцово и Елатьма–Сасово и постановке опытов по улучшению грунтовых дорог⁴².

Возглавляемая Ю.В. Давыдовым губернская управа занималась вопросами народного образования. Она вносила на рассмотрение губернских земских собраний доклады, касавшиеся субсидирования учебных и просветительных учреждений, снабжения литературой и содержания библиотек, стипендий, организации лекторских и учительских курсов, участия губернского земства в общеземских съездах по проблемам народного образования, заведовала подвижным музеем наглядных школьных пособий им. Н.Ф. Бунакова. Вместе с тем Юрий Васильевич содействовал открытию отдела народного образования при управе, среднего сельскохозяйственного училища Тамбовского губернского

земства при станции Чакино и ремесленных отделений при общеобразовательных учебных заведениях⁴³.

Тамбовская губернская земская управа способствовала развитию здравоохранения на территории губернии. Она представляла на обсуждение собраний предложения о борьбе с эпидемическими болезнями и общегубернской выписке лекарств, созыве губернских санитарных совещаний и введении института уездных санитарных врачей, оплате за лечение и равномерном пользовании уездами губернской соматической больницей, больничном хозяйстве, пособиях медицинским обществам, а также о штате, содержании и страховании медицинского персонала губернского земства. Кроме того, председатель губернской земской управы Ю.В. Давыдов содействовал созданию в Тамбове гигиено-бактериологического института. Участвовал в осуществлении общего руководства медицинскими учреждениями и фельдшерской школой Тамбовского губернского земства⁴⁴.

Управа вносила на рассмотрение губернских земских собраний вопросы по ветеринарной части, касавшиеся открытия новых ветеринарно-врачебных участков, строительства и найма помещений для амбулаторий, содержания и расширения ветеринарно-бактериологической лаборатории, популяризации ветеринарных знаний, участия губернского земства в областных и всероссийских съездах по проблемам ветеринарии, а также штата, жалованья, страхования и командировок ветеринарного персонала. Вместе с тем Юрий Васильевич способствовал выработке обязательных постановлений о мерах предупреждения и прекращения заразных болезней домашних животных в городах и уездах Тамбовской губернии⁴⁵.

Ю.В. Давыдов, возглавляя губернскую земскую управу, занимался вопросами общественного призрения. Управа представляла

⁴⁰ Журналы Тамбовского чрезвычайного губернского земского собрания 4-го января 1917 г. ... Приложения. С. 12–16.

⁴¹ Журналы Тамбовских губернских земских собраний за 1916–1917 гг.

⁴² Журналы Тамбовских губернских земских собраний за 1909–1916 гг.

⁴³ Журналы Тамбовских губернских земских собраний за 1909–1917 гг.

⁴⁴ Там же.

⁴⁵ Там же.

на обсуждение собраний доклады об устройстве и содержании приютов, о патронаже подкинутых детей и призрении семейств чинов запаса, призавшихся на военную службу во время русско-японской войны, учреждении и выдаче пособий на обучение, субсидировании благотворительных обществ и училища для слепых в Тамбове. Вносила предложения по штату, денежному довольствию и командированию земских служащих при учреждениях общественного призрения, заведовала благотворительными учреждениями Тамбовского губернского земства. В годы Первой мировой войны Юрий Васильевич руководил разработкой и проведением мероприятий по призрению семей лиц, призванных на военную службу⁴⁶.

Тамбовская губернская земская управа под руководством Ю.В. Давыдова содействовала социальному обеспечению земских служащих, давая заключения и представляя на рассмотрение собраний доклады о пенсиях и пособиях за службу земству⁴⁷.

⁴⁶ Журналы Тамбовских губернских земских собраний за 1909–1917 гг.

⁴⁷ Там же.

Управа занималась вопросами взаимного земского страхования от огня. Вносила на обсуждение губернских земских собраний предложения, касавшиеся пересмотра правил страхования и новой их редакции, страховой оценки и тарифов, принятия мер предупреждения и пресечения пожаров, сложения недоимок и выдачи компенсаций, участия губернского земства в организации всероссийских съездов по страхованию и товариществе по закупке кровельного железа. Представляла доклады об изменении оплаты труда страховых агентов и устройстве помещений для земских контор. Более того, Юрий Васильевич неоднократно способствовал продлению Тамбовским губернским земством с другими земствами договора по перестрахованию⁴⁸.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Итак, пример Ю.В. Давыдова показал, что видные земские деятели смогли внести существенный вклад в политику, социально-экономическое развитие и культуру не только своего региона, но и страны в целом.

⁴⁸ Там же.

Список литературы

1. Корелин А.П. Дворянство в пореформенной России. 1861–1904 гг. Состав, численность, корпоративная организация. М.: Наука, 1979. 304 с.
2. Соловьев Ю.Б. Самодержавие и дворянство в конце XIX века. Л.: Наука, 1973. 381 с.
3. Соловьев Ю.Б. Самодержавие и дворянство в 1902–1907 гг. Л.: Наука, 1981. 256 с.
4. Соловьев Ю.Б. Самодержавие и дворянство в 1907–1914 гг. Л.: Наука, 1990. 271 с.
5. Барина Е.П. Власть и поместное дворянство России в начале XX века. Самара: Изд-во Самар. ун-т, 2002. 364 с.
6. Шаповалов В.А. Дворянство Центрально-Черноземного региона России в пореформенный период. Москва, Белгород: Изд-во БелГУ, 2002. 252 с.
7. Шаповалов В.А. Поместное дворянство Европейской России в 50–90-е гг. XIX века (по материалам центрально-черноземных губерний). Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2014. 544 с.
8. Двухжилова И.В. Председатели тамбовской губернской земской управы (1866–1892 гг.) // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 2 (3). С. 28–30.
9. Двухжилова И.В. Социальный состав Тамбовского земства (1865–1890 гг.). Тамбов: Юлис, 2003. 140 с.
10. Пенькова О.П. Дворянство Тамбовской губернии (1861–1906). Тамбов: ОАО ТТ Пролетарский светоч, 2009. 188 с.
11. Шуваев Д.А. Земская деятельность тамбовских дворян Давыдовых в контексте становления гражданского общества в России в начале XX в. // Политическое управление: научный информационно-образовательный электронный журнал. 2013. № 1 (4). С. 44–56. URL: <http://www.политуправление.рф/archiv/2013/01/01.pdf> (дата обращения: 09.08.2021).

References

1. Korelin A.P. *Dvoryanstvo v poreformennoy Rossii. 1861–1904 gg. Sostav, chislennost', korporativnaya organizatsiya* [The Nobility in Post-Reform Russia. 1861–1904. Composition, Number, Corporate Organization]. Moscow, Nauka Publ., 1979, 304 p. (In Russian).
2. Solovyev Y.B. *Samoderzhaviye i dvoryanstvo v kontse XIX veka* [Autocracy and Nobility in the Late 19th Century]. Leningrad, Nauka Publ., 1973, 381 p. (In Russian).
3. Solovyev Y.B. *Samoderzhaviye i dvoryanstvo v 1902–1907 gg.* [Autocracy and Nobility in 1902–1907]. Leningrad, Nauka Publ., 1981, 256 p. (In Russian).
4. Solovyev Y.B. *Samoderzhaviye i dvoryanstvo v 1907–1914 gg.* [Autocracy and Nobility in 1907–1914]. Leningrad, Nauka Publ., 1990, 271 p. (In Russian).
5. Barinova E.P. *Vlast' i pomestnoye dvoryanstvo Rossii v nachale XX veka* [Power and Local Nobility of Russia in the Early 20th Century]. Samara, Samara National Research University Publ., 2002, 364 p. (In Russian).
6. Shapovalov V.A. *Dvoryanstvo Tsentral'no-Chernozemnogo regiona Rossii v poreformenny period* [Nobility of the Central Black Earth Region of Russia in the Post-Reform Period]. Moscow, Belgorod, Belgorod State National Research University Publ., 2002, 252 p. (In Russian).
7. Shapovalov V.A. *Pomestnoye dvoryanstvo Evropeyskoy Rossii v 50–90-e gg. XIX veka (po materialam tsentral'no-chernozemnykh guberniy)* [Local Nobility of European Russia in the 50–90s of 19th Century (Based on Materials of the Central Black Earth Governorates)]. Belgorod, Belgorod State National Research University Publ., 2014, 544 p. (In Russian).
8. Dvuhzhilova I.V. Predsedateli tambovskoy gubernskoy zemskoy upravy (1866–1892 gg.) [Chairmen of the Tambov governorate zemstvo council (1866–1892)]. *Istoricheskiye, filosofskkiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki – Historical, Philosophical, Political and Law Sciences, Culturology and Study of Art. Issues of Theory and Practice*, 2009, no 2 (3), pp. 28–30. (In Russian).
9. Dvuhzhilova I.V. *Sotsial'nyy sostav Tambovskogo zemstva (1865–1890 gg.)* [The Social Composition of the Tambov Zemstvo (1865–1890)]. Tambov, Yulis Publ., 2003, 140 p. (In Russian).
10. Penkova O.P. *Dvoryanstvo Tambovskoy gubernii (1861–1906)* [The Nobility of the Tambov Governorate (1861–1906)]. Tambov, OJSC Proletarskiy svetoch Publ., 2009, 188 p. (In Russian).
11. Shuvaev D.A. Zemskaya deyatelnost' tambovskikh dvoryan Davydovykh v kontekste stanovleniya grazhdanskogo obshchestva v Rossii v nachale XX v. [Activity of the Tambov noblemen Davydovs in zemstvo in the context of the formation of civil society in Russia in the early 20th century]. *Politicheskoye upravleniye: nauchnyy informatsionno-obrazovatel'nyy elektronnyy zhurnal – Political Management: Scientific Information and Education Web Journal*, 2013, no 1 (4), p. 44–56. (In Russian). Available at: <http://www.политуправление.pdf/архив/2013/01/01.pdf> (accessed 09.08.2021).

Информация об авторе

Шуваев Денис Андреевич, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-3173-5475, d.a.shuvaev@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.09.2021
Одобрена после рецензирования 06.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Denis A. Shuvaev, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-3173-5475, d.a.shuvaev@mail.ru

The article was submitted 08.09.2021
Approved after reviewing 06.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 93
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-307-315

Отечественная историография о Всероссийском Учредительном собрании

Светлана Вячеславовна ИЗОТОВА

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
izotova.svetlana.v@yandex.ru

Аннотация. Осуществлен анализ научной литературы, посвященной непосредственной истории первого всенародно избранного органа власти – Всероссийского Учредительного собрания. В исследовании был выбран хронологический принцип классификации. Таким образом, представлены пять периодов отечественной послереволюционной историографии, выделяемые на основе постепенного увеличения источниковой базы, а также расширения круга исследуемых в контексте изучения истории Учредительного собрания вопросов. Общим выводом историографического анализа явилось повышенное внимание исследователей именно к результатам выборов, а также недостаточная освещенность хода самой избирательной кампании. Кроме того, стоит отметить очевидное влияние идеологии на смещение акцента и цели исследований на протяжении всего советского периода, что проявилось в явном преобладании изучения деятельности партии большевиков, в то время как вопросы избирательных кампаний всего спектра политических сил представлены недостаточно.

Ключевые слова: Учредительное собрание, Конституция, народное представительство, Великая российская революция, политические партии

Для цитирования: Изотова С.В. Отечественная историография о Всероссийском Учредительном собрании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 307-315. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-307-315>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-307-315

National historiography about the All-Russian Constituent Assembly

Svetlana V. IZOTOVA

Lomonosov Moscow State University
GSP-1, Leninskiye Gory, Moscow 119991, Russian Federation
izotova.svetlana.v@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Изотова С.В., 2021



Abstract. The analysis of scientific literature devoted to the direct history of the first popularly elected government body – the All-Russian Constituent Assembly. In the study, the chronological principle of classification is chosen. Thus, five periods of domestic post-revolutionary historiography are presented, distinguished on the basis of a gradual increase in the source base, as well as an expansion of the range of issues studied in the context of studying the history of the Constituent Assembly. The general conclusion of the historiographic analysis was the increased attention of researchers to the election results, as well as insufficient coverage of the course of the election campaign itself. In addition, it is worth noting the obvious influence of ideology on the shift in emphasis and research goals throughout the entire Soviet period, which manifested itself in the clear predominance of studying the activities of the Bolshevik party, while the issues of election campaigns of the entire spectrum of political forces are underrepresented.

Keywords: Constituent Assembly, Constitution, people's representation, the Russian revolution, political parties

For citation: Izotova S.V. Otechestvennaya istoriografiya o Vserossiyskom Uchreditel'nom sobranii [National historiography about the All-Russian Constituent Assembly]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 307-315. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-307-315> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Всероссийское Учредительное собрание многократно попадало в поле зрения историков. Это объясняется тем, что без упоминания этого учреждения практически невозможно освещать историю рубежа двух эпох. Стоит отметить, что существует огромное количество общих работ, посвященных политической истории России 1917 г., в которых так или иначе затрагиваются проблемы, связанные с проведением первых общенациональных выборов. Однако в данном исследовании наибольшую важность будут представлять только те исследования, которые непосредственно касаются феномена Учредительного собрания в контексте собы-

тий истории России. Беря за основу хронологический принцип деления исторической литературы на периоды, последовательно охарактеризуем каждый из них.

К **начальному этапу** формирования корпуса отечественной историографии по вопросу проведения выборов во Всероссийское Учредительное собрание мы относим промежуток с 1918 г. до конца 1920-х гг. И хотя данный период больше характеризуется появлением обширной базы источников, первые исследовательские работы, посвященные Учредительному собранию, стали появляться уже после его разгона в 1918 г. Одной из наиболее знаковых работ того пе-

риода является статистическое исследование, проведенное Н.В. Святицким, который занимал пост секретаря комиссии по делам о выборах в Учредительное собрание [1]. Так, им были собраны и обработаны данные по более чем 50 избирательным округам (из существовавших 73). Кроме того, Н.В. Святицкий являлся первым исследователем, кто на основе изученных материалов опубликовал для всеобщего доступа итоги самих выборов. По характеристике самого исследователя, давшего оценку своего труда, «историку они дадут богатейший материал и ключ к решению происходивших и ныне происходящих великих событий» [1, с. 104]. Классифицировав и проведя скрупулезную работу по систематизации большого объема данных статистики, которая была опубликована в многочисленных печатных изданиях, Н.В. Святицкий внес огромный вклад в изучение вопроса истории выборов в Учредительное собрание. Кроме того, нельзя не отметить чрезвычайное удобство в подаче статистического материала: исследователь иллюстрирует собранные данные в виде двух таблиц. Первая представляет собой сводку данных о результатах голосования по каждой губернии, вторая же дает общероссийские итоги голосования. Хотя обобщение сведений о результатах партий и имеет большое значение для исследования истории избирательной кампании в Учредительное собрание осени 1917 г., вопросов о причинах тех или иных результатов в своей работе Н.В. Святицкий не затрагивает.

Впервые же к анализу полученных Н.В. Святицким данных обратился в конце 1919 г. В.И. Ленин. Стоит отметить, что лидер партии большевиков не раз затрагивал проблему Учредительного собрания на протяжении 1917–1919 гг., однако к историографической литературе мы относим работы, посвященные им разбору опубликованных данных. Оценивая вклад В.И. Ленина на историографию истории проведения первых общенациональных выборов, нельзя не отметить его несомненную политическую предвзятость в отношении интересующего нас явления. Так, данные статистики интерпретировались им в первую очередь именно в

контексте классовой борьбы, конечной целью которой, по мнению лидера большевиков, являлась диктатура пролетариата. Доказательством этого может служить хотя бы само название вышедшей в 1919 г. работы «Выборы в Учредительное Собрание и диктатура пролетариата» [2, с. 5]. В данном труде В.И. Ленин, предварительно поделив списки кандидатов на три группы, исходя из их классовой принадлежности («партия пролетариата», «партии мелкобуржуазной демократии» и «партии помещиков и буржуазии»), просуммировал все полученные по стране указанными группами голоса (25, 62 и 13 % соответственно). Далее вождь задается закономерным, по его мнению, вопросом: «Как же могло произойти такое чудо, как победа большевиков, имевших 1/4 голосов, над мелкобуржуазными демократами, шедшими в союзе (коалиции) с буржуазией и вместе владевшими 3/4 голосов?» [3, с. 4–5]. Ответ на этот вопрос кроется в том, что наиболее важным, по мнению В.И. Ленина, для возможности установления диктатуры пролетариата является не совокупный результат отдельной партии по стране, а именно, итоги голосования в наиболее развитых столичных городах, промышленных районах, а также в армии. В этих регионах партия большевиков, и правда, имела некоторый перевес по сравнению с остальными политическими силами. Необходимо отметить, что впоследствии многие исследователи так или иначе опирались эту работу В.И. Ленина. Более того, анализируя советский историографический период, нельзя не подчеркнуть, что составленная лидером партии большевиков характеристика результатов выборов воспринималась историками как не нуждающаяся в кардинальной корректировке, допуская лишь отдельные комментарии, иллюстрации и развитие.

И хотя методологической основой вышедших в Советской России, а потом и в СССР исследований было утверждение В.И. Ленина «Республика Советов выше республики с Учредительным собранием» [3, с. 427], позднее многие частные вопросы истории выборов подлежали более тщательно-

му анализу. Итак, в ходе второго десятилетия XX века постепенно стал формироваться корпус историографии, затрагивающий общие вопросы, касающиеся Учредительного собрания. Обращаясь к непосредственным именам исследователей, можно упомянуть работы А.Ф. Ильин-Женевского и Е. Игнатова. Тем не менее основное внимание трудов данного периода было сконцентрировано, прежде всего, на изучении тактики партии большевиков, не касаясь избирательных кампаний «непролетарских» партий.

Первое исследование, которое можно было бы отнести к попыткам представить целостное описание истории проведения выборов в Учредительное собрание, вышло к 10-летию со дня его созыва и роспуска в 1928 г. [4]. Однако, находясь под влиянием ленинской концепции, одной из основных задач своей работы Н. Шавеко ставит оправдание поражения большевиков. Конечным же выводом исследования является утверждение о том, что большевиков от победы на выборах в Учредительное собрание отделяли всего несколько недель, по истечении которых «советское большинство», несомненно, получило бы наибольшее количество голосов.

Вторым периодом отечественной историографии, относящейся к истории Учредительного собрания, является промежуток с начала 1930-х до середины 1950-х гг. На протяжении этого этапа по-прежнему большое влияние на исследователей продолжала оказывать концепция, принятая В.И. Лениным. Наиболее знаковыми в указанный период стали труды Н.Л. Рубинштейна, который анализирует ход проведения выборов во Всероссийское Учредительное собрание на протяжении всего 1917 г. [5]. Работой обобщающего характера Н.Л. Рубинштейна является написанная в 1931 г. книга «К истории Учредительного собрания» [6], ставшая первой попыткой комплексного исследования, базирующегося на использовании многочисленных исторических источников. Анализируя итоги выборов, Н.Л. Рубинштейн приходит к выводу, что на конечный результат ключевое влияние оказал сам избирательный

закон, который исказил «волю трудящихся». В результате чего, по мнению Н.Л. Рубинштейна, пропорциональная система была призвана по итогам голосования обеспечить представительство буржуазного меньшинства. Другой поднимаемой проблемой, способной повлиять на результаты выборов, отмечает Н.Л. Рубинштейн, стал абсентеизм. Тем не менее, с учетом описанных выше недостатков работы Н.Л. Рубинштейна, ставших следствием характерного для данного исторического периода влияния официальной идеологии на историческую науку, его труды еще долгое время сохраняли свою актуальность и являлись наиболее крупными исследованиями советского периода, обращенные к истории Учредительного собрания.

Говоря о 1930-х гг., нельзя не упомянуть характеристику, данную Учредительному собранию в «Кратком курсе истории ВКП(б)». Так, в нем упоминалось, что в числе других задач, направленных на упрочение Советской власти, «нужно было... распустить буржуазное Учредительное собрание»¹. Далее следовала лаконичная констатация, частично искажающая ход событий: «Учредительное собрание, выборы в которое в основном происходили еще до Октябрьской революции, и которое отказалось подтвердить декреты II съезда Советов о мире, о земле, о переходе власти к Советам, – было распущено»². В действительности же выборы состоялись только после октября 1917 г. – по всей стране главным образом 12–14 ноября 1917 г. и затянулись до февраля 1918 г. Более того, состав участников Учредительного собрания оказался по большей части не буржуазным, как было указано в Кратком курсе, а социалистическим.

В период Великой Отечественной войны на некоторое время исследование истории Всероссийского учредительного собрания в нашей стране прекратилось, и в дальнейшем работы по данной тематике стали появляться

¹ История Всесоюзной Коммунистической партии (большевиков). Краткий курс / под ред. Комиссии ЦК ВКП(б). Одобрен ЦК ВКП(б). 1938 г. М.: ОГИЗ – Госполитиздат, 1946. С. 204.

² Там же. С. 205.

вновь лишь с конца 1940-х гг. Только в 1949–1953 гг. в СССР было защищено 6 кандидатских диссертаций, посвященных анализу тактики партии большевиков по отношению к Учредительному собранию [7, с. 149].

Начавшиеся в середине 1950-х гг. изменения политической ситуации оказали значительное влияние и на историческую науку. На основании этого мы выделяем **третий период** в истории изучения Учредительного собрания, относящийся к середине 1950-х – началу 1970-х гг. В указанный временной промежуток интерес к первым всенародным выборам значительно усиливается. Именно тогда и формируется обширный корпус отечественной историографии, посвященной не только итогам и осмыслению результатов выборов, но и различным аспектам самой избирательной кампании, в которой принимали участие почти все политические силы России периода Великой революции 1917 г. Несмотря на то, что в формальном виде концепция главенствующей роли классовой борьбы В.И. Ленина по-прежнему сохраняется, тем не менее нельзя не отметить появление у исследователей значительного интереса к остальному спектру политических партий. Кроме того, расширившаяся в этот период источниковая база, связанная с введением в научный оборот новых архивных материалов, позволила вернуться к дискуссии относительно хода избирательного процесса.

Крупной работой данного периода стало исследование Е.Н. Городецкого, обратившего внимание на специфику подготовки к проведению выборов в Учредительное собрание. Анализируя результаты практически по всем избирательным округам (исключая 6 из возможных 73), исследователь приходит к выводу, который вполне соответствовал предыдущей концепции, согласно которой «воля народа» не совсем соответствует подсчитанным голосам [8]. Причинами этого он считает предвзятую работу избирательных комиссий, а также некорректное распределение депутатских мест по округам. Пытаясь объяснить проигрыш большевиков, исследователь приходит к выводу, что сильная занятость помешала им вести активную избира-

тельную кампанию по всей стране. Кроме того, участие на выборах множества политических сил стало причиной того, что «население терялось в десятках списков различных политических партий» [8, с. 434], что определенным образом не могло не повлиять на результаты выборов. Говоря о проблеме массовой неявки на избирательные участки («более 50 % избирателей не приняли участия в голосовании»), ученый соглашается с Н.Л. Рубинштейном, по мнению которого абсентеизм стал одной из причин поражения большевиков на выборах [8, с. 437].

Важным вкладом в изучение истории выборов в Учредительное собрание стало появление в этот период исследований, посвященных проведению выборов в различных регионах России. Так, например, одной из самых известных работ является труд Л.Г. Протасова, посвященный выборам в Тамбовской губернии [9]. Другой значительной работой является труд Л.М. Спирина, который проанализировал 65 гражданских и все военные избирательные округа, значительно пополнив корпус исследований по истории выборов в Учредительное собрание [10]. Характеризуя структуру широкого спектра политических сил революционной России, Л.М. Спирин обращает внимание на многообразие политической борьбы в контексте ее региональных особенностей, что нашло свое отражение в результатах выборов.

Четвертый период изучения истории Учредительного собрания в России – середина 1970-х – конец 1980-х гг. Ужесточение обстановки в исторической науке проявилось в стремлении редакторов изданий навязывать авторам свой взгляд на исторические события, оправдывая это защитой «марксистско-ленинской теории от ревизионистов». Тем не менее, несмотря на этот факт, в указанный период было написано немалое количество значительных исторических работ. Так, наиболее крупным исследователем данного периода является О.Н. Знаменский, написавший значительный труд обобщающего характера [11]. Впечатляет огромная источниковедческая база его монографии, представленная материалами более 100 газет различ-

ной партийной принадлежности, архивными документами, материалами ряда партий и др. О.Н. Знаменский посвящает отдельные главы своего исследования таким значимым вопросам подготовки выборов, как разработка избирательного закона, агитационно-пропагандистская деятельность и методы борьбы различных политических партий в ходе избирательной кампании. Кроме того, важное значение играет внимание О.Н. Знаменского к истории проникновения и изменения под влиянием исторического контекста самой идеи Учредительного собрания в программах политических партий, начиная с момента их образования до революции 1917 г.

В течение 1980-х гг. значительных работ, посвященных истории Учредительного собрания, не появлялось. Можно лишь отметить монографию юриста Е.А. Скрипилева, в которой исследователь приводит обзор исследований других историков [12].

Информацию деятельности всех политических партий в ходе подготовки к выборам во Всероссийское Учредительное собрание можно найти также и в общих работах, посвященных политической истории России. Таким исследованием является коллективный труд «Непролетарские партии России: урок истории»³, в которой ученые уделяли большое внимание проблемам взаимоотношений политических партий в ходе избирательной кампании во Всероссийское Учредительное собрание. К трудам подобного вида относится и сборник «Непролетарские партии России в трех революциях», в котором также описана эволюция взглядов различных партий на власть, тактику и стратегию относительно Учредительного собрания [13].

Пятый период изучения истории Учредительного собрания в России начинается с начала 1990-х гг. и длится до настоящего времени. Данный этап характеризуется появлением обширной историографической литературы, касающейся проведения выборов во Всероссийское учредительное собрание. Это объясняется ликвидацией в нашей стране

однопартийной системы и связанной с ней довлеющей над исторической наукой советской идеологии, опирающейся, прежде всего, на классовый подход. В связи с этим интерес к проведению первых общенациональных выборов резко повысился, что выразилось в появлении многочисленных исследований и энциклопедических изданий.

В 1994 г. была опубликована статья доктора исторических наук Л.Г. Протасова «Всероссийское Учредительное собрание и демократическая альтернатива», базирующаяся на выступлении исследователя на международном colloquium историков, прошедшем в Санкт-Петербурге. В своей работе ученый поднимает вопрос возможности иной судьбы Учредительного собрания, а также делает попытку исследования выборов на основе мотивов участия различных социальных групп. Годом ранее, однако, опираясь на выступление Л.Г. Протасова, вышла в свет статья В.И. Миллера, отмечающая исключительную значимость исследования, а также дополняющая некоторые моменты из истории Учредительного собрания [14].

1997 г. был ознаменован выходом в свет монографии Л.Г. Протасова «Всероссийское Учредительное собрание: история рождения и гибели». Являясь одним из самых полных общих исследований судьбы Учредительного собрания, работа Л.Г. Протасова подробно рассматривает развитие идеи учредительной власти в России, организационную подготовку выборов, процесс взаимодействия политических партий и общественных организаций в период предвыборной гонки. Кроме того, в конце монографии ученый приводит в приложении политические итоги выборов в виде таблицы.

Необходимо отметить, что в постсоветский период наметились тенденции изучения отдельных малоизученных аспектов в вопросе о работе Учредительного собрания. Так, например, монография Н.Н. Черкесовой проливает свет на организацию деятельности государственных учреждений, руководившими выборами в Учредительное собрание [15].

³ Непролетарские партии России: урок истории. М.: Мысль, 1984. 566 с.

Из последних исследований стоит отметить книгу Л.Г. Протасова – «Люди Учредительного собрания. Портрет в интерьере эпохи». Развивая свое предыдущее монументальное исследование, Л.Г. Протасов делает акцент на личностях депутатов Учредительного собрания, формируя таким образом коллективный образ русской революции [16].

Безусловно, наиболее знаковой книгой, посвященной Учредительному собранию, стала объемная энциклопедия⁴, которая стала, бесспорно, самым полным научно-справочным изданием по истории созыва первого общенационального представительного органа, являясь первым опытом сводного справочно-информационного труда, объединив в себе как материалы по подготовке Учредительного собрания и его работе, а также многочисленные собранные на протяжении предыдущих десятилетий статистические данные. Кроме того, энциклопедия содержит биографические статьи, сведения об электорате и информацию о действовавших государственных институтах и основных нормативных актах, относящихся к организации выборов.

⁴ Всероссийское Учредительное собрание. Российская политическая энциклопедия. М.: РОССПЭН, 2014. 556 с.

Подводя итог обзору историографии, стоит отметить, что, несмотря на то, что история Учредительного собрания за предыдущее столетие была исследована достаточно подробно, внимание историков в основном было сосредоточено, в первую очередь, именно на результатах выборов (как правило, по линии противостояния «большевики – непролетарские партии»). Однако серьезный анализ деятельности участников политического процесса, а также проблемы избирательных кампаний различных политических партий и общественных организаций отсутствуют.

Другим важным выводом является констатация очевидного влияния идеологии на смещение акцента и цели исследований на протяжении всего советского периода. Трагическая судьба Учредительного собрания оставила отпечаток и на историографии вопроса. Как было верно замечено, «нигде столько не было нагромождено лжи, как вокруг Учредительного собрания» [17]. И, так как достаточно длительный промежуток времени особое внимание уделялось исключительно кампании партии большевиков, то вопросы избирательных кампаний всего спектра политических сил также нуждаются в должном исследовании.

Список литературы

1. *Святыцкий Н.В.* Итоги выборов во Всероссийское Учредительное собрание // Год русской революции. 1917–1918. М., 1918. С. 104–120.
2. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 35. Октябрь 1917 – март 1918. М.: Изд-во полит. лит., 1962. 600 с.
3. *Ленин В.И.* Полное собрание сочинений: в 55 т. Т. 40: Декабрь 1919 – апрель 1920. М.: Изд-во полит. лит., 1963. 506 с.
4. *Шавеко Н.* Октябрьская революция и Учредительное собрание. Москва; Ленинград: Московский рабочий, 1928. 256 с.
5. *Рубинштейн Н.Л.* Временное правительство и Учредительное собрание // Красный архив. 1928. № 3 (28). С. 107–141.
6. *Рубинштейн Н.Л.* К истории Учредительного собрания. Москва; Ленинград: Гос. соц.-экон. изд-во, 1931. 128 с.
7. *Муромцева Л.П., Перхавко В.Б.* Обзор отечественных публикаций источников и литературы о Всероссийском Учредительном собрании (1918–1956 гг.) // Историография новой и новейшей истории России. М.: АИРО-XXI, 2019. 272 с.
8. *Городецкий Е.Н.* Рождение Советского государства, 1917–1918 годы. М.: Наука, 1965. 531 с.
9. *Протасов Л.Г.* Материалы Тамбовской окружной комиссии по выборам в Учредительное собрание как исторический источник // Под знаменем Октября. Воронеж, 1966. Вып. 1.

10. Спири́н Л.М. Классы и партии в гражданской войне в России. М.: Мысль, 1968. 438 с.
11. Знаменский О.Н. Всероссийское Учредительное собрание. Л.: Наука, 1976. 364 с.
12. Скрипи́лев Е.А. Всероссийское Учредительное собрание. М.: Наука, 1982. 216 с.
13. Волобу́ев О.В., Миллер В.И., Шелохаев В.В. Непролетарские партии в России: итоги изучения и нерешенные проблемы // Непролетарские партии России в трех революциях. М.: Наука, 1989. С. 5-20.
14. Миллер В.И. Всероссийское Учредительное собрание // История СССР. 1993. № 6.
15. Черкесова Н.Н. Всероссийская по делам о выборах в Учредительное собрание комиссия (Всевыборы), 3 марта 1917 г. – 1 марта 1918 г. М.: Полиграф сервис, 2002. 183 с.
16. Протасов Л.Г. Люди Учредительного собрания. Портрет в интерьере эпохи. М.: РОССПЭН, 2008. 463 с.
17. Попов Г. Учредительное собрание до матроса Железняка // Известия. 1993. 6 марта.

References

1. Svyatitskiy N.V. Itogi vyborov vo Vserossiyskoye Uchreditel'noye sobraniye [Results of elections to the All-Russian Constituent Assembly]. *God russkoy revolyutsii* [Year of the Russian Revolution. 1917–1918]. Moscow, 1918, pp. 104-120. (In Russian).
2. Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 35. Oktyabr' 1917 – mart 1918* [Collected Works: in 55 vols. Vol. 35. October 1917 – March 1918]. Moscow, Politicheskaya literatura Publ., 1962, 600 p. (In Russian).
3. Lenin V.I. *Polnoye sobraniye sochineniy: v 55 t. T. 40: Dekabr' 1919 – aprel' 1920* [Complete Works: in 55 vols. Vol. 40. December 1919 – April 1920]. Moscow, Politicheskaya literatura Publ., 1963, 506 p. (In Russian).
4. Shaveko N. *Oktyabr'skaya revolyutsiya i Uchreditel'noye sobraniye* [October Revolution and Constituent Assembly]. Moscow, Leningrad, Moskovskiy rabochiy Publ., 1928, 256 p. (In Russian).
5. Rubinshteyn N.L. *Vremennoye pravitel'stvo i Uchreditel'noye sobraniye* [Provisional Government and Constituent Assembly]. *Krasnyy arkhiv* [Red Archive], 1928, no. 3 (28), pp. 107-141. (In Russian).
6. Rubinshteyn N.L. *K istorii Uchreditel'nogo sobraniya* [To the history of the Constituent Assembly]. Moscow, Leningrad, State Social and Economic Publ., 1931, 128 p. (In Russian).
7. Muromtseva L.P., Perkhavko V.B. *Obzor otechestvennykh publikatsiy istochnikov i literatury o Vserossiyskom Uchreditel'nom sobranii (1918–1956 gg.)* [Review of domestic publications of sources and literature on the All-Russian Constituent Assembly (1918–1956)]. *Istoriografiya novoy i noveyshey istorii Rossii* [Historiography of Modern and Recent History of Russia]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2019, 272 p. (In Russian).
8. Gorodetskiy E.N. *Rozhdeniye Sovetskogo gosudarstva, 1917–1918 gody* [The Birth of the Soviet State, 1917–1918]. Moscow, Nauka Publ., 1965, 531 p. (In Russian).
9. Protasov L.G. *Materialy Tambovskoy okruzhnoy komissii po vyboram v Uchreditel'noye sobraniye kak istoricheskiy istochnik* [Materials of the Tambov district commission for elections to the Constituent Assembly as a historical source]. *Pod znamenem Oktyabrya* [Under the Banner of October]. Voronezh, 1966, issue 1. (In Russian).
10. Spirin L.M. *Klassy i partii v grazhdanskoy voyne v Rossii* [Classes and Parties in the Russian Civil War]. Moscow, Mysl' Publ., 1968, 438 p. (In Russian).
11. Znamenskiy O.N. *Vserossiyskoye Uchreditel'noye sobraniye* [All-Russian Constituent Assembly]. Leningrad, Nauka Publ., 1976, 364 p. (In Russian).
12. Skripilev E.A. *Vserossiyskoye Uchreditel'noye sobraniye* [All-Russian Constituent Assembly]. Moscow, Nauka Publ., 1982, 216 p. (In Russian).
13. Volobuyev O.V., Miller V.I., Shelokhayev V.V. *Neproletarskiye partii v Rossii: itogi izucheniya i neresshennyye problemy* [Non-proletarian parties in Russia: the results of the study and unsolved problems]. *Neproletarskiye partii Rossii v trekh revolyutsiyakh* [Non-Proletarian Parties of Russia in Three Revolutions]. Moscow, Nauka Publ., 1989, pp. 5-20. (In Russian).
14. Miller V.I. *Vserossiyskoye Uchreditel'noye sobraniye* [All-Russian Constituent Assembly]. *Istoriya SSSR* [History of the USSR]. 1993, no. 6. (In Russian).

15. Cherkesova N.N. *Vserossiyskaya po delam o vyborakh v Uchreditel'noye sobraniye komissiya (Vsevybory), 3 marta 1917 g. – 1 marta 1918 g.* [All-Russian Commission on Elections to the Constituent Assembly (All Elections), March 3, 1917 – March 1, 1918]. Moscow, Poligraf servis Publ., 2002, 183 p. (In Russian).
16. Protasov L.G. *Lyudi Uchreditel'nogo sobraniya. Portret v inter'yere epokhi* [People of the Constituent Assembly. Portrait in the Era Interior]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2008, 463 p. (In Russian).
17. Popov G. *Uchreditel'noye sobraniye do matrosa Zheleznyakova* [Constituent Assembly before the Sailor Zheleznyakov]. *Izvestia*, 1993, March, 6th. (In Russian).

Информация об авторе

Изотова Светлана Вячеславовна, аспирант, кафедра истории общественных движений и политических партий исторического факультета, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-8919-7457](https://orcid.org/0000-0002-8919-7457), izotova.svetlana.v@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 10.09.2021
Одобрена после рецензирования 08.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Svetlana V. Izotova, Post-Graduate Student, History of Social Movements and Political Parties Department of History Faculty, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-8919-7457](https://orcid.org/0000-0002-8919-7457), izotova.svetlana.v@yandex.ru

The article was submitted 10.09.2021
Approved after reviewing 08.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 930+328.181+352.075
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-316-328

Проблемы становления и развития местного самоуправления в России в отечественной историографии

Анна Алексеевна НИКИТИНА

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
annanikitina.78@mail.ru

Аннотация. Проведен анализ отечественной историографии проблем становления и развития местного самоуправления в России с конца 1980-х до начала 2000-х гг. Актуальность исследования заключена в возрастающей роли местного самоуправления в решении ключевых вопросов социально-экономического развития страны и ее регионов на современном этапе. Отмечено положение местного самоуправления на стыке многих областей научного знания, определено, что исследования проблем местного самоуправления часто носят междисциплинарный характер. Выявлено определяющее значение изменений, происходивших в политической системе России, задавших методологические и идеологические основания для научных исследований с конца 1980-х до начала 2000-х гг. В результате применения историко-сравнительного и ретроспективного методов исследования удалось установить основные этапы развития историографии местного самоуправления в исследуемый период, определить ключевые проблемы, решаемые на каждом из этих этапов, выявить и интерпретировать мнение ученых различных областей науки относительно исследуемой проблемы. Как показал анализ историографии местного самоуправления, несмотря на неполноту источниковой базы в конце 1980-х – начале 2000-х гг., именно в данный период создавались фундаментальные труды по местному самоуправлению, заложившие основу для последующих научных изысканий. В заключение сделаны выводы о необходимости дальнейшего изучения историографии с расширением круга источников, что позволит выделить наиболее перспективные направления развития местного самоуправления и, возможно, будет представлять практический интерес для современных органов публичной власти.

Ключевые слова: историография, местное самоуправление, реформа местного самоуправления, теории местного самоуправления, вопросы местного значения, правовое регулирование

Для цитирования: Никитина А.А. Проблемы становления и развития местного самоуправления в России в отечественной историографии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 316-328. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-316-328>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-316-328

Problems of the formation and development of local self-government in Russian historiography

Anna A. NIKITINA

Lomonosov Moscow State University

GSP-1, Leninskiye Gory, Moscow 119991, Russian Federation

annanikitina.78@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная

Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)

© Никитина А.А., 2021



Abstract. The study is devoted to the analysis of Russian historiography of the problems of the formation and development of local self-government in Russia from the late 1980s to the early 2000s. The relevance of the study lies in the increasing role of local government in solving key issues of socio-economic development of the country and its regions at the present stage. We note the position of local self-government at the junction of many areas of scientific knowledge, it is determined that the research of problems of local self-government is often interdisciplinary in nature. The decisive significance of the changes that took place in the political system of Russia, which set the methodological and ideological foundations for scientific research from the late 1980s to the early 2000s, is revealed. As a result of the use of historical-comparative and retrospective research methods in the work, it is possible to establish the main stages in the development of the historiography of local self-government in the period under study, to determine the key problems solved at each of these stages, to identify and interpret the opinion of scientists from various fields of science regarding the problem under study. As the analysis of the historiography of local self-government has shown, despite the incompleteness of the source base in the late 1980s and early 2000s, it was during this period that fundamental works on local self-government were created, which laid the foundation for subsequent scientific research. We draw conclusions about the need for further study of historiography with the expansion of the range of sources, which will highlight the most promising directions for the development of local self-government and, possibly, will be of practical interest for modern public authorities.

Keywords: historiography, local administration, local government reform, theories of local government, local issues, legal regulation

For citation: Nikitina A.A. Problemy stanovleniya i razvitiya mestnogo samoupravleniya v Rossii v otechestvennoy istoriografii [Problems of the formation and development of local self-government in Russian historiography]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 316-328. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-316-328> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. В 1990-е гг. Россия оказалась перед проблемой поиска форм оптимального государственного устройства и была вынуждена практически с нуля создавать современную систему государственного управления. Важной составляющей реформы стала государственная политика по созданию и развитию местного самоуправления. Прогресс ин-

ститута местного самоуправления в России продолжается на протяжении трех десятилетий, но и сегодня не достиг в своем развитии идеального состояния. Дальнейшее его совершенствование является необходимым условием для успешного социально-экономического развития страны, ее регионов и муниципальных территорий. В этой связи край-

не важным и востребованным видится изучение уже накопленного исторического опыта становления и развития местного самоуправления в России.

Целью исследования является анализ отечественной историографии местного самоуправления в период с конца 1980-х до начала 2000-х гг. Данный период можно определить как наиболее приближенный к современности и, несомненно, влияющий на практику современного местного самоуправления. Цель исследования предполагает решение ряда задач: во-первых, установить основные этапы развития историографии местного самоуправления, во-вторых, выявить ключевые проблемы, решаемые на каждом из этих этапов, в-третьих, определить мнения ученых различных областей научного знания о проблемах становления и развития местного самоуправления в исследуемый период. Для решения поставленных задач применяются историко-сравнительный, ретроспективный и формально-логический методы исследования, позволяющие обнаружить и всесторонне интерпретировать взгляды ученых относительно изучаемой проблемы.

Целесообразно систематизировать историографию исследуемого периода, выделив два хронологических этапа: советский этап – до октября 1993 г., когда была ликвидирована система Советов народных депутатов; конец 1993 – начало 2000 г. – этап поиска оптимального устройства местного самоуправления в России. Деление историографии по этапам и научным направлениям позволяет проследить изменения взглядов ученых на проблемы местного самоуправления на каждом из этапов.

Советский этап отечественной историографии проблем местного самоуправления. В советские годы в основу организации местной власти был положен принцип единства Советов как органов государственной власти. Управление в Советском Союзе осуществлялось через разветвленную сеть Советов народных депутатов, объединенных в единую систему власти от местных Советов до Верховного Совета СССР. В середине

1980-х гг. стала очевидна необходимость модернизации советской политической системы. Идея совершенствования социализма, преобладавшая в начале перестройки, дала определенный импульс к обновлению системы Советов и к оживлению научного интереса к данной проблематике со стороны правоведов и представителей других наук. Идеи модернизации отражены в работах С.А. Авакяна, Г.В. Барабашева, Р.Ф. Васильева, Е.М. Ковешникова, К.Ф. Шеремета и др. [1–3]. В попытке вывести из наступающего кризиса советскую политическую систему Ю.А. Тихомиров разработал концепцию социалистического самоуправления народа [4]. Такая демократическая система политической власти определяла первостепенную задачу развития советского государства в активном включении трудящихся в осуществление самоуправления на всех уровнях власти и во всех сферах общественной жизни.

В середине 1980-х гг. возрос научный интерес к исследованию зарубежного опыта местного самоуправления. Так, В.А. Баранчиков проводил исследования организации местного самоуправления Великобритании, В.В. Батуренко интересовался устройством местного самоуправления Японии, И.М. Вайль исследовал органы местной власти США и т. д. [5].

В конце 1980-х – начале 1990-х гг. в советской историографии возник широкий научный интерес к проблемам теории, истории и современной практики местного самоуправления. Популярными темами в научных публикациях стали попытки решить крайне сложные проблемы определения главных направлений реформы системы местных Советов. Данной проблематике посвящены работы Г.В. Дыльнова, В.С. Основина и др. [6; 7].

В научные публикации тех лет вернулась проблема изучения природы местного самоуправления, что было обусловлено неопределенной принадлежностью Советов. Если раньше двойственная природа советского самоуправления считалась сильной стороной советской системы, свидетельствующая о ее демократизме, то к началу 90-х гг. XX века пришло понимание о необходимости устра-

нения существующих противоречий. Споры о государственной и общественной природе советского местного самоуправления прослеживаются в исследованиях М.А. Краснова, О.В. Орловой и др. [8; 9]. Исследователи В.С. Кашо и В.Т. Прохоров, продолжая развивать концепцию социалистического самоуправления народа, видели возможность преобразования Советов в активном включении в систему местного самоуправления органов общественной самодеятельности и территориального общественного самоуправления [10].

Важными проблемами в историографии начала 90-х гг. XX века являлись проблемы разделения властей и разграничения полномочий между органами государственной власти и местного самоуправления, с одной стороны, местными администрациями и Советами – с другой, партийными органами и Советами – с третьей. Данной тематике посвящены исследования А.Я. Сливы, Н.В. Постового и др. [11–12]. Так, Г.В. Барабашев считал, что передача Советам народных депутатов широких прав с одновременным «переходом от коллегиальной формы исполнительной деятельности к принципу единоначалия в руководстве местным исполнительным аппаратом» является важным преимуществом советской системы взаимоотношений представительных и исполнительных органов местной власти. Ученый полагал, что определение самостоятельных полномочий и компетенций для всех ветвей местной власти снизит вероятность конфликтов между Советами народных депутатов и органами местной администрации [13, с. 36–38].

Следует отметить, что в научной среде в течение длительного времени преобладала идея полновластия местных Советов. Считалось, что укреплению их положения будут способствовать вновь принятые законы – Закон СССР «Об общих началах местного самоуправления и местного хозяйства СССР» 1990 г. и Закон РСФСР «О местном самоуправлении в РСФСР» 1991 г. Закон «Об общих началах местного самоуправления и местного хозяйства СССР» определял понятие «местное самоуправление», устанавливал принципы и рамки его осуществления. Нормы

данного закона впервые разделяли советскую систему управления на две подсистемы – государственную власть и местное самоуправление. Некоторые ученые, к примеру, Г.В. Барабашев и В.А. Кряжков считали, что положения законов смогут создать «условия для децентрализации власти и утвердят демократические начала самоуправления» в Советском Союзе [14, с. 7]. Однако в процессе преобразования органов местного самоуправления все чаще возникали трения и конфликты между местными Советами и главами местных администраций. Причиной тому являлась неурегулированность вопросов разграничения их полномочий и компетенций. В этой связи в работах С.П. Друганова и других исследователей актуализировались вопросы несоответствия системы местных Советов принципам местного самоуправления [15].

Научная дискуссия о жизнеспособности Советов народных депутатов как органов местного самоуправления разворачивалась в 1991–1993 гг. в условиях противостояния между исполнительной властью в лице президента Б.Н. Ельцина и законодательной властью в лице Верховного Совета РСФСР. Так, Н.В. Постовой был убежден, что для сохранения жизнеспособности системы Советов первоначально необходимо определить экономические основы местного самоуправления [16]. Принципы формирования бюджетно-финансовых основ местного самоуправления выделились в отдельный предмет научного исследования в работах С.А. Авакьяна, Г.В. Барабашева и др. [17]. В дискуссии ученых затронут важнейший нерешенный вопрос муниципальной собственности как экономической основы местного самоуправления.

В научно-аналитических обзорах В.И. Фадеева и П.И. Шлемина была определена первоочередная задача – преобразовать систему местных Советов из органов государственной власти в органы местного самоуправления [18]. Мнение ученых получило поддержку практиков. На созванном в июне 1993 г. Конституционном совещании представителями местного самоуправления было выдвиг-

нута предложение о необходимости отделения местного самоуправления от органов государственной власти. Принятие таких мер, по замыслу инициаторов, должно было предотвратить возможность давления на органы местного самоуправления со стороны органов государственной власти.

Однако ряд ученых и практиков придерживались противоположных взглядов и высказывали сомнения в дееспособности и самостоятельности местного самоуправления при отсутствии государственной поддержки. К примеру, Г.С. Жуков и Н.Г. Старовойтов не считали необходимым отказываться от системы Советов народных депутатов [19; 20]. В.И. Васильев был убежден, что невозможно «сконструировать местное самоуправление так, чтобы оно было абсолютно свободно от государственной политики» [21, с. 49]. Е.В. Мирошниченко настаивал, что необходимо относиться к местному самоуправлению как к «децентрализованной форме государственного управления, противостоящей Центру в качестве некоего противовеса в вертикали государственного механизма» [22, с. 53].

Таким образом, попытки реформирования системы местных Советов в начале 1990-х гг. подарили новую жизнь концепциям, зародившимся в России еще в XIX веке и адаптированным к новым условиям времени. Так, представители государственной концепции стояли на позициях встраивания местного самоуправления в государственную вертикаль власти. Оппозицию им составляли сторонники общественной теории, сущность которой сводилась к полному отделению местного самоуправления от государства и делегирования ему значительных полномочий в решении вопросов местного значения.

Итоги научных дискуссий по проблемам реформирования системы Советов подведены не были в связи с тем, что в октябре 1993 г. произошли события, поставившие точку в существовании системы Советов народных депутатов во главе с Верховным Советом РСФСР. Таким образом, завершился период

советской историографии проблемой местного самоуправления.

Отечественная историография на этапе поиска оптимального устройства местного самоуправления в России. В Конституции РФ, принятой 12 декабря 1993 г., были закреплены нормы о невхождении органов местного самоуправления в систему органов государственной власти, тем самым устанавливались базовые принципы развития местного самоуправления в России как самостоятельного института в системе публичной власти. Такие кардинальные изменения актуализировали огромный пласт вопросов теории и практической реализации новой модели местного самоуправления.

Историография местного самоуправления с конца 1993 по 2000 г. обширна, большинство исследований проблем местного самоуправления в эти годы носили междисциплинарный характер. Огромный вклад в разработку ключевых проблем местного самоуправления внесли правоведы С.А. Авакьян, Г.В. Барабашев, В.И. Васильев, А.Г. Гладышев, В.В. Тоболин и др. [23–26]. Ученых интересовали общетеоретические и конституционные аспекты организации местного самоуправления в России. В исследованиях предпринимались попытки рассмотреть теоретико-методологические и исторические предпосылки формирования системы местного самоуправления, что было обусловлено необходимостью формирования правоприменительной практики в сфере местного самоуправления. В работах В.И. Фадеева, Е.С. Шугриной анализировались правовые и организационные вопросы местного самоуправления, определялись особенности организационно-правовых форм [27; 28]. Основными дискутируемыми темами в научных исследованиях являлись проблемы взаимоотношения управления и самоуправления, разграничения полномочий и взаимодействия между органами государственной власти и местного самоуправления.

С начала 90-х гг. XX века в исторической науке появляется интерес к изучению истории местного управления и самоуправ-

ления в России. В исследованиях А.Н. Бурова, Л.В. Гильченко, В.В. Еремяна, В.Г. Игнатова, Б.Н. Миронова, М.В. Федорова предпринимаются первые попытки осмысления исторического опыта становления местного самоуправления в России 1990-х гг. [29–32]. Так, Н.В. Постовой в работе «Местное самоуправление: история, теория, практика» попытался восстановить процесс формирования и последующей эволюции органов местного самоуправления от зарождения российской государственности до середины 90-х гг. XX века [33].

В тот же период возрос научный интерес к изучению опыта земств, городских дум дореволюционной России. Основоположителем «земского» направления в истории местного самоуправления можно считать А.И. Солженицына, одного из самых ярких представителей идеи народного самоуправления. В исторических исследованиях В.Я. Галкина, Н.А. Емельянова, Н.С. Иванова, В.С. Коробейникова, Л.Е. Лаптевой, А.Ю. Шутова предпринималась попытка провести параллели в организации структуры местного самоуправления с существовавшей в дореволюционной России системой земств [34–36].

В противоположность взглядам представителей «земского» направления развивались взгляды «либеральных» исследователей, настроенные на изучение зарубежного опыта европейской демократии и рассматривающие местное самоуправление как институт гражданского общества. Возможно выделить таких исследователей, как В.И. Лысенко, Н.П. Медведев, А.И. Черкасов, которые в своих работах рассматривали исторический аспект развития местного самоуправления в зарубежных странах [37–39].

Научные исследования, предшествующие Федеральному закону «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» 1995 г., фокусировались на важной проблеме реализации конституционных принципов местного самоуправления. Основными вопросами научной дискуссии, как и прежде, оставались проблемы муниципальной реформы, развития взаимоотношений государственного управления

и самоуправления, разделение полномочий между органами государственной власти и местным самоуправлением. Федеральный закон развивал конституционные принципы и являлся важным началом в становлении новой конституционной модели местного самоуправления в России. Многие ученые отмечали его значимость в развитии местного самоуправления [40, с. 17], однако, большинство ученых выступили с критикой в адрес данного закона, указав на его противоречивый характер и отсутствие механизмов реализации конституционных принципов. В.И. Васильев утверждал, что «документ носил расплывчато-рамочный характер, поскольку намечал решение важных вопросов территориального устройства и порядок функционирования местного самоуправления лишь «пунктиром»» [41]. С.А. Авакьян обратил внимание на проблему недостаточной ответственности органов местного самоуправления, предусмотренной нормами закона [42, с. 14].

Во второй половине 1990-х гг. появляются научные исследования, авторы которых ставят перед собой задачу выявить проблемы и противоречия в процессе развития местного самоуправления в России. Так, по мнению исследователей Н.В. Щербаковой и Е.С. Егоровой, реформа местного самоуправления в процессе своего развития сталкивается с рядом существенных проблем, одной из которых является бюрократизация местных органов власти, другой – отсутствие механизмов контроля за их деятельностью со стороны населения [43, с. 81]. Исследователь С.С. Митрохин, изучив законодательное регулирование местного самоуправления в субъектах РФ, пришел к выводу, что успех реформы во многом обусловлен спецификой регионов. Он полагал, что причина, тормозящая муниципальную реформу, заключается в сопротивлении местному самоуправлению региональных сил [44]. Е.И. Колюшин однозначно считал, что «ропуск Советов нанес тяжелый удар по идее местного самоуправления, создал возможность моделирования местного самоуправления сверху, по воле исполнительной власти России» (см.: [43, с. 73]).

Со второй половины 90-х гг. XX века научный интерес к изучению проблем и противоречий в процессе развития местного самоуправления стал расширяться в регионах РФ. В 1996 г. была опубликована коллективная монография «Региональные особенности местного управления и самоуправления», где на материалах Ростовской области рассмотрен процесс принятия и реализации законов, регулирующих местное самоуправление. В коллективном исследовании «Местное самоуправление: Региональный аспект» анализировалось состояние регионального законодательства в области местного самоуправления в различных субъектах РФ¹. Рост научного интереса к исследованию региональной специфики обусловлен тем, что государственное устройство России как федерации не имеет единой системы местного самоуправления, выстроенной по определенному образцу, что позволяет реализовать множество различных вариантов организации местного самоуправления на территориях ее субъектов. Вопросам взаимодействия региональных органов власти с органами местного самоуправления посвящали работы В.Г. Игнатов и др. [45].

Таким образом, к рубежу XX–XXI веков в отечественной науке складывается обширный диапазон исследований местного самоуправления, которые охватывают широкий пласт проблем. Так, в работах историков Л.Ф. Писарьковой, А.Б. Каменского и других рассматривается история развития самоуправления в России до 1917 г. без попытки провести исторические параллели с развитием местного самоуправления в современный период. По справедливому замечанию Л.Ф. Писарьковой, самоуправление является историческим процессом, имеющим «временные и национальные особенности» в своем развитии. Тем самым нет необходимости относить исторический процесс развития самоуправления в России к европейскому пути, также как и не стоит искать корни современного самоуправления в далеком земстве [46].

¹ Местное самоуправление: Региональный аспект. Институт государства и права РАН. М.: Изд-во РАН, 1998.

В экономической науке развился научный интерес к проблемам формирования местных бюджетов, муниципальной собственности, финансовым проблемам муниципальных образований. В работах экономистов А.Д. Барского, А.Н. Данкова, М.П. Микулина активно исследовались проблемы межбюджетных отношений, местного налогообложения [47]. В практических исследованиях экономического толка Е.Г. Анимиды, В.Н. Лексина, А.Т. Тертышного, А.Н. Швецова содержится количественный сравнительный анализ показателей социально-экономического развития различных городов России [48; 49].

В конце 1990-х гг. к исследованию проблем местного самоуправления активно подключились социологи. В работах В.И. Быстренко, И.В. Мерсияновой, Г.Н. Москаленко, Ж.Т. Тощенко, Г.А. Цветковой и других развивались общественные теории местного самоуправления. Социальный институт местного самоуправления рассматривался как необходимый ресурс общественного развития и фактор формирования в России гражданского общества [50; 51].

В исследованиях проблем местного самоуправления в конце 1990-х гг. преобладают работы политико-правового характера. Представителями юриспруденции, к примеру, Н.В. Постовым разрабатывались конституционно-правовые аспекты местного самоуправления [52]. Создавалась научная и учебная литература по новой отрасли научного знания – муниципальному праву [53]. С целью формирования системы эффективного управления создавалось большое количество научной и учебной литературы по муниципальному управлению, муниципальному менеджменту [54].

Заключение. Подводя итог изучению отечественной историографии местного самоуправления в период с конца 1980-х до начала 2000-х гг., следует отметить, что научные исследования советского периода имеют существенные методологические и идеологические отличия от тех, что публиковались после 1993 г. Такая ситуация обусловлена радикальными переменами, проис-

ходившими в политической системе и государственном устройстве России и повлиявшими на науку в целом. Научные исследования и публикации, вышедшие в 1990-е гг., представляют собой первые попытки отечественных ученых взглянуть на проблемы становления и развития местного самоуправления в России. Следует отметить скудность и неполноту источниковой базы научных разработок в начале 1990-х гг., что во многом определило междисциплинарный интерес к исследованию проблем местного самоуправления. Взгляды теоретиков и практиков по различным аспектам проблемы имеют как векторы сближения, так и расхождения в оценках и суждениях. Большинство исследовательских работ по данной тематике в 1990-е гг. носили полемический характер,

однако, именно в данный период создавались фундаментальные труды по местному самоуправлению, заложившие основу для последующих научных изысканий.

Изменение российского законодательства о местном самоуправлении в начале 2000-х гг. определило развитие историографии проблем современной модели местного самоуправления на новом этапе. Дальнейшая разработка проблем развития местного самоуправления в России требует расширения круга источников. Это даст возможность определить наиболее перспективные направления совершенствования института местного самоуправления, что должно представлять практический интерес для современных органов публичной власти.

Список литературы

1. Авакьян С.А., Алехин А.П., Барабашев Г.В., Васильев Р.Ф. Советы народных депутатов и органы государственного управления / отв. ред. Г.В. Барабашев, Ю.М. Козлов. М.: Изд-во МГУ, 1987.
2. Барабашев Г.В., Старовойтов Н.Г., Шеремет К.Ф. Советы народных депутатов на этапе совершенствования социализма. М.: Юрид. лит., 1987.
3. Ковешников Е.М. Партии, Советы, ускорение. М.: Юрид. лит., 1987.
4. Тихомиров Ю.А. Социалистическое самоуправление народа. М.: Знание, 1987.
5. Барабашев Г.В., Баранчиков В.А., Батуренко В.В., Вайль И.М. Местные органы в политической системе капитализма / отв. ред. Г.В. Барабашев, В.А. Туманов. М.: Наука, 1985.
6. Дыльников Г.В. Советы народных депутатов в условиях перестройки / отв. ред. Ю.А. Макаров. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990.
7. Основин В.С. Советская представительная система: вопросы теории и перестройки. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1991.
8. Краснов М.А. Местное самоуправление: государственное или общественное // Советское государство и право. 1990. № 10. С. 81-89.
9. Орлова О.В. Домовые, уличные и квартальные комитеты (организационно-правовые аспекты деятельности) // Общественные организации и органы общественной самодеятельности. М., 1985. С. 76-90.
10. Кашо В.С., Прохоров В.Т. Органы территориального общественного самоуправления // Государство и право. 1992. № 7. С. 46-53.
11. Слива А.Я. Пора возвращаться в мир. От системы Советов к парламентаризму и местному самоуправлению // Народный депутат. 1992. № 2. С. 56-66.
12. Постовой Н.В. Четко разграничить функции. К разработке республиканского законодательства о местном самоуправлении // Народный депутат. 1991. № 4. С. 19-26.
13. Барабашев Г.В. Совет и мэр в «упряжке» самоуправления // Народный депутат. 1991. № 11. С. 36-38.
14. Барабашев Г.В., Кряжков В.А. Самоуправление. В начале пути // Народный депутат. 1990. № 14. С. 6-11.
15. Друганов С.П. Общественное самоуправление: российский вариант // Народный депутат. 1990. № 17. С. 58-60.
16. Постовой Н.В. Экономическая основа местного самоуправления // Советское государство и право. 1990. № 11. С. 15-22.

17. Авакьян С.А., Барабашев Г.В. Внебюджетные фонды // Народный депутат. 1990. № 15. С. 35-43.
18. Фадеев В.И., Шлемин П.И. Местное самоуправление: российский вариант. Научно-аналитические обзоры / отв. ред. Е.В. Алферов. М.: Изд-во РАН, 1993.
19. Жуков Г.С. С кем в конфликте Попов и Собчак, или кто и почему ставит крест на Советах // Народный депутат. 1992. № 3. С. 23-30.
20. Старовойтов Н.Г. Реформировать Советы надо, но отказываться от них – нет // Народный депутат. 1992. № 13. С. 27-32.
21. Васильев В.И. Советы или муниципалитеты? // Народный депутат. 1991. № 16. С. 47-54.
22. Мирошниченко Е.В. Шаги к самоуправлению // Народный депутат. 1992. № 17. С. 51-56.
23. Васильев В.И. Готовится важнейший закон. Не допустить бы ошибок // Российская Федерация. 1994. № 13. С. 14-17.
24. Барабашев Г.В. Местное самоуправление. М.: Изд-во МГУ, 1996.
25. Гладышев А.Г. Правовые основы местного самоуправления. М.: Славянский диалог, 1996.
26. Тоболин В.В. Право муниципального управления. М.: ЭЛИГ, 1997.
27. Фадеев В.И. Представительные и исполнительные органы власти в системе местного самоуправления Российской Федерации. М.: Изд-во РАН, 1994.
28. Шугрина Е.С. Муниципальное право. Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1995.
29. Буров А.Н. Местное самоуправление в России: история и современные муниципальные образования: дис. ... д-ра ист. наук. Волгоград, 2000.
30. Гильченко Л.В. Местное самоуправление: долгое возвращение: Становление местного самоуправления в России. М.: Первый печатный двор, 1998.
31. Еремян В.В., Федоров М.В. История местного самоуправления в России (XII–XX в.). М.: Изд-во РУДН, 1999.
32. Игнатов В.Г. Становление государственного и муниципального управления в современной России (1990-е годы). Ростов н/Д.: Изд-во Сев.-Кавк. РАГС, 1998.
33. Постовой Н.В. Местное самоуправление: история, теория, практика. М.: Изд. центр «Федоров», 1995.
34. Галкин В.Я., Иванов Н.С. Из истории Московской городской думы // Социально-гуманитарные знания. 1997. № 4. С. 45-64.
35. Емельянов Н.А. Местное самоуправление в дореволюционной России. Тула: ТИГИМУС, 1996.
36. Лаптева Л.Е., Шутов А.Ю. Из истории земского, городского и сословного самоуправления в России. М.: Изд-во РАГС, 1999.
37. Местное самоуправление в зарубежных странах / отв. ред. Н.П. Медведев. М.: Юрид. лит., 1994.
38. Черкасов А.И. Органы местного самоуправления в зарубежных странах: сравнительное исследование. М.: Изд-во РАН, 1994.
39. Лысенко В.И. Выборы и представительные органы в новой Европе: политический опыт и тенденции 80–90 годов. М.: Наука, 1994.
40. Чинарихина Г.Г. Концепция Федерального закона о местном самоуправлении в преломлении практического опыта // Власть. 1995. № 11. С. 16-22.
41. Васильев В.И. Местное самоуправление. М.: Юринформцентр, 1999.
42. Авакьян С.А. Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»: вопросы реализации // Проблемы реализации Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». М.: Изд-во МГУ, 1996. С. 5-15.
43. Щербакова Н.В., Егорова Е.С. Местное самоуправление в России: теория и практика. Ярославль: Изд-во Яросл. ун-та, 1996. 99 с.
44. Митрохин С.С. Местное самоуправление: аргументы, проблемы, мифы // Местное самоуправление: теория и практика. 1997. С. 43-52.
45. Игнатов В.Г. Региональные особенности местного управления и самоуправления. Ростов н/Д.: Изд-во Сев.-Кавк. науч. центра высш. шк., 1996. 99 с.
46. Писарькова Л.Ф. Развитие местного самоуправления в России до великих реформ : обычаи, повинности, право // Отечественная история. 2001. № 2. С. 3-27; № 3. С. 25-29.

47. Барский А.Д., Данков А.Н., Микулин М.П. Финансовая база местного самоуправления // Вопросы экономики. 1999. № 3. С. 33-41.
48. Анимица Е.Г., Тертышный А.Т. Местное самоуправление: история и современность. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 1998.
49. Лексин В.Н., Швецов А.Н. Муниципальная Россия: Социально-экономическая ситуация, право, статистика: в 5 т. М.: Эдиториал, 2000. Т. 1. 992 с.
50. Быстренко В.И., Мерсиянова И.В., Москаленко Г.Н. Азбука самодетельности: социальные, исторические и правовые страницы. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2001.
51. Тощенко Ж.Т., Цветкова Г.А. Местное самоуправление: проблемы становления (опыт социологического анализа) // Социологические исследования. 1997. № 6. С. 109-119.
52. Постовой Н.В. Правовое регулирование основ и компетенции местного самоуправления в России. М.: Юриспруденция, 1999.
53. Кутафин О.Е., Фадеев В.И. Муниципальное право Российской Федерации. М.: Юрист, 1997.
54. Бакушев В.В., Ивановский В.А., Молчанова Л.А. Городское управление и самоуправление в России: эволюция столичного опыта. М.: Сварог и Ко, 1998.

References

1. Avakyan S.A., Alekhin A.P., Barabashev G.V., Vasilyev R.F. *Sovety narodnykh deputatov i organy gosudarstvennogo upravleniya* [Councils of People's Deputies and Government Authorities]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 1987. (In Russian).
2. Barabashev G.V., Starovoytov N.G., Sheremet K.F. *Sovety narodnykh deputatov na etape sovershenstvovaniya sotsializma* [Councils of People's Deputies at the Stage of Improving Socialism]. Moscow, Yuridicheskaya literature Publ., 1987. (In Russian).
3. Koveshnikov Y.M. *Partii, Sovety, uskoreniye* [Parties, Councils, Acceleration]. Moscow, Yuridicheskaya literature Publ., 1987. (In Russian).
4. Tikhomirov Y.A. *Sotsialisticheskoye samoupravleniye naroda* [Socialist Self-Government of the People]. Moscow, Znaniye Publ., 1987. (In Russian).
5. Barabashev G.V., Baranchikov V.A., Baturenko V.V., Vayl I.M. *Mestnyye organy v politicheskoy sisteme kapitalizma* [Local Bodies in the Political System of Capitalism]. Moscow, Nauka Publ., 1985. (In Russian).
6. Dylnov G.V. *Sovety narodnykh deputatov v usloviyakh perestroiki* [Councils of People's Deputies in the Context of Perestroika]. Saratov, Saratov State University Publ., 1990. (In Russian).
7. Osnovin V.S. *Sovetskaya predstavitel'naya sistema: voprosy teorii i perestroiki* [The Soviet Representative System: Issues of Theory and Perestroika]. Voronezh, Voronezh State University Publ., 1991. (In Russian).
8. Krasnov M.A. Mestnoye samoupravleniye: gosudarstvennoye ili obshchestvennoye [Local self-government: state or public]. *Sovetskoye gosudarstvo i pravo* [Soviet State and Law], 1990, no. 10, pp. 81-89. (In Russian).
9. Orlova O.V. Domovyye, ulichnyye i kvartal'nyye komitety [Household, street and quarter committees]. *Obshchestvennyye organizatsii i organy obshchestvennoy samodeyatelnosti* [Public Organizations and Bodies of Public Initiative]. Moscow, 1985, pp. 76-90. (In Russian).
10. Kasho V.S., Prokhorov V.T. Organy territorial'nogo obshchestvennogo samoupravleniya [Bodies of territorial public self-government]. *Gosudarstvo i pravo* [State and Law], 1992, no. 7, pp. 46-53. (In Russian).
11. Sliva A.Y. Pora vozvrashchat'sya v mir. Ot sistemy Sovetov k parlamentarizmu i mestnomu samoupravleniyu [It's time to go back to the world. From the system of Soviets to parliamentarism and local self-government]. *Narodnyy deputat*, 1992, no. 2, pp. 56-66. (In Russian).
12. Postovoy N.V. Chetko razgranichit' funktsii. K razrabotke respublikanskogo zakonodatel'stva o mestnom samoupravlenii [Towards the development of republican legislation on local self-government]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1991, no. 4, pp. 19-26. (In Russian).
13. Barabashev G.V. Sovet i mer v «upryazhke» samoupravleniya [Council and mayor in the "team" of self-government]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1991, no. 11, pp. 36-38. (In Russian).
14. Barabashev G.V., Kryazhkov V.A. Samoupravleniye. V nachale puti [Self management. At the start of the road]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1990, no. 14, pp. 6-11. (In Russian).

15. Druganov S.P. Obshchestvennoye samoupravleniye: rossiyskiy variant [Public self-government: the Russian version]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1990, no. 17, pp. 58-60. (In Russian).
16. Postovoy N.V. Ekonomicheskaya osnova mestnogo samoupravleniya [The economic basis of local self-government]. *Sovetskoye gosudarstvo i pravo* [Soviet State and Law], 1990, no. 11, pp. 15-22. (In Russian).
17. Avakyan S.A., Barabashev G.V. Vnebyudzhethnyye fondy [Extra-budgetary funds]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1990, no. 15, pp. 35-43. (In Russian).
18. Fadeyev V.I., Shlemin P.I. *Mestnoye samoupravleniye: rossiyskiy variant. Nauchno-analiticheskiye obzory* [Local Self-Government: the Russian Version. Scientific and Analytical Reviews]. Moscow, Russian Academy of Science Publ., 1993. (In Russian).
19. Zhukov G.S. S kem v konflikte Popov i Sobchak, ili kto i pochemu stavit krest na Sovetakh [Who is in conflict with Popov and Sobchak, or who and why puts an end to the Soviets]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1992, no. 3, pp. 23-30. (In Russian).
20. Starovoytov N.G. Reformirovat' Sovety nado, no otkazyvat'sya ot nikh – net [It is necessary to reform the Soviets, but not to abandon them]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1992, no. 13, pp. 27-32. (In Russian).
21. Vasilyev V.I. Sovety ili munitsipalitet? [Councils or municipalities?]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1991, no. 16, pp. 47-54. (In Russian).
22. Miroshnichenko Y.V. Shagi k samoupravleniyu [Steps to self-government]. *Narodnyy deputat* [People's Deputy], 1992, no. 17, pp. 51-56. (In Russian).
23. Vasilyev V.I. Gotovitsya vazhneyshiy zakon. Ne dopustit' by oshibok [The most important law is being prepared. To prevent mistakes]. *Rossiyskaya Federatsiya* [Russian Federation], 1994, no. 13, pp. 14-17. (In Russian).
24. Barabashev G.V. *Mestnoye samoupravleniye* [Local Self-Government]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 1996. (In Russian).
25. Gladyshev A.G. *Pravovyye osnovy mestnogo samoupravleniya* [Legal Foundations of Local Self-Government]. Moscow, Slavyanskiy dialog Publ., 1996. (In Russian).
26. Tobolin V.V. *Pravo munitsipal'nogo upravleniya* [The Right of Municipal Government]. Moscow, ELIG Publ., 1997. (In Russian).
27. Fadeyev V.I. *Predstavitel'nyye i ispolnitel'nyye organy vlasti v sisteme mestnogo samoupravleniya Rossiyskoy Federatsii* [Representative and Executive Authorities in the System of Local Self-Government of the Russian Federation]. Moscow, Russian Academy of Science Publ., 1994. (In Russian).
28. Shugrina Y.S. *Munitsipal'noye pravo* [Municipal Law]. Novosibirsk, Novosibirsk State University Publ., 1995. (In Russian).
29. Burov A.N. *Mestnoye samoupravleniye v Rossii: istoriya i sovremennyye munitsipal'nyye obrazovaniya: dis. ... d-ra ist. nauk* [Local Self-Government in Russia: History and Modern Municipalities. Dr. hist. sci. diss.]. Volgograd, 2000. (In Russian).
30. Gilchenko L.V. *Mestnoye samoupravleniye: dolgoye vozvrashcheniye: Stanovleniye mestnogo samoupravleniya v Rossii* [Local Self-Government: Long Return: Formation of Local Self-Government in Russia]. Moscow, First Publishing House Publ., 1998. (In Russian).
31. Yeremyan V.V., Fedorov M.V. *Istoriya mestnogo samoupravleniya v Rossii (XII–XX v.)* [The History of Local Self-Government in Russia (12th–20th Centuries)]. Moscow, RUDN University Publ., 1999. (In Russian).
32. Ignatov V.G. *Stanovleniye gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya v sovremennoy Rossii (1990-ye gody)* [Formation of State and Municipal Government in Modern Russia (1990s)]. Rostov-on-Don, North Caucasus Russian Academy of Public Administration Publ., 1998. (In Russian).
33. Postovoy N.V. *Mestnoye samoupravleniye: istoriya, teoriya, praktika* [Local Government: History, Theory, Practice]. Moscow, Publishing Center "Fedorov", 1995. (In Russian).
34. Galkin V.Y., Ivanov N.S. Iz istorii Moskovskoy gorodskoy dumy [From the history of the Moscow City Duma]. *Sotsial'no-gumanitarnyye znaniya* [Social and Humanitarian knowledge], 1997 no. 4, pp. 45-64. (In Russian).
35. Yemelyanov N.A. *Mestnoye samoupravleniye v dorevolyutsionnoy Rossii* [Local government in Pre-Revolutionary Russia]. Tula, TIGIMUS Publ., 1996. (In Russian).

36. Lapteva L.Y., Shutov A.Y. *Iz istorii zemskogo, gorodskogo i soslovnogo samoupravleniya v Rossii* [From the History of Zemstvo, City and Estate Self-Government in Russia]. Moscow, Russian Academy of Public Administration Publ., 1999. (In Russian).
37. Medvedev N.P. (executive ed.). *Mestnoye samoupravleniye v zarubezhnykh stranakh* [Local Government in Foreign Countries]. Moscow, Yuridicheskaya literatura Publ., 1994. (In Russian).
38. Cherkasov A.I. *Organy mestnogo samoupravleniya v zarubezhnykh stranakh: sravnitel'noye issledovaniye* [Local Governments in Foreign Countries: a Comparative Study]. Moscow, Russian Academy of Science Publ., 1994. (In Russian).
39. Lysenko V.I. *Vybory i predstavitel'nyye organy v novoy Yevrope: politicheskiy opyt i tendentsii 80–90 godov* [Elections and Representative Bodies in New Europe: Political Experience and Trends of the 80–90s]. Moscow, Nauka Publ., 1994. (In Russian).
40. Chinariikhina G.G. Kontseptsiya Federal'nogo zakona o mestnom samoupravlenii v prelomlenii prakticheskogo opyta [Concept of the Federal Law on Local Self-Government in Refraction of Practical Experience]. *Vlast'* [Authority], 1995, no. 11, pp. 16–22. (In Russian).
41. Vasilyev V.I. *Mestnoye samoupravleniye* [Local government]. Moscow, Yurinformtsentr Publ., 1999. (In Russian).
42. Avakyan S.A. Federalnyy zakon «Ob obshchikh printsipakh organizatsii mestnogo samoupravleniya v Rossiyskoy Federatsii»: voprosy realizatsii [Federal Law “On General Principles of Organization of Local Self-Government in the Russian Federation”: implementation issues]. *Problemy realizatsii Federal'nogo zakona «Ob obshchikh printsipakh organizatsii mestnogo samoupravleniya v Rossiyskoy Federatsii»* [Problems of Implementation of the Federal Law “On General Principles of Organization of Local Self-Government in the Russian Federation”]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 1996, pp. 5–15. (In Russian).
43. Shcherbakova N.V., Yegorova Y.S. *Mestnoye samoupravleniye v Rossii: teoriya i praktika* [Local Self-Government in Russia: Theory and Practice]. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 1996, 99 p. (In Russian).
44. Mitrokhin S.S. Mestnoye samoupravleniye: argumenty, problemy, mify [Local government: arguments, problems, myths]. *Mestnoye samoupravleniye: teoriya i praktika* [Local Government: Theory and Practice], 1997, pp. 43–52. (In Russian).
45. Ignatov V.G. *Regional'nyye osobennosti mestnogo upravleniya i samoupravleniya* [Regional Features of Local Government and Self-Government]. Rostov-on-Don, North Caucasus Russian Academy of Public Administration Publ., 1996. (In Russian).
46. Pisarkova L.F. Razvitiye mestnogo samoupravleniya v Rossii do velikikh reform: obyчай, povinnosti, pravo [Development of local self-government in Russia before the great reforms: custom, duties, law]. *Otechestvennaya istoriya* [National History], 2001, no. 2, pp. 3–27, no. 3, pp. 25–29. (In Russian).
47. Barskiy A.D., Dankov A.N., Mikulin M.P. Finansovaya baza mestnogo samoupravleniya [Financial base of local self-government]. *Voprosy ekonomiki* [Issues of Economics], 1999, no. 3, pp. 33–41. (In Russian).
48. Animitsa Y.G., Tertyshnyy A.T. *Mestnoye samoupravleniye: istoriya i sovremennost'* [Local Self-Government: History and Modernity]. Yekaterinburg, Ural State Economic University Publ., 1998. (In Russian).
49. Leksin V.N., Shvetsov A.N. *Munitsipal'naya Rossiya: Sotsial'no-ekonomicheskaya situatsiya, pravo, statistika: v 5 t.* [Municipal Russia: Socio-Economic Situation, Law, Statistics: in 5 vols.]. Moscow, Editorial Publ., 2000, vol. 1, 992 p. (In Russian).
50. Bystrenko V.I., Mersiyanova I.V., Moskalenko G.N. *Azbuka samodeyatelnosti: sotsial'nyye, istoricheskiye i pravovyye stranitsy* [The ABC of Amateur Performance: Social, Historical and Legal Pages]. Novosibirsk, Novosibirsk State University Publ., 2001. (In Russian).
51. Toshchenko Z.T., Tsvetkova G.A. Mestnoye samoupravleniye: problemy stanovleniya (opyt sotsiologicheskogo analiza) [Local self-government: problems of formation (experience of sociological analysis)]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Research], 1997, no. 6, pp. 109–119. (In Russian).
52. Postovoy N.V. *Pravovoye regulirovaniye osnov i kompetentsii mestnogo samoupravleniya v Rossii* [Legal Regulation of the Foundations and Competence of Local Self-Government in Russia]. Moscow, Yurisprudentsiya Publ., 1999. (In Russian).

53. Kutafin O.Y., Fadeyev V.I. *Munitsipal'noye pravo Rossiyskoy Federatsii* [Municipal Law of the Russian Federation]. Moscow, Yurist Publ., 1997. (In Russian).
54. Bakushev V.V., Ivanovskiy V.A., Molchanova L.A. *Gorodskoye upravleniye i samoupravleniye v Rossii: evolyutsiya stolichnogo opyta* [Urban Governance and Self-Government in Russia: Evolution of the Capital Experience]. Moscow, Svarog and Co. Publ., 1998. (In Russian).

Информация об авторе

Никитина Анна Алексеевна, аспирант, кафедра истории государственного и муниципального управления, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-7339-8580](https://orcid.org/0000-0001-7339-8580), annanikitina.78@mail.ru

Статья поступила в редакцию 23.09.2021
Одобрена после рецензирования 21.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Anna A. Nikitina, Post-Graduate Student, History of State and Municipal Administration Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-7339-8580](https://orcid.org/0000-0001-7339-8580), annanikitina.78@mail.ru

The article was submitted 23.09.2021
Approved after reviewing 21.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Научная статья

УДК 94

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-329-340

Роль «североатлантического треугольника» в становлении канадской внешней политики: к вопросу о трактовках концепта

Наталья Юрьевна ЖУКОВСКАЯ

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

Аннотация. Представлен анализ различных трактовок концепта «североатлантический треугольник» в контексте становления канадской внешней политики в конце XIX – первой половине XX века. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения взаимодействия атлантических держав в исторической динамике, с акцентом на истоки формирования «североатлантического треугольника». С опорой на классические труды канадских историков и работы современных исследователей проанализирован концепт «североатлантический треугольник» через три основные идеи: «загадка бухгалтера», идея «противовеса» и идея «моста» или «опоры». Сделан вывод о том, что становление канадских национальных интересов началось задолго до того, как канадцы осознали себя нацией и обрели возможность проводить самостоятельную внешнюю политику. Этот процесс во многом определялся особыми отношениями с двумя центрами притяжения: Великобританией и США. Канада являлась самой слабой стороной этого конструкта, поэтому, из соображений безопасности и сохранения собственных интересов, она выработала определенные сценарии взаимоотношений с атлантическими партнерами. В зависимости от исторических обстоятельств акценты в этих сценариях менялись. Именно поэтому трактовки понятия «североатлантический треугольник» зачастую разнятся в зависимости от предметного наполнения и хронологических границ конкретного исследования. Однако доказано, что неизменной оставалась основная целевая установка канадских внешнеполитических приоритетов – обеспечивать собственную безопасность и извлекать максимальную выгоду из отношений внутри «североатлантического треугольника», умело сглаживая противоречия и лавируя между Великобританией и США.

Ключевые слова: «североатлантический треугольник», внешняя политика Канады, метрополия, канадо-американские отношения

Для цитирования: Жуковская Н.Ю. Роль «североатлантического треугольника» в становлении канадской внешней политики: к вопросу о трактовках концепта // Вестник Тамбов-

ского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 329-340.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-329-340>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-329-340

The role of the “North Atlantic Triangle” in the development of Canadian foreign policy: on the question of interpretations of the concept

Nataliia Y. ZHUKOVSKAYA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
zhukovskaya@yandex.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Жуковская Н.Ю., 2021



Abstract. An analysis of various interpretations of the concept of the “North Atlantic Triangle” in the context of the development of Canadian foreign policy in the late 19th – first half of the 20th centuries is presented. The relevance of the work is due to the need to study the interaction of the Atlantic powers in historical dynamics, with an emphasis on the origins of the development of the “North Atlantic triangle”. Based on the classic works of Canadian historians and the works of modern researchers, the concept of the “North Atlantic Triangle” is analyzed through three main ideas: the “bookkeeper’s puzzle”, the idea of “counterweight” and the idea of a “bridge” or “linchpin”. It is concluded that the development of Canadian national interests began long before Canadians recognized themselves as a nation and gained the ability to pursue an independent foreign policy. This process was largely determined by a specific relationship between two centers of gravity: Great Britain and the United States. Canada was the weakest side of this construct, therefore, for reasons of security and the preservation of its own interests, it developed certain scenarios of relations with the Atlantic partners. Depending on historical circumstances, the emphasis in these scenarios was different. That is why interpretations of the concept of the “North Atlantic Triangle” often differ depending on the subject content and chronological boundaries of a particular study. However, it has been proven that the main goal setting of Canadian foreign policy priorities – to ensure their own security and derive maximum benefit from relations within the “North Atlantic Triangle”, skillfully smoothing out contradictions and maneuvering between Great Britain and the United States – remained unchanged.

Keywords: “North Atlantic triangle”, foreign policy of Canada, metropolis, Canadian-American relations

For citation: Zhukovskaya N.Y. Rol’ «severoatlanticheskogo treugol’nika» v stanovlenii kanadskoy vneshney politiki: k voprosu o traktovkakh kontsepta [The role of the “North Atlantic Triangle” in the development of Canadian foreign policy: on the question of interpretations of the concept]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 329-340. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-329-340> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Говоря о становлении канадской внешнеполитической идентичности, а возможно и шире – об осознании канадцами себя как самостоятельной нации, мы неизменно обращаемся к концепту «североатлантического треугольника», как бы спорно и многомерно он не звучал.

«Североатлантический треугольник» – это теоретический конструкт, который характеризует специфику взаимоотношений между Канадой, Великобританией и Соединенными Штатами, преимущественно в конце XIX – первой половине XX века. Однако встречаются как более широкие, так и более узкие трактовки этого термина. Сложность и дискуссионность использования концепта «североатлантический треугольник» заключается в том, что его понимание сильно разнится в зависимости от того, какое хронологическое и смысловое наполнение вкладывает в него конкретный исследователь. Если мы говорим об отдельных, достаточно узких сферах взаимодействия указанных акторов, например, торгово-экономических связях или процессах движения иммигрантов и реиммигрантов между территориями Северной Америки и Британских островов именно в контексте трехстороннего взаимодействия, то, очевидно, хронологически этот период достаточно широк. С определенными оговорками, он может включать в себя всю вторую половину века XIX и первую половину XX века, вплоть до начала «холодной войны».

Если мы будем рассматривать «североатлантический треугольник» с точки зрения современных международных отношений, то это, напротив, сильно сужает хронологические рамки. В указанный период Канада была доминионом, ее внешняя политика была сферой ответственности метрополии и руководствовалась принципом дипломатического единства Британской империи. Поэтому, формально, говорить о межгосударственных отношениях между Канадой, Великобританией и США не совсем корректно. К тому же в указанный период не существовало каких-либо трехсторонних договоров и соглаше-

ний. Они появятся только в период Второй мировой войны и чуть позже, в процессе оформления послевоенной системы международных отношений, а точнее, создания ООН. Следовательно, и о существовании «североатлантического треугольника» мы можем говорить только применительно к периоду Второй мировой войны и послевоенного урегулирования, а смысловое наполнение концепта уходит в сторону военнополитического взаимодействия.

Однако, когда мы говорим о процессе становления канадской внешней политики, не стоит оставлять без внимания один немаловажный аспект. Канада получила внешнеполитическую независимость с принятием Вестминстерского статута 1931 г. Но уже с середины XIX века четко прослеживаются первые шаги доминиона в сторону поиска собственного места в международных отношениях. Вопросы внешней торговли, возможности самостоятельного участия в международных договорах и учреждения собственных дипломатических представительств, да и, собственно, становления канадцев как нации были актуальны для доминиона задолго до получения формальной независимости от Великобритании. И, что особенно важно, Канада не могла решать их исключительно в рамках двустороннего взаимодействия: отдельно с Великобританией, отдельно с Соединенными Штатами. Именно поэтому метафора «треугольника», зачастую с очень разным смысловым наполнением, появляется при характеристике взаимоотношений Канады, Великобритании и США в различные хронологические периоды.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Отправной точкой для определения «североатлантического треугольника» является книга Джона Бартлета Бребнера, опубликованная в 1945 г. Сам Д.Б. Бребнер не давал какого-либо точного определения метафоре треугольника. Как историк он скорее размышлял о развитии американо-канадских отношений с колониального периода в социально-экономической сфере, и в области ме-

ждународных отношений. Однако Д.Б. Бребнер указывал, что далеко не все аспекты этого взаимодействия могут быть объяснены исключительно в североамериканских терминах. Канада и Соединенные Штаты не могли исключить влияние Великобритании ни в сфере идеологических парадигм, ни в каналах дипломатического взаимодействия, ни в плане экономики. Отсюда и появляется конструкт треугольника, как метафора связи между Великобританией, Канадой и США, иллюстрирующий их трехстороннее взаимодействие и взаимовлияние [1].

Идея «североатлантического треугольника» и по сей день является одной из наиболее дискуссионных как с точки зрения ее исторического контекста, так и возможности ее применения к реалиям современных международных отношений. Если обратиться к тем глобальным недостаткам конструкта, на которые указывают большинство критиков, то здесь мы видим преимущественно два дискуссионных аспекта.

Во-первых, эта метафора скорее объясняет и определяет место Канады в системе трехсторонних отношений, возможно, искусственно его преувеличивая. Ни для Соединенных Штатов, ни для Великобритании Канада никогда не была равноправным партнером. Канада виделась, скорее, как дополнительный элемент американо-английского или англо-американского взаимодействия, который мог быть использован в зависимости от обстоятельств как канал коммуникации, гиря на нужную чашу весов или как инструмент давления. Однако стороны «североатлантического треугольника» никогда не были равны.

Во-вторых, аналогия треугольника подразумевает, что все три стороны стремятся в равной степени развивать благоприятные, открытые, достойные и терпимые трехсторонние отношения. «Этот образ не отражает исторической реальности», – писал канадский историк Гордон Стюарт. Концепция подразумевает, что все три страны в равной степени привержены метафоре треугольника. В случае Соединенных Штатов это вопиющая ошибка. Американские политики от-

нюдь не были заинтересованы в поддержании треугольной атлантической системы, а видели цель внешней политики США в том, чтобы разорвать связь между Великобританией и Канадой» [2, р. 5-6].

Для Великобритании роль Канады в «особых» отношениях с США на протяжении разных исторических периодов приобретала разные оттенки, но не меняла ее сути. Колония, а затем и Доминион всегда были для метрополии средством получить что-то от североамериканского соседа: неофициальную информацию, экономические уступки или преференции, политические бонусы и т. д. Подобных примеров можно привести огромное количество.

Что касается Канады, она находилась как бы в состоянии непрерывного движения вдоль некой оси, расположенной между двумя полюсами, Британией и Соединенными Штатами, каждый из которых обладал значительной силой притяжения.

Таким образом, конструкт, предложенный Д.Б. Бребнером в середине XX века, представлял собой интересную, оригинальную, но не лишенную теоретических пробелов концепцию. Концепция нуждалась в более глубоком, многослойном анализе трехсторонних взаимоотношений Канады, США и Великобритании, чтобы показать разные стороны этого взаимодействия, при этом не сводя его к набору двусторонних связей, но и не используя метафору треугольника в идеалистической парадигме.

Возобновление интереса к «североатлантическому треугольнику» случилось уже в начале XXI века, с выходом работы другого канадского исследователя, Дэвида Хаглунда. В 2000 г. вышла его книга “The North Atlantic Triangle Revisited: Canadian Grand Strategy at Century's End”, в которой он рассмотрел значение метафоры треугольника для «канадской большой стратегии в конце века», тем самым во многом объяснив различные аспекты стратегической культуры Канады [3]. Как заметил в своей статье “The North Atlantic Triangle: a Canadian myth?” Тони Маккаллох: «На самом деле он обеспечил то теоретическое

обоснование треугольника, которое Бребнер никогда не пытался сделать» [4, p. 203].

Д. Хаглунд, соглашаясь с Д.Б. Бребнером, замечает, что метафора «североатлантического треугольника» объясняет особенности именно канадских внешнеполитических ориентиров и показывает эволюцию «североатлантического треугольника» через три базовых идеи, которые в том или ином прочтении существуют в канадских умах больше столетия.

Загадка бухгалтера ("bookkeeper's puzzle"). Первая идея, датируемая последней четвертью XIX века, была названа Д.Б. Бребнером «загадкой бухгалтера». Д. Хаглунд размышляет, что загадка состояла в том, как наилучшим образом наладить отношения как с Англией, так и с Соединенными Штатами, имея при этом возможность прибегнуть к помощи первой (Британии) против политического и, возможно, военного давления второй (Соединенных Штатов), в то же время гарантируя, что британское стремление к англо-американскому сближению не приведет к жертве канадскими интересами [3].

Наиболее ярко смысл загадки бухгалтера иллюстрирует эпизод, связанный с Вашингтонским договором 1871 г. Этот договор разрешил ряд нерешенных проблем между Великобританией и США, включая рыболовство и территориальные претензии, репарации за рейды фениев и претензии Алабамы. Однако канадцы опасались, что Британия будет слишком охотно склоняться перед американским давлением, тем самым жертвуя канадскими интересами в попытке наладить отношения с Соединенными Штатами. Другими словами, Канада боялась быть покинутой англичанами, а Британия боялась оказаться втянутой в войну с Соединенными Штатами из-за своей приверженности защите канадцев. Неудивительно, что британский выход из дилеммы указывал в сторону разрядки отношений с Америкой – со всеми вытекающими отсюда последствиями для канадских политических интересов. Подтверждением тому служит переписка канадского премьер-министра Макдональда, представлявшего на переговорах Канаду, с Кабинетом министров

в Оттаве. Макдональд не всегда был допущен к консультациям между английскими делегатами, и он никогда не скрывал того факта, что, несмотря на все его усилия, интересы Канады были в какой-то мере принесены в жертву стремлению англичан урегулировать проблемы и претензии, возникшие в результате Гражданской войны. «В отношении вопросов рыболовства я нахожусь в настоящее время в очень незавидном положении, поскольку отстаиваю их один. Американцы постоянно обесценивают стоимость нашей собственности, и делают абсурдно заниженные предложения. Мои [британские. – Н. Ж.] коллеги, в их стремлении к урегулированию, постоянно требуют, чтобы я уступил», – писал Макдональд генерал-губернатору Канады лорду Лисгару в апреле 1971 г. из Вашингтона¹.

Для канадцев становилось все более очевидным, что если их интересы по отношению к США должны быть защищены, то лучше всего это могли сделать только они сами. И что отношения с соседом надо выстраивать самостоятельно, умело сглаживая противоречия и филигранно лавируя между Англией и США.

Идея противовеса ("counterweight"). В период перед Первой мировой войной слово «империя» начинает от непоколебимой аксиомы переходить в раздел дискуссионных. Великая война разрушила многое из того, что считалось само собой разумеющимся, и в межвоенный период державы предпринимали различные попытки примириться с изменениями, вызванными этим грандиозным конфликтом. По словам Д. Хаглунда, идея противовеса начала появляться вскоре после Первой мировой войны в контексте трехсторонней дипломатии с участием Канады, Великобритании и Соединенных Штатов [5, p. 218-221]. Для трех членов «североатлантического треугольника» этот период был переходным. Дух военного сотрудничества ис-

¹ From Sir John Macdonald to Lord Lisgar. The Arlington, Washington, 7 April, 1971 // Correspondence of Sir John Macdonald / ed. by J. Pope N. Y.: Doubleday Page, 1921. P. 142-143.

сяк в сложной и часто запутанной атмосфере растущего соперничества и даже враждебности в англо-американских отношениях. Это соперничество в значительной степени отразилось и на Канаде.

В межвоенный период основной задачей канадцев оказывается удержаться от того, чтобы быть втянутыми в европейские противоречия. Здесь и начинает приобретать значение другая идея – противовеса, то есть дистанцирование от неудобных инициатив одного из партнеров по треугольнику, умело противопоставляя им интересы другого.

Известно, что старейший Доминион меньше всего хотел участвовать в европейских делах или вносить вклад в имперскую оборону, в отличие, например, от Австралии или Новой Зеландии. Канадскую политику в течение большей части межвоенных лет можно охарактеризовать как изоляционистскую. С точки зрения Канады это было оправдано. В европейской, по своей сути, войне погиб цвет канадской молодежи. «Это была европейская политика, европейская государственная мудрость, европейские амбиции, которые залили этот мир кровью, от которых мы все еще страдаем и от которых будем страдать в течение многих поколений», – заявил канадский делегат Ньютон Роуэлл на первом заседании Лиги Наций в 1920 г. [6, р. 86].

С особой настороженностью и даже неприятием канадцы относились к любым инициативам по созданию механизмов коллективной безопасности как на международном уровне, так и внутри империи. Доминион всегда должен подходить к своим «обязательствам и вмешательствам в отношении всех регионов мира в смысле, совместимом с его географическим положением», – писал известный канадский дипломат Лоринг Кристи².

Изменение политического климата в «североатлантическом треугольнике» впервые создало для канадских политиков возможность использовать аргумент противовеса. В своей попытке уклониться от участия в

согласованной имперской политике в области безопасности и обороны правительство Кинга в значительной степени опиралось на аргумент о том, что Канада вносит свой вклад в оборону Содружества, поддерживая тесные отношения с Соединенными Штатами [5, р. 221].

Идея противовеса появляется в канадском внешнеполитическом арсенале еще и потому, что с начала XX века интенсивность канадо-американского взаимодействия во всех сферах жизни начинает нарастать, а отношение к США – меняться. Канада постепенно начала переосмысливать себя как «североамериканскую», а не европейскую нацию еще до начала Великой войны. Но конфликт и его ужасные издержки ускорили процесс.

Канада вполне откровенно начинает противопоставлять британские интересы американским уже в период Первой мировой войны, вполне доходчиво определяя свою позицию. Премьер-министр Роберт Борден сделал первые шаги в этом направлении в конце декабря 1918 г., когда он сказал британскому кабинету министров: «Если будущая политика Британской империи означает сотрудничество с какой-либо европейской нацией против Соединенных Штатов, эта политика не может рассчитывать на одобрение или поддержку Канады»³.

Позднее, в ходе Вашингтонской конференции 1921 г. канадским дипломатам приписывали помощь в предотвращении раскола между Великобританией и США. США попросили Канаду оказать давление на Великобританию, чтобы та отказалась от своего военно-морского союза с Японией. Американцы относились к альянсу весьма настороженно, рассматривая его как союз между Великобританией и Японией против Соединенных Штатов. На фоне растущей напряженности канадский премьер-министр Артур Мейген отправился в Лондон для участия в им-

² Christie memorandum, Responsible Government: The Last Stage, June 15, 1926 // Christie Papers. Department of External Affairs files (Ottawa). Vol. 26. File 106.

³ Extract from Minutes of Forty-Seven Meeting of Imperial War Cabinet. Secret. December 30, 1918 // Documents on Canadian External Relations (Далее – DCER). Vol. 2. Ottawa: Department of External Affairs, 1969. P. 17.

перской конференции. Он ехал туда с одной целью: убедиться, что англичане не возобновят договор. Утверждая, что возобновление альянса будет иметь катастрофические последствия для канадско-американских отношений, А. Мейген пригрозил отмежеваться от любых попыток Великобритании заключить союз с Японией: «Если мы сейчас при таком положении дел возобновим конфиденциальные и исключительные отношения с Японией, то, на мой взгляд, совершенно невозможно убедительно утверждать, что это не повлияет пагубно на наши отношения с Соединенными Штатами, как бы упорно британское правительство ни старалось сохранить эти отношения хорошими»⁴. США добились своего. 13 декабря 1921 г. был заключен Трактат четырех держав между США, Великобританией, Францией и Японией, после ратификации которого англо-японский союз терял силу.

Канадские исследователи Джонсон и Ленарсик небезосновательно заметили по этому поводу: Мейген и Борден полагали, что они продемонстрировали две вещи во время имперской и Вашингтонской конференций. Во-первых, Канада могла бы стать связующим звеном между Великобританией и Соединенными Штатами. Во-вторых, имперская конференция продемонстрировала жизнеспособность единой имперской внешней политики, основанной на консультациях. В действительности, однако, они действовали в собственных интересах Канады, и тем самым им удалось подорвать основы британской политики на Дальнем Востоке, продемонстрировать, что, если бы их вынудили выбирать между Великобританией и Соединенными Штатами, Канада выбрала бы Соединенные Штаты [6, р. 94].

Связи Канады с метрополией вполне могли втянуть Доминион в военные действия не в его собственных интересах и не по его воле. Чанак и Локарно были важным тому подтверждением. «Мы не можем признать, что автоматически участвуем во всех бри-

танских войнах», – утверждал самый доверенный советник Кинга Оскар Скелтон. «Канада может лучше всего определить свой курс в свете фактов и обстоятельств того времени, а не выписывать пустой чек сейчас тем людям, которые будут у власти в Лондоне в 1940 году»⁵.

Однако стремилась ли Канада полностью разорвать связь с метрополией и всецело переориентироваться на южного соседа? Конечно, нет. В межвоенный период канадцы по-прежнему мыслили в терминах империи, и даже явные шаги в сторону автономии, такие как принятие Декларации имперской конференции 1926 г., учреждение дипломатических миссий в Вашингтоне в 1926 г., Париже в 1928 г. и Токио годом позже, были тесно увязаны внутриимперскими отношениями.

Однако, как указывал Кристи, это была «простая истина географии и истории, что канадцы являются североамериканцами, а не европейцами»⁶. К 1930 г. Соединенные Штаты инвестировали в Канаду около 4 млрд долл., более чем в два раза больше объема британских инвестиций. В то же время в Канаду хлынули новые технологически обусловленные продукты американской культуры. Американская культура была дешевой, увлекательной и доступной. А во второй половине 30-х гг. XX века пришел черед и вопросов безопасности.

Канада была большой и открытой страной, с небольшим постоянным ополчением и флотом, небольшой военной промышленностью, и береговыми линиями, которые были практически незащищенными. В американских военно-политических кругах поднимались вопросы: а что, если какая-то держава нападет на Канаду в качестве прелюдии к вторжению в Соединенные Штаты? Смогут ли канадцы защитить себя или американцы сделают это за них? В августе 1938 г. Рузвельт, выступая в Королевском университете

⁴ Minutes of the Ninth Meeting, Imperial Conference, 29 June, 1921 // DCER. Vol. 3. Ottawa, 1970. P. 174-188.

⁵ Skelton memorandum, 1 January, 1926 // Library and Archives Canada. Mackenzie King Papers. C1. Vol. 92.

⁶ Christie to Kerr, December 14, 1925 // Christie Papers. Department of External Affairs files (Ottawa). Vol. 11. File 35.

в Кингстоне, Онтарио, декларировал: «Доминион Канада является частью сестринства Британской империи <...> Я заверяю вас, что народ Соединенных Штатов не будет сидеть сложа руки, если благополучию Канады будет угрожать какая-либо другая империя» [7, р. 352]. Эта речь обозначила то, что уже было верным в течение многих лет: канадцы больше не могут быть защищены Великобританией, и что, в конечном счете, им придется в своей безопасности полагаться на Соединенные Штаты.

Разразившаяся война показала, что канадцы не отказались от своей привязанности к Британии и империи. Они не продали свои души американцам. Напротив, война лишь укрепила сентиментальную привязанность канадцев к Британии, но по внутренним причинам и из-за растущей слабости самой Британии у них не было реальной альтернативы, кроме как обратиться к Соединенным Штатам. Империя больше не могла обеспечить канадцам ни экономическую, ни военную безопасность; американцы могли обеспечить и то, и другое, а также будущие возможности.

Вторая мировая война кардинально изменила баланс сил внутри «североатлантического треугольника». Если на начальных ее этапах канадцы еще рассчитывали увидеть себя в качестве равноправного партнера Великобритании и США, то к концу войны они, очевидно, оказались в положении младшего союзника. А экономическое и социокультурное доминирование американцев в Канаде к концу войны оказалось столь значительным, что стремление к противовесу снова будет характеризовать большую часть трехсторонней политики Канады в послевоенный период, только на этот раз уже против Соединенных Штатов.

Идея стержня, моста или опоры (“linchpin”, “bridge”). Если головоломка бухгалтера и идея противовеса, по мнению Д. Хагланда, были элементами «жесткой» динамики канадской внешнеполитической стратегии, предусматривающей защиту канадской безопасности и политических интересов, то идея моста или опоры, напротив,

апеллировала к «мягкому» продвижению и проецированию идей в рамках канадской внешней политики [8, р. 16]. Когда старые англо-американские антагонизмы утихли, для характеристики той роли, которую Канада исполняла во взаимодействии между США и Великобританией, была использована метафора «стержень». В целом она была связана с идеей о том, что Канада могла бы внести уникальный вклад в укрепление солидарности «североатлантического треугольника» через свою предполагаемую способность влиять на сближение между двумя великими державами треугольника. Можно согласиться с историками Маккерчером и Аронсеном, отметившими, что в «североатлантическом треугольнике» «не было альтруизма», но из этого не следует, что «не было и идеализма» [9, р. 8-9].

Традиционно считается, что метафора Канады как «моста» была впервые использована после имперской конференции в 1926 г., признавшей право Доминионов на проведение самостоятельной внешней политики [9, р. 3-4]. Однако уже в период Первой мировой войны подобные идеи витали среди канадских политиков и общественных деятелей. Венный историк Чарльз Стэйси отмечал, что лояльное отношение Бордена к Соединенным Штатам было обусловлено его искренней верой в так называемую «теорию опоры», идею, что специальное предназначение Канады – служить мостом между Соединенными Штатами и Великобританией [10, р. 228]. Под руководством Бордена канадская политика в отношении Соединенных Штатов характеризовалась особенной политической осмотрительностью. В середине войны произошел инцидент, хорошо иллюстрирующий этот факт.

В сентябре 1916 г. отношения между Великобританией и Соединенными Штатами были весьма натянутыми. Это было связано с активным вмешательством Англии в нейтральную торговлю и использованием Великобританией так называемого «черного списка» против американских фирм. Протестуя против подобной практики, президент Виль-

сон инициировал прохождение через Конгресс законопроекта, дающего ему право наложить эмбарго на экспорт всех боеприпасов. Британский посол в Вашингтоне сэра С. Спринг-Райс был весьма обеспокоен по этому поводу. Наложение эмбарго могло сказаться катастрофически на участии Британии в военных действиях. Его собственные протесты не возымели никакого эффекта. Тогда С. Спринг-Райс отправил Бордену телеграмму, в которой обрисовал ситуацию и предположил, что «могло бы быть полезно, рассматривая весьма дружественные чувства здесь [в США. – Н. Ж.] к Канаде, если частное предупреждение поступило бы от вашего правительства» [10, р. 229]. Тремя днями позже Бонар Лоу, министр по делам колоний, телеграфировал тот же самый совет, но в более решительной форме: «Поскольку мы верим, что сердечные отношения с Доминионом Канадой являются одной из главных целей правительства Соединенных Штатов, мы полагаем, что намек президенту на неприятный эффект, который окажут подобные меры на канадское мнение, мог бы иметь большое влияние»⁷.

Канадскому премьер-министру идея подобного канадского вмешательства не казалась необходимой. Борден считал, что Вильсон только блефует, и оказался прав. Эмбарго так и не было введено. Однако этот случай показателен в том, что, когда дело касалось канадо-американских отношений, Доминион явно рассматривался метрополией как важный канал коммуникации с Соединенными Штатами.

Идея «моста» была актуальна и для эпохи Маккензи Кинга, особенно в период быстро ухудшающейся международной ситуации в середине 1930-х гг. Отношения между Лондоном и Вашингтоном в 1935 г. были очень напряженными, отчасти из-за экономических проблем, связанных с торговлей и военными долгами. Одним из способов улучшения отношений были переговоры о

заключении англо-американского договора, но Оттавские соглашения 1932 г., основанные на имперских преференциях, делали переговоры очень трудными. Когда М. Кинг стал премьер-министром, он быстро заключил канадско-американское торговое соглашение, а затем содействовал заключению англо-американского торгового соглашения 1938 г. Он также помог президенту организовать королевский визит в Вашингтон и Гайд-парк в Нью-Йорке в июне 1939 г. в рамках более масштабного королевского турне по Канаде в том же году. Встречи между Георгом VI, Рузвельтом и Маккензи Кингом в июне 1939 г. оживили метафору треугольника и отразили очень важную роль Канады в международных отношениях того времени [11].

В сентябре 1940 г. мастер запоминающихся образов Уинстон Черчилль назвал Канаду «стержнем англоязычного мира»: «Канада, с ее дружескими и доверительными отношениями с Соединенными Штатами, с одной стороны, и с ее непоколебимой преданностью Британскому содружеству и Родине, с другой стороны, является тем звеном, которое <...> охватывает океаны, объединяет континенты в их истинные отношения и предотвратит в будущих поколениях рост разделения между гордыми и счастливыми народами Европы и великими странами, возникшими в новом мире»⁸. На начальном этапе войны Канада действительно была своеобразным «мостом», посредством которого осуществлялась неофициальная коммуникация между Рузвельтом и Черчиллем. Роль премьер-министра Маккензи Кинга и его эмиссара Хью Кинлисайда в передаче посланий между двумя великими лидерами является ярким примером того, почему Черчилль считал «стержень» столь важным [12].

Канаде нравилось быть «строителем мостов» по некоторым очевидным причинам. Во-первых, она не хотела оказаться зажатой

⁷ Colonial Secretary to Governor General. Telegram. Secret. London, September 20, 1916 // DCER. Vol. 1. Ottawa, 1967. P. 140-141.

⁸ Winston S. Churchill, Mansion House, 4 September, 1941. URL: <https://winstonchurchill.org/publications/finest-hour/finest-hour-154/the-linchpin-today-a-forgotten-partnership> (accessed: 26.11.2020).

между двумя своими главными союзниками, США и Великобританией, особенно в то время, когда Канада все еще считалась доминионом и, следовательно, не была полностью независимой в своей внешней политике. Во-вторых, Канада использовала политику строительства мостов для того, чтобы иметь доступ к своим союзникам, и наоборот, чтобы союзники имели канал для переговоров друг с другом и с Канадой в качестве посредника. Президент США Рузвельт и британский премьер-министр Черчилль косвенно признали эту новую роль, доминион стал местом проведения двух официальных встреч руководителей Великобритании и США – Квебекских конференций 1943 и 1944 г. Очевидно, что М. Кингу на этих встречах отводилась роль не более чем радушного хозяина, а не равноправного участника переговоров. Важно было другое: Великобритания и Соединенные Штаты видели в канадцах посредника, заслуживающего доверия.

После Второй мировой войны отношения между государствами, входящими в «североатлантический треугольник», кардинальным образом изменились. В условиях «холодной войны» и биполярного мира Соединенные Штаты заняли центральное место в ряду великих держав, Великобритания пыталась найти баланс между отношениями внутри Содружества, Европейского союза и «особыми» отношениями с США, а Канада активно осваивала роль «средней державы». Понятие атлантизма все чаще использовалось в контексте НАТО. Однако опыт трехстороннего взаимодействия, накопленный за предыдущее столетие тремя странами, позволил «североатлантическому треугольнику» оставаться на плаву, проявляя себя там, где и когда это было необходимо.

ВЫВОДЫ

Таким образом, несмотря на многомерность и сложность понятия «североатланти-

ческий треугольник», в самом широком смысле его следует трактовать как теоретический конструкт, характеризующий систему взаимоотношений между Канадой, Великобританией и США на протяжении более чем полуторавекового периода их взаимовлияния, с акцентом на стремление Канады отстаивать свои национальные интересы с помощью и в рамках этого взаимодействия. Наиболее ярко это влияние прослеживалось с конца XIX века и до окончания Второй мировой войны. Однако, в зависимости от точки зрения конкретного исследователя, предмета и общего контекста исследования, хронологические границы, в которых может рассматриваться концепт, порой весьма разнятся.

Становление канадских национальных интересов началось задолго до того, как канадцы осознали себя нацией и обрели возможность проводить самостоятельную внешнюю политику. Этот процесс во многом определялся особыми отношениями с двумя центрами притяжения: метрополией, с одной стороны, и могущественным южным соседом – с другой. Канада прошла долгий путь от колонии, через статус Доминиона к автономии и полной независимости. Но каждый ее шаг на этом направлении определялся необходимостью соотносить свои действия с обстановкой внутри «североатлантического треугольника». Так как Канада являлась самой слабой стороной этого конструкта, очевидно, что из соображений безопасности и сохранения собственных интересов она выработала определенные сценарии взаимоотношений с атлантическими партнерами. В зависимости от исторических обстоятельств акценты в этих сценариях менялись, но неизменной оставалась основная целевая установка канадских внешнеполитических приоритетов – обеспечивать собственную безопасность и извлекать максимальную выгоду из отношений внутри «североатлантического треугольника», умело сглаживая противоречия и филигранно лавируя между Великобританией и США.

Список литературы

1. *Brebner J.B.* North Atlantic Triangle; the Interplay of Canada, the United States, and Great Britain. New Haven: Yale University Press, 1945. 385 p.
2. *Steward G.* What North Atlantic Triangle? // *The London Journal of Canadian Studies*. 2004–2005. № 20. P. 4-16.
3. *Haglund D.G.* The North Atlantic Triangle Revisited: Canadian Grand Strategy at Century's End. Toronto: Irwin Pub, 2000. 114 p.
4. *Mcculloch T.* The North Atlantic Triangle: a Canadian myth? // *International Journal*. 2010. № 66 (1). P. 197-207.
5. *Haglund D.G.* The North Atlantic Triangle revisited: (geo)political metaphor and the logic of Canadian foreign policy // *American Review of Canadian Studies*. 1999. № 29 (2). P. 211-235.
6. *Johnson G.A., Lenarcic D.A.* The decade of transition: The North Atlantic Triangle during the 1920s // *The North Atlantic Triangle in a Changing World*. Toronto: University of Toronto Press, 1996. P. 81-109.
7. *Mackenzie D.* Canada, the North Atlantic Triangle and the Empire // *The Oxford History of the British Empire*. Vol. IV: The Twentieth Century / ed. by A. Porter. L.: Oxford University Press, 1999. P. 341-360.
8. *Pratt D.* The 2007 Ross Ellis Memorial Lectures in Military and Strategic Studies: Is There a Grand Strategy in Canadian Foreign Policy? Calgary: The Canadian Defence and Foreign Affairs Institute, 2008. 41 p.
9. *McKercher B.J.C., Aronsen L.* The North Atlantic Triangle in a Changing World: Anglo-American-Canadian Relations, 1902–1956. Toronto: University of Toronto Press, 1996. 298 p.
10. *Stacey C.* Canada and the Age of Conflict. Vol. 1. Toronto: Macmillan, 1977. 410 p.
11. *Plumpton J.G.* The Linchpin Today – A Forgotten Partnership? URL: <https://winstonchurchill.org/publications/finest-hour/finest-hour-154/the-linchpin-today-a-forgotten-partnership> (accessed: 25.11.2020).
12. *Lyon P.V., Tomlin B.W.* Canada as an International Actor, Canadian Controversies Series. Toronto: Macmillan of Canada, 1979. 209 p.

References

1. *Brebner J. B.* *North Atlantic Triangle; the Interplay of Canada, the United States, and Great Britain*. New Haven, Yale University Press, 1945, 385 p.
2. *Steward G.* What North Atlantic Triangle? *The London Journal of Canadian Studies*, 2004–2005, no. 20, pp. 4-16.
3. *Haglund D.G.* *The North Atlantic Triangle Revisited: Canadian Grand Strategy at Century's End*. Toronto, Irwin Publ., 2000, 114 p.
4. *Mcculloch T.* The North Atlantic Triangle: A Canadian Myth? *International Journal*, 2010, no. 66 (1), pp. 197-207.
5. *Haglund D.G.* The North Atlantic Triangle revisited: (geo)political metaphor and the logic of Canadian foreign policy. *American Review of Canadian Studies*, 1999, no. 29 (2), pp. 211-235.
6. *Johnson G.A., Lenarcic D.A.* The decade of transition: The North Atlantic Triangle during the 1920s. *The North Atlantic Triangle in a Changing World*. Toronto, University of Toronto Press, 1996, pp. 81-109.
7. *Mackenzie D.* Canada, the North Atlantic Triangle and the Empire. *The Oxford History of the British Empire*. Vol. IV: *The Twentieth Century*, London, Oxford University Press, 1999, pp. 341-360.
8. *Pratt D.* *The 2007 Ross Ellis Memorial Lectures in Military and Strategic Studies: Is There a Grand Strategy in Canadian Foreign Policy?* Calgary, The Canadian Defence and Foreign Affairs Institute Publ., 2008, 41 p.
9. *McKercher B.J.C., Aronsen L.* *The North Atlantic Triangle in a Changing World: Anglo-American-Canadian Relations, 1902–1956*. Toronto, University of Toronto Press, 1996, 298 p.
10. *Stacey C.* *Canada and the Age of Conflict*. Vol. 1. Toronto, Macmillan Publ., 1977, 410 p.
11. *Plumpton J.G.* *The Linchpin Today – A Forgotten Partnership?* Available at: <https://winstonchurchill.org/publications/finest-hour/finest-hour-154/the-linchpin-today-a-forgotten-partnership> (accessed 25.11.2020).
12. *Lyon P. V.* *Canada as an International Actor, Canadian Controversies Series*. Toronto, Macmillan of Canada Publ., 1979, 209 p.

Информация об авторе

Жуковская Наталия Юрьевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и политологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0001-5924-5908](https://orcid.org/0000-0001-5924-5908), zjukovskaya@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 13.09.2021
Одобрена после рецензирования 11.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Nataliia Y. Zhukovskaya, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Relations and Politology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0001-5924-5908](https://orcid.org/0000-0001-5924-5908), zjukovskaya@yandex.ru

The article was submitted 13.09.2021
Approved after reviewing 11.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

Научная статья
УДК 94(73)
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-341-352

Критическое восприятие лидерами популистской партии Конституции США (рубеж XIX–XX веков)

Иван Викторович СМЕРНОВ

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова»
119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, 1
mioo@mail.ru

Аннотация. Предметом данного исследования явилась критика популистской партии, вошедшей в историю в качестве одной из самых радикальных фермерских организаций в Северной Америке, текста Конституции США, считающейся на протяжении многих поколений американцев «священной книгой» свободы, эталоном построения демократического государства. Рассмотрены взгляды ряда партийных идеологов на процесс принятия и на сущность Основного Закона американского государства. Данное исследование является первым в отечественной литературе, в котором на основе архивных и опубликованных источников показаны причины негативного восприятия популистами основ федеративного устройства, служащего, по их мнению, исключительно интересам корпоративного капитала, из чего сделан вывод о том, что Конституция США призвана не защищать права человека, а свести их к минимуму посредством ряда сконструированных «отцами-основателями» средств (создании сильного федерального правительства, не прямых выборов сенаторов и президента страны, несменяемостью судей Верховного суда, а также правом судебного пересмотра законов на соответствие Конституции и пр.). В заключении подробно описаны способы, предложенные популистскими идеологами по исправлению недостатков и демократизации конституционного строя США.

Ключевые слова: популизм, популистская партия, Конституция США, федерализм, анти-монополизм, федеративное государство, фермерское движение

Для цитирования: Смирнов И.В. Критическое восприятие лидерами популистской партии Конституции США (рубеж XIX–XX веков) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 341–352. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-341-352>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-341-352

Critical perception by the leaders of the populist party of the US Constitution (turn of the 19th–20th centuries)

Ivan V. SMIRNOV

Lomonosov Moscow State University
GSP-1, Leninskiye Gory, Moscow 119991, Russian Federation
mioo@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](#) Всемирная
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Смирнов И.В., 2021



Abstract. The subject of this research is the criticism by the populist party, which went down in history as one of the most radical farmers' organizations in North America, of the text of the US Constitution, which for many generations of Americans has been considered the "holy book" of freedom as the standard of building a democratic state. The views of a number of party ideologists on the process of adoption and on the essence of the Basic Law of the American state are considered. This study is the first study in the domestic literature in which, on the basis of archival and published sources, it is shown the reasons for the negative perception by populists of the foundations of a federal structure, which, in their opinion, serves exclusively the interests of corporate capital, from which it is concluded that the US Constitution is not intended to protect human rights, but to reduce them to a minimum through a number of means designed by the "founding fathers" (creation of a strong federal government, indirect elections of senators and the president of the country, irreplaceability of Supreme Court judges, as well as the right to judicial review of laws for compliance with the Constitution, etc.). In the conclusion, the methods proposed by populist ideologues to correct the shortcomings and democratization of the US constitutional order are described in detail.

Keywords: populism, the Peoples Party, federalism, the US Constitution, antimonopolism, the farmers' movement, federal government

For citation: Smirnov I.V. Kriticheskoye vospriyatiye liderami populistskoy partii Konstitutsii SShA (rubezh XIX–XX vekov) [Critical perception by the leaders of the populist party of the US Constitution (turn of the 19th–20th centuries)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 341–352. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-341-352> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Конституция США, принятая в 1787 г., до сих пор воспринимается во всем мире как неподлежащее сомнению кредо народовластия, на основе которого была создана самая демократичная форма государственного устройства в виде республики в Новом Свете. И действительно, для конца XVIII века, когда в Европе господствовали средневековые монархические порядки, конституционная доктрина США носила чрезвычайно прогрес-

сивный по своему содержанию характер, став эталоном для многих капиталистических стран, которые возникали в Старом и Новом Свете в конце XVIII–XIX веков [1, р. 265–269]. Среди ее главных преимуществ, как правило, отмечают: механизм разделения властей, федерализм, система сдержек и противовесов, конституционно-судебный надзор за деятельностью всех звеньев власти [1, р. 91–93]. Несомненным достижением в сфере конституционного права, по мнению зарубежных правоведов, является представи-

тельное правление, разделение публичных властей на законодательную, исполнительную, судебную ветви, верховенство закона и равенство перед ним всех граждан, вне зависимости от социального положения и заслуг, выборный характер большинства должностей (за исключением судей), а также возможность внесения в текст документа поправок, востребованных обществом [2, р. 81–104]. Особая роль в развитии основ государственного строя отведена Верховному суду США, который своим толкованием принятых законов без изменения текста действующей Конституции как бы модернизирует («оживляет») ее основы, создавая всякий раз новые правовые реалии, более или менее соответствующие потребностям развивающейся системы общественных отношений [3, р. 27]. И хотя текст Конституции до сих пор остается неизменным (не считая изменений, внесенных XXVII поправками), он в содержательном отношении радикально отличается от первоначального замысла «отцов-основателей», представляя собой совокупность взаимодополняющих друг друга конституционно-правовых актов и документов, «идущих в ногу со временем» [4, р. 139].

Между тем среди историков, правоведов и политологов есть немало критиков Конституции. И действительно, в самом документе нигде не упоминается слово «демократия», поэтому, по мнению ряда ученых, Конституция с самого начала была «призвана обеспечить защиту интересов высшего класса», а не рядовых американцев [5, р. 20]. По словам некоторых из них, в ее тексте не уточняется, какие категории обладают правом голоса, поэтому афроамериканцы и женщины изначально были исключены из электорального процесса [6, р. 39]. Многие указывали на недемократичность избрания сенаторов легислатурами штатов, а не простыми американцами. Негативные суждения до сих пор вызывает конституционная норма об отсутствии прямых выборов главы государства, которого формально избирает коллегия выборщиков [7, р. 90]. Совершенно неприемлемым для многих считается наделение пожизненно назначаемых судей Верховного суда

неограниченной властью в вопросах толкования права, а посему признанию ими любого закона или указа президента неконституционным [8, р. 688].

В советский период Конституция США активно изучалась отечественными правоведами, которые, основываясь на марксистском учении, утверждали, что этот документ носит явно выраженный классовый характер, призванный защищать интересы наиболее богатого слоя общества. Яркий пример тому – предоставление исключительно белым американцам ограниченных политических свобод в виде участия в не прямых многоступенчатых выборах при отсутствии каких-либо социальных гарантий [9; 10].

В современной российской историографии Основной Закон американского государства рассматривается как результат борьбы между противниками и сторонниками сильного централизованного федеративного государства [11]. Главной задачей конституционного конвента в Филадельфии, по мнению отечественного ученого В.В. Согрина, было устранение «перегибов» демократии и защита частной собственности от посягательств низших слоев населения. Вот почему вместо декларируемой прямой демократии создатели Конституции отдали предпочтение принципу республиканизма, заключающегося в делегировании гражданами полномочий своим избранным представителям. Таким образом, управление государством было отдано на откуп чиновникам, которые были в некоторой степени подотчетны за свои действия перед избирателями. Вместе с тем делегаты конвента были вынуждены пойти на уступки низшим слоям и принять Билль о правах, закрепляющий базовые свободы, что, по сути, означало создание правового государства [12, с. 102–108].

Вместе с тем стоит отметить, что огромная роль в изучении Конституции США принадлежит российским правоведам. В их работах рассматривается процесс становления конституционного строя Америки, подчеркивается его долговечность и эффективность в сплочении американской нации в единое целое [13; 14].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

В течение столетия после принятия Основного Закона ни одна политическая сила в стране не посягала на его законность. Впервые общий настрой восторженных поклонников Конституции нарушили руководители популистской партии, возникшей в 1889–1892 гг. в западных и южных штатах. Именно они не только не усомнились в справедливости общественного устройства США, сконструированного на Филадельфийском конвенте 1787 г., но и предложили глубокую и развернутую критику ее основных положений, исходя из интересов трудового населения Америки.

Цель – выявить особенности критики идеологами популистской партии процесса принятия федеральной Конституции, показать ее основные недостатки и способы их преодоления.

В конце XIX века в США наметилась коренная трансформация всех сфер жизни общества в связи с формированием индустриального общества. К числу его последствий можно отнести рождение корпоративного («большого») бизнеса, поставившего под контроль всю хозяйственную жизнь страны, возникновение огромных мегаполисов, куда устремились толпы мигрантов из Восточной Европы, при одновременном обнищании сельской Америки, населенной потомками первых колонистов, чьим идеалом была демократическая фермерская республика, где граждане обладали равными правами и возможностями при отсутствии резкого имущественного расслоения. По статистике, основную массу жителей США к XIX веку составляли аграрии с отчетливо сложившимся менталитетом мелкого свободного производителя, которые остро переживали резкое изменение своего образа жизни.

Падение цен на сельскохозяйственную продукцию наряду с увеличением тарифов на перевозки, рост крупной задолженности банкам, ведущий к разорению мелких собственников земли, заставили фермеров прибегнуть к независимым политическим действиям. В аграрных штатах Среднего Запада, где их

позиции были наиболее сильны, сельские жители выступали против злоупотреблений как крупных железнодорожных корпораций, установивших высокие цены на перевозки сельскохозяйственной продукции, так и банков, окутавших аграриев ипотечными долгами на фоне падения цен на их продукцию. Рядовые американцы обвиняли представителей корпоративного капитала в создании всеобъемлющей системы подкупа крупных чиновников, судей и законодателей всех уровней, нарушая тем самым принцип экономической и политической свободы как основополагающий в демократической шкале ценностей [15, с. 77].

На фоне растущего недовольства фермеров в 1889 г. в Канзасе была создана популистская партия для защиты интересов сельских тружеников. Ее лидеры выдвигали радикальные и часто противоречащие друг другу требования: в частности, наряду с защитой прав мелких собственников-производителей и восхвалением идей классического либерализма, они ратовали за активное вмешательство государства в социально-экономическую сферу для обуздания всевластия крупных компаний, доминировавших в области финансов, транспорта, промышленного производства и снабжения. Основанием тому служили тесные патерналистские отношения коррупционного типа, установившиеся между представителями корпоративного капитала и государством. Их суть сводилась к предоставлению чиновниками бизнес-магнатам за высокую денежную плату различных привилегий в виде «удобных» законов, низких налоговых ставок и удачно расположенных земельных участков под строительство заводов и железных дорог. Популистов не устраивала подобная ситуация, поэтому в противовес они делали главную ставку на идею фратернализма – братской любви между гражданами, из чего вытекало, что правительство должно заботиться о благе всего народа, а не только о кучке богачей [16, с. 68]. Таким образом, популисты выступали, прежде всего, против социальных последствий начавшегося процесса индустриальной модернизации.

Надеясь прийти к власти посредством выборов, лидеры популистской партии предложили обширную программу реформ, призванных решить назревшие проблемы. Их предложения можно разделить на экономические и политические. В области экономики они предлагали национализировать инфраструктуру страны – железные дороги, средства связи, считая, что эти отрасли являются стратегическими и должны приносить выгоду всем гражданам, а не использоваться в сугубо личных интересах группы монополистов [17, р. 93]. Считалось, что изъятие железных дорог из частных рук позволило бы государству установить фиксированную цену на перевозки сельскохозяйственных товаров, что должно было в перспективе облегчить положение фермеров. В интересах простых американцев популисты предлагали отменить золотой стандарт, на который США перешли в 1900 г., и вернуть дешевые серебряные деньги, слабо привязанные к стоимости золотого доллара и поэтому существенно обесцененные, чтобы помочь должникам выплачивать долги и тем самым не допустить полного разорения сельских тружеников [17, р. 120].

В политической сфере главной проблемой на пути демократизации общества считались многоступенчатые выборы президента, избрание сенаторов местными legislatures, а не рядовыми гражданами, и назначаемость президентом судей, что, по их мнению, вело к коррупции политической системы. Идеологи партии предложили ввести прямые выборы главы государства и членов высшей палаты Конгресса только на один срок, предоставить гражданам право законодательной инициативы, возможность отзыва провинившихся или мало деятельных должностных лиц, при этом особо важные для общества законы должны быть одобрены на народном референдуме как формы непосредственного волеизъявления граждан¹. Все вышеперечисленные меры, как полагали популисты, должны были вернуть правительство

под контроль народа. Значимость выдвинутых требований выражалась не только в степени их радикализма, но и в персональном составе руководства партии, представленного величайшими умами Америки того времени – И. Доннелли, Дж. Симпсоном, Г. Ллойдом, У. Пеффером, Л. Полком, М. Лиз, Дж. Уивер, о которых немало написано в отечественной историографии [18].

Популистские лидеры, считая себя истинными выразителями интересов трудового народа, первоначально были уверены в том, что смогут провести политические и экономические реформы в интересах простых американцев посредством избирательных урн. Однако вскоре выяснилось, что из-за малого присутствия в законодательных органах их предложения легко блокировались главными партиями. Вот почему со временем они стали сомневаться в демократичности общественного устройства страны. Многие из них риторически восклицали: «Как такое может быть, что Конституция, основанная на демократических принципах, используется для сопротивления воле большинства?»². Ответ, по их мнению, следует искать в «крайне недемократическом духе, скрытом в самом происхождении и изначальном предназначении американского правительства», то есть в специфике американского конституционализма [17, р. 211].

Утверждая, что Конституция носит элитарный характер, обусловивший несовершенство общественного строя, популисты вступили в идейную борьбу с консервативно настроенными юристами той эпохи, придерживавшихся легалистского подхода, согласно которому Основной Закон страны не подлежал никакой критике и не может быть изменен [19, р. 664]. Лидеры партии, выбрав стратегию его исторической критики, считали, что истинную историю американской революции нельзя найти в биографии Дж. Вашингтона, речах видных государственных деятелей, разбирательствах, меморандумах

¹ National Economist. Publication of the Farmers Alliance. July 9. Washington. 1892. P. 12-15.

² Ignatius Donnelly Correspondence. Minnesota Historical Society. St. Paul, Division of Archives and Manuscript. Reel: 830.

или декретах континентального конгресса, поскольку истинно правдивую историю Америки, по их мнению, можно найти только в прямом действии самого народа – восстаниях толпы в крупных городах, забастовках ремесленников и мелких торговцев, создававших многочисленные ячейки «Сынов свободы», в действиях народной милиции и т. д. Революция описывалась популистами как насильственный секвестр имущества английских аристократов в пользу арендаторов и фермеров колониальной Америки [20, р. 54], когда королевских сборщиков налогов обливали дегтем и смолой, валяли в перьях и в таком виде отправляли гулять по улицам на потеху людям. Нередки были случаи политических убийств, вандализма, поджога государственных учреждений, казни без надлежащего судебного разбирательства, линчевания, шпионажа и заговоров [21, р. 56]. Подобное описание революции отличалось от «вежливого джентльменского отделения» колоний от Великобритании, рисуемое в работах консервативными историками. Из всего этого следует, что популисты уловили социальное значение понятия «революция» и поместили в ее центр деятельность простых людей, подчеркивая роль народа в организации национально-освободительной борьбы северо-американских колоний против метрополии. Это была, по их мнению, революция «снизу», осуществленная при помощи широких народных масс.

Оригинальный характер носила трактовка популистами созданного в ходе революции континентального конгресса, как органа консерваторов, искавших компромисс с непопулярной в массах и антинародной, по сути, британской автократией [22, р. 136]. С их точки зрения, простые американцы годами создавали сеть местных революционных организаций, начавших национально-освободительную войну за свое освобождение, но только после начала восстания континентальный конгресс встал во главе народной армии, опасаясь во многом последствий «самоуправства вооруженной «толпы», втянутой в революционные потрясения [22, р. 91]. Подобный подход к трактовке ранней исто-

рии американского государства опирался на теорию заговора богачей против простых американцев. И в дальнейшем популисты не раз прибегали к конспирологии, стремясь объяснить те или иные общественные явления. В частности, утверждалось, что установление золотого доллара в качестве денежной единицы с одновременным изъятием из обращения других бумажных денежных знаков, обесцененных в годы индустриальной революции, являлось сговором английских и американских банкиров [22, р. 290].

Согласно представлениям идеологов популистской партии, сформированный в годы революции орган государственной власти, взявший на себя роль национального лидера революционного движения, собирался свести достигнутые завоевания только к получению политической независимости, исключив вынесенные на повестку дня социально-экономические требования масс (уничтожение крупной частной собственности, предоставление земельных участков всем желающим, государственная поддержка фермеров и пр.). С того времени политическая пропасть между левым и правым флангами революционного движения все больше определяла контуры политической системы [22, р. 331].

Отличительной чертой «народной» революции, по мнению популистов, было недоверие к власти центра в лице федерального правительства, предназначенного для защиты индивидуумов от необоснованного вмешательства со стороны государства. Эта цель была ясно сформулирована в Декларации независимости, написанной кумиром популистов Т. Джефферсоном. В ней декларировались четыре основополагающих политических принципа, институционализированные в ряде конституций отдельных штатов, включая: 1) народный суверенитет; 2) неприкосновенность неотчуждаемых прав человека; 3) право народа на восстание и свержение правительства; 4) неприемлемость содержания постоянно действующей армии в мирное время [23, р. 87]. С их принятием интересы узкого круга правящей элиты оказывались под угрозой, поэтому консервативное большинство на конституционном конвенте в

Филадельфии поспешило внести поправки в статьи Конфедерации, совершив тем самым «контрреволюцию» под прикрытием народного согласия [25, р. 51]. Позднее будущий президент-прогрессист В. Вильсон признал, что конвент был созван для защиты интересов состоятельных классов Америки в ущерб чаяниям рядовых американцев [26, р. 101].

Популисты подробно описали всех членов конституционного конвента, собранного летом 1787 г., утверждая, что все они принадлежали к «типичным представителям консервативного высшего слоя общества, состоятельным джентльменам, которые подняли панику из-за того, что представители низших классов захватили контроль над всеми легислатурами штатов» [26, р. 225]. В конечном счете «крупные собственники и люди интеллектуального труда объединились в прочный союз, чтобы создать в своих интересах сильное и централизованное государство» [27, р. 129]. Вот почему созыв конвента происходил в «обстановке секретности и закрытости для того, чтобы защитить собственность состоятельных классов от бедных людей и не допустить демократизации экономических отношений» [28, р. 411]. Все это означало, что «главной заботой составителей Конституции было сохранение своего привилегированного положения в обществе и недопущение дальнейшего развития народного суверенитета в направлении беспрепятственного и прямого осуществления власти подавляющим большинством населения»³. Подобный взгляд на деятельность конституционного конвента, конечно, является спорным, поскольку причиной его созыва была неспособность новой власти, построенной на конфедеративных принципах, оперативно решать накопившиеся за годы войны за независимость политические и социально-экономические проблемы. Именно поэтому, как писал американский историк Р. Хофстедтер, главной задачей участников конвента было создание устойчивого и жизнеспособного государственного устройства, которое могло

бы противостоять, как внутренним, так и внешним врагам [29, р. 45].

После ратификации Конституции в стране было образовано федеральное правительство, которое лидеры популистов сочли сдерживающим средством для развития народного суверенитета, поскольку с помощью его небольшая группа богачей продолжила наступление на движения протеста, олицетворявшие непосредственное правотворчество народа в духе прямой демократии. В ответ началась упорная борьба трудового люда за возвращение правительства под контроль народа, которая выражалась в постоянно возникавших новых формах социального протеста. Их популисты называли народными бунтами, причисляя к ним гражданские войны, аграрные движения грейнджеров и гринбекеров и, наконец, возникновение популистской партии⁴.

Между тем, когда популистские лидеры погрузились в детальный анализ электорального процесса, они обнаружили, что в середине XIX века почти во всех штатах было установлено избирательное право для мужчин, и граждане, решив, что они добились обретения политических прав, передали их на хранение общественным институтам в лице партий [25, р. 64]. Популисты считали, что феномен мужского избирательного права создал видимость обладания народом политической власти, хотя, на самом деле, всеобщее избирательное право несло потенциальную угрозу для правящих кругов из-за возможности легального существования оппозиционных движений. Участники массовых движений протеста тогда еще не осознали, что возможности реализации всеобщего избирательного права имеют пределы, к числу которых в разное время относились всевозможные цензы, возвратные лимиты и пр. [30].

Напомним, что согласно элитистской концепции демократии, сформулированной российским историком В.В. Согриным, на начальных этапах американской истории аристократические принципы управления в

³ Henry Demarest Lloyd Correspondence. The Library of Congress. Manuscript Division. Reel: 365.

⁴ Henry Demarest Lloyd Correspondence. The Library of Congress. Manuscript Division. Reel: 367.

лице избираемых непрямым путем сенаторов и президента с назначаемыми им судьями преобладали над демократическими началами. Такое положение дел, по его мнению, было закреплено в самой Конституции, принятой в соответствии с интересами правящей элиты, которая участвовала в войне за независимость. Социальная верхушка американского общества пыталась ограничить доступ к голосованию рядовых граждан путем введения имущественного ценза, требования постоянного проживания на данной территории, наличия образовательного ценза и т. д. [31].

Проанализировав процесс принятия Конституции и ее влияния на ход американской истории, популисты перешли к детальному разбору ее недостатков, которые, по их мнению, с самого начала преобладали над ее достоинствами. Правда, они все же были вынуждены признать, что ее составители оставили широкие полномочия за штатами, учредили двухпалатный парламент, законодательно закрепили достигнутые американцами в годы войны за независимость демократические завоевания в виде Билля о правах человека и гражданина, а также создали основу для электорального процесса посредством принятия трех поправок (XIII, XIV и XV) к Конституции, предоставлявших права любому человеку, родившемуся на территории США и запретившим ограничивать избирательные права по расовому признаку, включая афроамериканцев [26, p. 27].

Идеологи партии много говорили о консервативном духе государственного устройства, сформированного на основе статей Конституции, которые служили явным доказательством его антинародной сущности. Во-первых, в тексте Конституции до принятия Билля о правах не были прописаны основные свободы человека, гарантировавшие в той или иной степени безопасность личности от «произвола федеральной власти»⁵. Во-вторых, предоставление широких полномочий национальному правительству в ущерб

правам штатов позволяло государству вмешиваться в частную жизнь граждан⁶. Весьма сложным оказался механизм внесения поправок в Конституцию, что давало возможность «антинародному неуступчивому меньшинству препятствовать любым прогрессивным тенденциям и сделало почти невозможным для демократического большинства воплотить эти изменения в жизнь» [22, p. 35]. На наш взгляд, идеологи партии слишком принижали значение Билля о правах, хотя этот документ является органической частью Основного Закона Америки. Напомним, что, в отличие от французской Конституции 1793 г., принятой почти одновременно с американской, этот акт, ко всему прочему, косвенно признавал право граждан на восстание, разрешив свободное владение оружием.

В руках правящей элиты, по точному замечанию идеолога партии Г. Ллойда, оказалось еще одно мощное орудие – право Верховного суда интерпретировать законы на соответствие букве Конституции [22, p. 60]. Подобное право позволяло ей придерживаться так называемого «легалистского» подхода, согласно которому никто не мог подвергать сомнению отдельные положения или, более того, пытаться отменить уже принятую Конституцию [27, p. 178]. Отсюда следовало, что конституционные основы существовавшего строя являлись нерушимыми на века.

Популисты считали большой помехой практику судебного пересмотра или даже отмены законов, так как судебная ветвь власти была в наибольшей степени отдалена от народного контроля и представляла сугубо консервативную структуру, члены которой не выбирались, а назначались президентом пожизненно. Все идеологи популистской партии были едины во мнении, что возможность судебной ревизии и несменяемость судей была проявлением беспринципной узурпации власти правящей элитой, представители которой сосредоточили свою власть в Верховном суде, где она не подвергалась никаким эффективным средствам контроля со

⁵ Ignatius Donnelly Correspondence. Minnesota Historical Society. St. Paul, Division of Archives and Manuscript. Reel: 870.

⁶ Henry Demarest Lloyd Correspondence. The Library of Congress. Manuscript Division. Reel: 367.

стороны общественности [28, р. 88]. С их легкой руки получила распространение идея о том, что Конституция является фундаментальным законом и не может быть подвержена радикальной коррекции. Логическим выводом из подобных рассуждений являлась мысль о том, что, практикуя контроль за принятыми законами, судебная власть всего лишь защищает Конституцию от посягательств и нарушений со стороны «черни» [2, р. 111], а сама идея об исключительном праве судов толковать по-своему законы обеспечивала некое превосходство судебной системы над остальными рычагами власти.

Критические замечания популистов в адрес судебного пересмотра законов до сих пор остаются актуальными. Действительно, независимые судьи получили эффективное средство защиты Основного Закона от посягательств других ветвей власти в отличие от ряда европейских стран, где законодательные и исполнительные органы могли издавать законы и указы, отменяющие или заменяющие собой отдельные положения Конституции. С другой стороны, в руках судебной ветви оказались огромные полномочия, которые включали отмену любого закона, признанного неконституционным, как это происходило в конце XIX века, давшее особое название всему периоду как «эпохе верховенства судов».

Вместе с тем популисты были оптимистично настроены относительно перспектив развития демократии в Америке. Они полагались на общественное мнение демократически настроенных западных и южных регионов, ориентированных на концепцию прав штатов как противовес федеральной власти. В больших и малых поселениях, по их мнению, можно опереться на практику народного суверенитета, чтобы установить местное народное управление в форме демократических уставов городов и сельских поселений [32, р. 101]. Следовательно, реформы управления на низовом уровне могли стать средством для организации оппозиционного движения, которое со временем должно добиться демократизации основ го-

сударства и нейтрализовать сильную власть федерального центра [20, р. 109].

Еще одним легальным способом демократизации общества, предлагаемым умеренным крылом популистской партии, считалось принятие новых поправок к Конституции [19, р. 120]. В годы войны за независимость народные массы добились в качестве уступки принятия «демократического» Билля о правах, после чего были приняты еще 3 «народные» поправки – XIII, XIV и XV, упрощавшие гражданам доступ к избирательным урнам. Популистам удалось добиться даже принятия XVI поправки о подоходном налоге, которая, по их мнению, должна была как-то сгладить социально-экономическое неравенство в обществе.

Для крайне радикального крыла популистов, возглавляемого Г. Ллойдом, единственным способом провести демократические преобразования в Америке была революция, способная уничтожить антинародное, «консервативное» правительство⁷. Однако возможность революционного преобразования общества считалась далекой перспективой. Простые американцы, разделяя основные положения Конституции, не были настроены враждебно к государственной власти, чтобы пойти на открытое вооруженное противостояние. В памяти народа еще были живы страшные картины войны за независимость и Гражданской войны 1861–1864 гг.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, смысл Конституции, по мнению лидеров популистской партии, заключался в отстранении широких народных масс от участия в «большой» политике путем различных преград в виде непрямых выборов сенаторов, многоступенчатых выборов президента, несменяемости судей, феномена судебного пересмотра, и других «уверток» для защиты собственности крупных землевладельцев, финансистов и промышленников. Популисты обращали особое внимание со-

⁷ Henry Demarest Lloyd Correspondence. The Library of Congress. Manuscript Division. Reel: 367.

граждан на то, что во время войны за независимость американцы боролись против двух врагов – Великобритании как метрополии и собственных крупных собственников, представлявших не меньшую опасность для свободы человека.

Практически все реформы, предлагаемые популистами для нивелирования консервативной направленности Конституции, были приняты на протяжении XX века: в 1913 г.

была принята XVII поправка о прямых выборах сенаторов, многие штаты обязали своих выборщиков избирать президента на основе результатов всеобщего голосования, а не из своих предпочтений, после ожесточенной борьбы между Ф.Д. Рузвельтом и Верховным судом последний заявил, что дистанцируется от политики и частично отказался от судебной ревизии законов.

Список литературы

1. *Sobel S.* The U.S. Constitution and You. N. Y.: B.E.S., 2017. 311 p.
2. *Kaplan D.* An Introduction to the American Legal System, Government, and Constitution. N. Y.: Wolters Kluwer, 2018. 300 p.
3. *Kamisar Y.* Criminal Procedure and the Constitution, Leading Supreme Court Cases and Introductory Text, 2021. N. Y.: West Academic Publishing, 2021. 700 p.
4. *Ray R.* The U.S. Constitution: Explained – Clause by Clause – for Every American Today. Boston: Vintage, 2017. 192 p.
5. *Skousen P.* How to Read the Constitution and the Declaration of Independence. N. Y.: Create Space Independent Publishing Platform, 2017. 216 p.
6. *Smith J.A.* The Spirit of American Government. N. Y., 1907. 230 p.
7. *Douglas E.* Rebels and Democrats. Chapell Hill, 1955. 480 p.
8. *Laslett P.* Philosophy, Politics and Society. Oxford, 1972. 821 p.
9. *Шпотов Б.М.* Создание конституции США и проблема демократии // Американский ежегодник. М., 1977. С. 77-90.
10. *Мишин А.А., Власихин В.А.* Конституция США. Политико-правовой комментарий. М.: Междунар. отношения, 1985. 336 с.
11. *Филимонова М.А.* Соединенные Штаты на пути к консолидации (1781–1788). М.: ИВИ РАН, 2007. 278 с.
12. *Согрин В.В.* Политическая история США. XVII–XX в. М.: Весь мир, 2001. 390 с.
13. *Тихонов М.С.* Экономические основы американского федерализма: Конституционно-правовые аспекты: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. М., 2002. 33 с.
14. *Миряшева Е.В.* Становление и развитие североамериканских штатов в период формирования американского федерализма: XVII – сер. XX в.: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. Саратов, 2015. 43 с.
15. *Байбакова Л.В.* Двухпартийная система в период вступления США в индустриальное общество. М.: Макс-Пресс, 2002. 436 с.
16. *Баталов Э.Я.* Социальная утопия и утопическое сознание в США. М., 1982. 337 с.
17. *American Farmers' Movements. Documents / compl. by F.A. Shannon.* Princeton: Princeton University Press, 1957. 322 p.
18. *Куропятник Г.П.* Фермерское движение в США. От грейнджеров к Народной партии 1867–1896. М.: Наука, 1971. 440 с.
19. *Laslett P.* Philosophy, Politics and Society. Oxford, 1972. 821 p.
20. *Smith J.* The Growth and Decadence of Constitutional Government. N. Y., 1918. 410 p.
21. *Straus O.* The Origin of the Republican Form of Government. N. Y., 1895. 219 p.
22. *McMaster J.* History of the People of the United States. N. Y., 1883. 395 p.
23. *Fisher S.* The True History of American Revolution. Philadelphia, 1902. 178 p.
24. *McLaughlin A.* The Confederation and the Constitution, 1783–1789. N. Y., 1905. 471 p.
25. *Wilson W.* A History of American People. N. Y., 1901. 390 p.
26. *Libby O.* The Geographical Distribution of the Vote of the Thirteen States on the Federal Constitution 1787–1789. Madison, 1894. 370 p.

27. Lloyd H.D. *Wealth Against Commonwealth*. N. Y., 1894. 203 p.
28. Nevins A. *The American States During and After the Revolution, 1775–1789*. N. Y., 1924. 517 p.
29. Hofstadter R. *The Age of Reform: from Bryan to FDR*. N. Y.: Mass Market Paperback, 1955. 330 p.
30. Байбакова Л.В. Первый опыт применения в США «всеобщего» (для мужчин) избирательного права (последняя треть XIX в.): ожидания и реальность // Конфликт и консенсус в американском обществе: теория и практика: материалы 8 науч. конф. Рос. Ассоциации американистики. М.: МАКС-Пресс, 2003. С. 43–59.
31. Согрин В.В. Образование Североамериканского государства // Новая и новейшая история. 2002. № 1. С. 16–27.
32. Lloyd H.D. *Lords of Industry*. N. Y., 1892. 176 p.

References

1. Sobel S. *The U.S. Constitution and You*. New York, B.E.S. Publ., 2017, 311 p.
2. Kaplan D. *An Introduction to the American Legal System, Government, and Constitution*. New York, Wolters Kluwer Publ., 2018, 300 p.
3. Kamisar Y. *Criminal Procedure and the Constitution, Leading Supreme Court Cases and Introductory Text, 2021*. New York, West Academic Publishing, 2021, 700 p.
4. Ray R. *The U.S. Constitution: Explained – Clause by Clause – for Every American Today*. Boston, Vintage Publ., 2017, 192 p.
5. Skousen P. *How to Read the Constitution and the Declaration of Independence*. New York, Create Space Independent Publishing Platform, 2017, 216 p.
6. Smith J.A. *The Spirit of American Government*. New York, 1907, 230 p.
7. Douglas E. *Rebels and Democrats*. Chapell Hill, 1955, 480 p.
8. Laslett P. *Philosophy, Politics and Society*. Oxford, 1972, 821 p.
9. Shpotov B.M. Sozdaniye konstitutsii SShA i problema demokratii [Creation of the US constitution and the problem of democracy]. *Amerikanskiy ezhegodnik* [American Yearbook]. Moscow, 1977, pp. 77–90. (In Russian).
10. Mishin A.A., Vlasikhin V.A. *Konstitutsiya SShA. Politiko-pravovoy kommentariy* [US Constitution. Political and Legal Commentary]. Moscow, Mezhdunarodnyye otnosheniya Publ., 1985, 336 p. (In Russian).
11. Filimonova M.A. *Soyedinennyye Shtaty na puti k konsolidatsii (1781–1788)* [The United States on the Road to Consolidation (1781–1788)]. Moscow, Institute of World History of the Russian Academy of Sciences Publ., 2007, 278 p. (In Russian).
12. Sogrin V.V. *Politicheskaya istoriya SShA. XVII–XX v.* [Political History of the United States. 17th–20th Centuries]. Moscow, Ves' mir Publ., 2001, 390 p. (In Russian).
13. Tikhonov M.S. *Ekonomicheskiye osnovy amerikanskogo federalizma: Konstitutsionno-pravovyye aspekty: avtoref. dis. ... kand. yurid. nauk* [The Economic Foundations of American Federalism: Constitutional and Legal Aspects. Cand. jurid. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2002, 33 p. (In Russian).
14. Miryasheva E.V. *Stanovleniye i razvitiye severoamerikanskikh shtatov v period formirovaniya amerikanskogo federalizma: XVII – ser. XX v.: avtoref. dis. ... d-ra yurid. nauk* [The Formation and Development of the North American states during the Formation of American Federalism: 17th – Mid 20th Century. Cand. jurid. sci. diss. abstr.]. Saratov, 2015, 43 p. (In Russian).
15. Baybakova L.V. *Dvukhpartiynaya sistema v period vstupleniya SShA v industrial'noye obshchestvo* [The Bipartisan System at the Time of the Entry of the United States into Industrial Society]. Moscow, Max-Press, 2002, 436 p. (In Russian).
16. Batalov E.Y. *Sotsial'naya utopiya i utopicheskoye soznaniye v SShA* [Social Utopia and Utopian Consciousness in the USA]. Moscow, 1982, 337 p. (In Russian).
17. Shannon F.A. (compiler). *American Farmers' Movements. Documents*. Princeton, Princeton University Press, 1957, 322 p.
18. Kuropyatnik G.P. *Fermerskoye dvizheniye v SShA. Ot greyndzherov k Narodnoy partii 1867–1896* [Farmer Movement in the USA. From Grangers to the People's Party 1867–1896]. Moscow, Nauka Publ., 1971, 440 p. (In Russian).
19. Laslett P. *Philosophy, Politics and Society*. Oxford, 1972. 821 p.

20. Smith J. *The Growth and Decadence of Constitutional Government*. New York, 1918, 410 p.
21. Straus O. *The Origin of the Republican Form of Government*. New York, 1895, 219 p.
22. McMaster J. *History of the People of the United States*. New York, 1883, 395 p.
23. Fisher S. *The True History of American Revolution*. Philadelphia, 1902, 178 p.
24. McLaughlin A. *The Confederation and the Constitution, 1783–1789*. New York, 1905, 471 p.
25. Wilson W. *A History of American People*. New York, 1901, 390 p.
26. Libby O. *The Geographical Distribution of the Vote of the Thirteen States on the Federal Constitution 1787–1789*. Madison, 1894, 370 p.
27. Lloyd H.D. *Wealth Against Commonwealth*. New York, 1894, 203 p.
28. Nevins A. *The American States During and After the Revolution, 1775–1789*. New York, 1924, 517 p.
29. Hofstadter R. *The Age of Reform: from Bryan to FDR*. New York, Mass Market Paperback Publ., 1955, 330 p.
30. Baybakova L.V. Pervyy opyt primeneniya v SShA «vseobshchego» (dlya muzhchin) izbiratel'nogo prava (poslednyaya tret' XX v.): ozhidaniya i real'nost' [The first experience of using “universal” (for men) suffrage in the United States (last third of the 19th century): expectations and reality]. *Materialy 8 nauchnoy konferentsii Rossiyskoy Assotsiatsii amerikanistiki «Konflikt i konsensus v amerikanskom obshchestve: teoriya i praktika»* [Proceedings of the 8th Scientific Conference of Russian Association of American Studies “Conflict and Consensus in American Society: Theory and Practice”]. Moscow, MAX-Press, 2003, pp. 43–59. (In Russian).
31. Sogrin V.V. Obrazovaniye Severoamerikanskogo gosudarstva [Formation of the North American State]. *Novaya i noveyshaya istoriya* [New and Contemporary History], 2002, no. 1, pp. 16–27. (In Russian).
32. Lloyd H.D. *Lords of Industry*. New York, 1892, 176 p.

Информация об авторе

Смирнов Иван Викторович, аспирант, кафедра Новой и новейшей истории, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-2977-1381](https://orcid.org/0000-0002-2977-1381), mioo@mail.ru

Статья поступила в редакцию 20.08.2021
Одобрена после рецензирования 17.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Ivan V. Smirnov, Post-Graduate Student, Modern and Contemporary History Department, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-2977-1381](https://orcid.org/0000-0002-2977-1381), mioo@mail.ru

The article was submitted 20.08.2021
Approved after reviewing 17.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 94(73).091.3
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-353-360

Джеймс Шотуэлл и Национальное управление исторической службы (1917–1918 гг.)

Владимир Викторович РОМАНОВ

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

Аннотация. Рассмотрена роль американского историка Джеймса Шотуэлла в организации и деятельности Национального управления исторической службы. Управление входило в систему чрезвычайных агентств США, созданных для того, чтобы обеспечивать участие страны в Первой мировой войне. Его учредителями стали «новые историки», которые рассматривали историю как науку, объяснявшую в том числе и современные социально-экономические процессы. В условиях глобального конфликта управление, которое возглавил Дж. Шотуэлл, занималось сбором материалов о войне и подготовкой экспертных заключений по актуальным политическим проблемам и вопросам преподавания истории. На основе публикаций, подготовленных под эгидой управления в 1917–1918 гг., дана оценка как академической, так и пропагандистской составляющей его деятельности. Обоснован вывод о том, что политическая ангажированность историков в ряде случаев становилась причиной их отхода от исторической объективности. В качестве примера данной тенденции рассматривается проведенная сотрудниками управления экспертиза «документов Сиссона».

Ключевые слова: Джеймс Шотуэлл, Национальное управление исторической службы, Соединенные Штаты Америки, «новые историки», Первая мировая война, историческая объективность, пропаганда

Для цитирования: Романов В.В. Джеймс Шотуэлл и Национальное управление исторической службы (1917–1918 гг.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 195. С. 353–360. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-353-360>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-195-353-360

James Shotwell and National Board for Historical Service (1917–1918)

Vladimir V. ROMANOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
vvromanov@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Романов В.В., 2021



Abstract. The role of the American historian James Shotwell in the organization and activity of the National Board for Historical Service is examined. The Board was part of the United States emergency agencies, created in order to ensure the country's participation in the World War I. Its founders were “New Historians” who viewed history as a science that should explain modern socio-economic processes. In the context of the global conflict, the Board under the leadership of Shotwell was engaged in collecting materials about the war and composing expert opinions on current political problems and issues of teaching history. On the basis of publications prepared under the direction of the Board in 1917–1918, we assess the academic and propaganda components of the Board’s activities. It is concluded that the political bias of historians in a number of cases became the reason for their loss of historical objectivity. An examination of the “Sisson documents” conducted by the Board staff is considered as an example of this trend.

Keywords: James Shotwell, National Board for Historical Service, United States of America, “New Historians”, World War First, historical objectivity, propaganda

For citation: Romanov V.V. Dzheymys Shotuell i Natsional'noye upravleniye istoricheskoy sluzhby (1917–1918 gg.) [James Shotwell and National Board for Historical Service (1917–1918)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 195, pp. 353–360. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-353-360> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Среди американских внешнеполитических экспертов из окружения президентов Вудро Вильсона и Франклина Рузвельта вызывает интерес фигура профессора Колумбийского университета историка и международного Джеймса Шотуэлла (1874–1965). Он получил довольно широкую известность в США и Европе как сторонник интернационализма и универсальных международных организаций. При этом Дж. Шотуэлл стал одним из архитекторов инновационных для своего времени социальных конструкторов миропорядка. В частности, после окончания Первой мировой войны он не только внес

нальной структуры Международной организации труда, но и способствовал развитию международного интеллектуального сотрудничества [1]. В 1917–1918 гг. Дж. Шотуэлл был призван на своеобразный «интеллектуальный» фронт войны: он стал одним из создателей и первым руководителем Национального управления исторической службы (National Board for Historical Service). Это управление входило в систему чрезвычайных агентств США, созданных для того, чтобы обеспечивать участие страны в войне. Зачем администрации президента В. Вильсона потребовалась мобилизация историков? Как они смогли реализовать те задачи, которые

поставило перед академическим сообществом государство? Как американские историки понимали свою роль в условиях глобального кризиса? Попытаемся ответить на данные вопросы через призму личностного подхода: с какой целью Дж. Шотуэлл инициировал создание Национального управления исторической службы и почему он быстро покинул эту организацию?

Джеймс Шотуэлл родился в Канаде, здесь же он получил и диплом бакалавра в Университете Торонто (1898). Дальнейшее образование он продолжил в США, где поступил в аспирантуру Колумбийского университета. Его специализацией была средневековая история [2, р. 49-55]. Однако предмет диссертационного исследования – средневековые христианские практики – Дж. Шотуэлл рассматривал в логике так называемой «новой истории», которая в конце XIX – начале XX века набирала популярность в ряде крупнейших американских и европейских университетов. Позднее свои методологические убеждения Дж. Шотуэлл обозначил так: «Прошлое необходимо рассматривать исторически, <...> описывая любое событие как часть процесса социального развития, а не как изолированный факт» [3, р. 5]. Во многом «новые историки» отражали сдвиги, происходившие тогда в политической культуре США: на переломном этапе истории они стали значимым символом поиска новой американской идентичности [4, р. 89, 92].

После успешной защиты диссертации (1903) Дж. Шотуэлл почти на два года уехал в Европу, где сумел сблизиться с историками Великобритании, Франции и Германии. Своеобразным «допуском» в европейское академическое сообщество стала работа Дж. Шотуэлла в Лондоне по подготовке нескольких десятков статей к 11 изданию Британской энциклопедии [2, р. 60-67]. В 1905 г. он возвращается в США и его приглашают на профессорскую должность в департаменте истории Колумбийского университета, где он будет непрерывно работать вплоть до своей отставки в 1942 г.

Начавшаяся в 1914 г. мировая война стала решающим фактором для дальнейшей

карьеры Дж. Шотуэлла. Прежде всего, он был одним из тех, кто рассматривал начавшийся конфликт не просто как традиционное для истории вооруженное столкновение двух противоборствующих блоков. Война, по его мнению, потребовала от ее участников небывалой ранее тотальной мобилизации всех ресурсов: и материальных, и интеллектуальных. Опасаясь такой войны, Дж. Шотуэлл какое-то время не поддерживал сторонников немедленного вступления США в войну. Правда, как ученый, занимавшийся изучением международных отношений, он не раз указывал, что причиной втягивания Америки в затянувшийся конфликт может стать разрушение мирового баланса, которого добивается Германия. Данное мнение Дж. Шотуэлла, бесспорно, отражает еще и его очевидную проантантовскую позицию [2, р. 72]. В период американского нейтралитета Дж. Шотуэлл сыграл важную роль в переосмыслении миссии историков в условиях глобального конфликта и нового интернационального ориентира внешней политики США. Речь идет о его инициативе по организации особого комитета ученых для изучения различных аспектов войны. Первоначально в Колумбийском университете, где он работал, был создан «информационный отдел» и библиотека. Здесь собирались и сохранялись различные материалы по войне. Эта идея была поддержана Исторической ассоциацией долины Миссисипи, историками Университета штата Висконсин и др. [5, р. 50].

Однако после вступления США в войну в апреле 1917 г. администрация президента В. Вильсона решила мобилизовать историков во имя более значимой задачи. Официальному Вашингтону потребовалось пропагандистское обеспечение своего внешнеполитического курса. Сам В. Вильсон, будучи в недалеком прошлом известным ученым, прекрасно знал, что историки смогут быть незаменимы при решении этой задачи [6, с. 79].

Президент был лично знаком с большим числом коллег по академическому сообществу. Поэтому он обратился к представителям тех самых «новых историков», среди которых был и Джеймс Шотуэлл. В целом этот

выбор был обусловлен тем, что именно эта часть университетской профессуры придерживалась чаще всего прогрессистских взглядов, которые всегда отстаивал В. Вильсон. Да и войну, вслед за американским президентом, такие историки трактовали как столкновение «демократической» Антанты с «автократической и милитаристической» Германией. Для них это была своего рода борьба за реформу миропорядка, в которой США, конечно, не могли стоять в стороне [7, р. 79-80]. Данное утверждение, как считали в Белом доме, нужно было профессионально и настойчиво пропагандировать в самых широких кругах американской и мировой общест-венности.

С этой целью в апреле 1917 г. в США создается Национальное управление исторической службы. Институционализация управления была закреплена на конференции, которая состоялась 28–29 апреля 1917 г. В ее работе приняло участие около 20 ученых-историков, представлявших различные американские университеты. Главный вопрос, обсуждавшийся в ходе дискуссий, был сформулирован следующим образом: «Что представители исторического профессионального сообщества могут сделать для государства и общества в период войны». Цели созданного управления базировались на убеждении участников конференции в том, что любые проблемы войны и мира не могут найти своего разрешения без исторического знания, которым профессионалы должны делиться как с правительством, так и с обществом. Исходя из этого, было решено сосредоточить особое внимание на подготовку «надлежащей исторической информации» для публикаций государственных агентств, а также экспертных заключений относительно проблем преподавания истории, порожденных войной. Состав руководства Национального управления исторической службы оказался весьма представительным. Обязанности председателя были возложены на Джеймса Шотуэлла. Помимо него в руководящем органе управления оказались такие известные американские историки, как

Чарльз Халл (Корнелльский университет) или Фредерик Тернер (Гарвардский университет)¹.

Как сам Дж. Шотуэлл понимал приоритеты новой организации? Он полагал, что историки в период глобального кризиса благодаря своей «компетентности и доброй воле <...> могут быть привлечены для решения текущих задач, которые стоят перед общественностью и государством». Возможный фронт работы ученых он обозначил, прежде всего, как сбор и сохранение различных материалов по войне. Но мнению Дж. Шотуэлла, публичное обсуждение этих материалов поможет подтолкнуть «образовательную адаптацию» в учебных заведениях и стимулировать «научный дух» при работе с социальными и политическими данными. Другими словами, он был убежден, что война открыла для историков «новые возможности»: они могут служить стране не только как хранители прошлого, но и как эксперты по решению актуальных проблем современности [8, р. 199-200].

Национальное управление исторической службы функционировало, по сути, как подразделение Комитета общественной информации, который по распоряжению президента В. Вильсона координировал работу по мобилизации «общественных ресурсов» для обеспечения победы в войне [9, р. 158-159]. Тесное сотрудничество ученых-историков было установлено с Фондом Карнеги за международный мир и Институтом Карнеги. Американская историческая ассоциация внимательно отслеживала деятельность управления, ежегодно заслушивая отдельные доклады о его деятельности [10, р. 63-65]. Так, группа историков, ведомая Дж. Шотуэллом, стала частью новой системы чрезвычайных агентств администрации США, сформированной на период военного времени. Различные части этой системы жестко регулировали практически все сферы американской жизни: от потребления продовольствия, сырья или топлива до информационного

¹ Historical News // The American Historical Review. 1917. Vol. 22. № 4. P. 918-919.

пространства. Показательно, что известный американский ученый, профессор Университета штата Висконсин Фредерик Паксон, активно сотрудничавший с Национальным управлением исторической службы, квалифицировал его работу как «историческая инженерия» [4, p. 128].

В научной литературе наиболее дискуссионным вопросом работы управления стало обсуждение возможного противоречия между общественным долгом и политической ангажированностью историков с их профессиональной объективностью и честностью [5, p. 52; 11, p. 120-121; 12, p. 38-39].

Оценивая данную проблему, рассмотрим несколько аспектов деятельности управления. Наиболее зримой работой историков, объединенных в новую организацию, стала, конечно, публикационная активность. Только для Комитета общественной информации ими было подготовлено примерно 50 памфлетов, получивших известность по цвету обложки как «красные, белые и голубые памфлеты». Их тираж превышал 75 млн экземпляров² [13, p. 222-243]. При этом Дж. Шотуэлл и его коллеги опасались сближаться с ультра-патриотическими организациями, поскольку не считали возможным для себя участвовать в джингоистской истерии или откровенно антигерманской кампании. Историки оставались сторонниками сохранения «академического уровня» своих публикаций. Так, ими в 1917–1918 гг. под грифом управления были опубликованы работы по дипломатической истории в предвоенный период, историографические обзоры американской и европейской научной литературы по военной проблематике, учебные пособия для школ [14–16]. Данный подход, как справедливо отметил автор монографии о Дж. Шотуэлле Г. Джозефсон, в целом отражал понимание «новыми историками» предназначения истории. Для них она была прагматической наукой, призванной помочь в понимании и объяснении настоящего [5, p. 50-52, 57-63]. Дан-

ная позиция была вполне четко выражена в одной из публикаций управления, подготовленной в 1917 г. для школьных учителей истории. Учитель, как никто другой знает, что, вызывая интерес к истории, обогащая знаниями своих учеников, он «будет помогать американскому народу принимать разумное участие в новых обязанностях страны, которая призвана не просто воевать, но добиваться установления лучшего международного порядка и настоящего общества наций»³. Согласимся, что такое утверждение в полной мере отражает новую внешнеполитическую философию президента В. Вильсона, его попытку изменить внешнеполитические приоритеты США.

Говоря о деятельности Национального управления исторической службы, нельзя умолчать и о том, что политическая вовлеченность американских ученых в некоторых случаях играла для них и негативную роль. Наиболее наглядным примером тому стала экспертиза так называемых «документов Сиссона»⁴, к которой, правда, Дж. Шотуэлл не имел прямого отношения, поскольку в августе 1917 г. он подал в отставку с поста председателя управления. Экспертизу провели другие сотрудники по просьбе главы Комитета общественной информации Дж. Крила в октябре 1918 г. Данный сюжет нашел довольно детальное освещение в научной литературе [17–19], что позволяет указать лишь на главные обстоятельства, имеющие отношение к проблематике исследования. Как известно, журналист и сотрудник Комитета общественной информации Эдгар Сиссон, будучи в России в феврале–марте 1918 г., приобрел и вывез из страны ряд документов и фотокопий документов, имевших цель доказать, что руководители нового большевистского правительства были платными аген-

² Complete Report of the Chairman of the Committee on Public Information. 1917. 1918. 1919. Washington: Republican National Committee, 1920. P. 15-18.

³ Opportunities for History Teachers. The Lessons of the Great War in the Classroom / National Board for Historical Service. Washington: Department of the Interior, Bureau of Education, 1917. P. 3.

⁴ The German-Bolshevik Conspiracy. War Information Series. № 20. October 1918 / Committee on Public Information. Washington: Republican National Committee, 1918. 30 p.

тами германского генерального штаба. Перед публикацией данных документов было решено получить оценку их подлинности. Для этого Дж. Крил обратился к ученым Национального управления исторической службы⁵. В качестве экспертов были избраны ведущий американский славист Арчибальд Кулидж, директор исторических исследований Института Карнеги Дж. Франклин Джеймсон и главный консультант американского правительства по «русскому вопросу», профессор Чикагского университета Сэмюэль Харпер. А. Кулидж сразу же отказался принимать участие в этой экспертизе. За одну неделю Харпер и Джеймсон изучили шестьдесят девять документов, которые комитет предполагал опубликовать, а также разработали и представили доклад о своих выводах. Их заключение в целом подтвердило подлинность большей части документов. Однако ими были высказаны и некоторые сомнения относительно отдельных материалов⁶. В наши дни документы Э. Сиссона считаются подделкой. Известный американский дипломат и историк Джордж Ф. Кеннан доказал это еще в 1956 г., после изучения их подлинников [18, р. 130-154]. Почему историки тогда не заметили (или не захотели заметить) противоречивость документов? Наверное, прежде всего, нужно сказать о том, что экспертиза в 1918 г. была проведена наспех. Один из экспертов, Джеймсон, хотя и был авторитетным историком, но никогда Россией не занимался и даже не владел русским языком. Очевидно и другое: в данном случае политическая целесообразность начавшегося противостояния с большевиками, своеобразный «военный угар» и «ажиотажный спрос» перевесили профессиональную ответственность ученых [19, с. 282]. Впоследствии другой эксперт, Сэмюэль Харпер, в своих мемуарах указывал на опосредованное давление во время экспертизы: «Когда страна воюет, ученый, если к нему обратится правительство за помощью

в военных целях, часто сталкивается с проблемой долга с двух сторон, и ему нелегко защитить себя должным образом» [20, р. 112]. Дж. Кеннан приводит и еще одну интересную цитату из черновика мемуаров С. Харпера, которая не включена в опубликованное издание: «Мой опыт работы с документами ясно показал степень давления, оказываемого на сотрудников Университета во время войны. Мое положение было особенно сложным, потому что область моих изысканий находилась под контролем новой группы, выступавшей за мир, и я считал, что в мою задачу как ученого входит объяснение того, почему большевики выступали против продолжения войны не только со стороны России, но и в целом. Благодаря поддержке профессора Джеймсона я смог в какой-то степени не отказаться полностью от правил исследователя, но как сотруднику Университета мне было невозможно не внести вклад в поднятие боевого духа, даже если это означало принятие заявлений явно тенденциозного характера» [17, р. 450-451].

Другими словами, пример с экспертизой «документов Сиссона» в Национальном управлении исторической службы показывает, что «мобилизованному» историку под влиянием обстоятельств иногда приходится нарушать академическую беспристрастность во имя неких высших государственных интересов. Дж. Шотуэлл, видимо, этого не хотел принимать. Тем не менее после отставки с должности руководителя управления он не пошел на разрыв с коллегами. Более того, его пригласили к работе «Инквайри», новой организации, созданной для подготовки американских предложений к послевоенной мирной конференции [6, с. 80-84; 21, р. 167-191]. Дж. Шотуэллу импонировало, что эта структура носила более академический характер и была далека от пропагандистской работы. Анализ интеллектуального вклада американского историка в процесс мирного урегулирования представляется отдельным сюжетом, требующим специального рассмотрения.

⁵ The German-Bolshevik Conspiracy. War Information Series. № 20. October 1918 / Committee on Public Information. Washington: Republican National Committee, 1918. P. 29.

⁶ Ibid. P. 29-30.

Список литературы

1. *Anderson L.* James T. Shotwell: A Life Devoted to Organizing Peace // *Columbia magazine*. 2005. URL: <https://magazine.columbia.edu/article/james-t-shotwell-life-devoted-organizing-peace> (accessed: 05.08.2021).
2. *Shotwell J.T.* The Autobiography of James T. Shotwell. Indianapolis; New York: The Bobbs-Merrill Company, 1961. 352 p.
3. *Shotwell J.T.* An Introduction to the History of History. N. Y.: Columbia University Press, 1922. 339 p.
4. *Novick P.* That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession. Cambridge: Cambridge University Press, 1988. 648 p.
5. *Josephson H.* James T. Shotwell and the Rise of Internationalism in America. Rutherford: Associated University Press, 1975. 330 p.
6. *Романов В.В.* Первая мировая война и трансформация глобального мышления академического сообщества США // *Перспективы. Электронный журнал*. 2019. № 1 (7). С. 67-91.
7. *Mayer A.J.* Historical Thought and American Foreign Policy in the Era of the First World War // *The Historian and the Diplomat. The Role of Historians in American Foreign Policy* / ed. by F.L. Loewenheim. N. Y.: Harper & Row, 1967. P. 73-90.
8. *Shotwell J.T.* The National Board for Historical Service // *History Teacher's Magazine*. 1917. Vol. 8. P. 199-200.
9. *Mock J.R., Larson C.* Words that Won the War, The Story of the Committee on Public Information, 1917–1919. Princeton: Princeton University Press, 1939. 372 p.
10. *Schafer J.* Statement respecting the work of the National Board for Historical Service // *Annual Report of the American Historical Association for the Year 1918 in two volumes*. Vol. 1. Washington: Republican National Committee, 1922. P. 63-65.
11. *Gruber C.S.* Mars and Minerva, World War I and the Uses of the Higher Learning in America. Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1975. 293 p.
12. *Hogendorf H.* At your service! The National Board for Historical Service and its Role in Society and Politics during Wartime America. MA History thesis. Leiden: Leiden University, 2016. 58 p.
13. *Heuer V.* Pamphlets of the committee on public information and the construction of an American national identity during World War One: an event-frame analysis // *Nationalism and Ethnic Politics*. 2018. Vol. 24. № 2. P. 222-243.
14. *Anderson F.M., Hershey A.S.* Handbook for the Diplomatic History of Europe, Asia, and Africa 1870–1914 / National Board for Historical Service. Washington: GPO, 1918. 482 p.
15. *War Cyclopedia: A Handbook for Ready Reference on the Great War* / ed. by F.L. Paxson. Washington: Republican National Committee, 1918. 321 p.
16. *War Readings*, Prepared under the direction of the National Board for Historical Service / ed. by A.G.B. Munro. N. Y.: C. Scribner's Sons, 1918. 265 p.
17. *Kennan G.F.* Soviet-American Relations, 1917–1920 in II vols. Vol. I: Russia Lives the War. Princeton: Princeton University Press, 1956. 544 p.
18. *Kennan G.F.* The Sisson documents // *The Journal of Modern History*. 1956. Vol. 28. № 2 (June). P. 130-154.
19. *Мальков В.Л.* О «документах Сиссона» (находки в США) // *Первая мировая война. Дискуссионные проблемы истории*. М.: Наука, 1994. С. 280-289.
20. *Harper S.N.* The Russia I believe in: The Memoirs of Samuel N. Harper, 1902–1941 / ed. by P.V. Harper. Chicago: University of Chicago Press, 1945. 279 p.
21. *Navari C.* James T. Shotwell and the Organisation of Peace // *Progressivism and US Foreign Policy between the World Wars* / ed. by M. Cochran, C. Navari. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2017. P. 167-191.

References

1. *Anderson L.* James T. Shotwell: A Life Devoted to Organizing Peace. *Columbia Magazine*, 2005. Available at: <https://magazine.columbia.edu/article/james-t-shotwell-life-devoted-organizing-peace> (accessed 05.08.2021).
2. *Shotwell J.T.* *The Autobiography of James T. Shotwell*. Indianapolis, New York, The Bobbs-Merrill Company Publ., 1961, 352 p.
3. *Shotwell J.T.* *An Introduction to the History of History*. New York, Columbia University Press, 1922, 339 p.

4. Novick P. *That Noble Dream: The "Objectivity Question" and the American Historical Profession*. Cambridge, Cambridge University Press, 1988, 648 p.
5. Josephson H. *James T. Shotwell and the Rise of Internationalism in America*. Rutherford, Associated University Press, 1975, 330 p.
6. Romanov V.V. Pervaya mirovaya voyna i transformatsia globalnogo myshlenia akademicheskogo soobshchestva SShA [World War I and the transformation of global thinking in the US academic community]. *Perspektivy. Elektronnyy zhurnal – Perspectives and Prospects. E-journal*, 2019, no. 1 (7), pp. 67-91. (In Russian).
7. Mayer A.J. *Historical Thought and American Foreign Policy in the Era of the First World War. The Historian and the Diplomat. The Role of Historians in American Foreign Policy*. New York, Harper and Row Publ., 1967, pp. 73-90.
8. Shotwell J.T. The National Board for Historical Service. *History Teacher's Magazine*, 1917, vol. 8, pp. 199-200.
9. Mock J.R., Larson C. *Words that Won the War, The Story of the Committee on Public Information, 1917–1919*. Princeton, Princeton University Press, 1939, 372 p.
10. Schafer J. Statement respecting the work of the National Board for Historical Service. *Annual Report of the American Historical Association for the Year 1918 in 2 vols.* Washington, Republican National Committee Publ., 1922, vol. 1, pp. 63-65.
11. Gruber C.S. *Mars and Minerva, World War I and the Uses of the Higher Learning in America*. Baton Rouge, Louisiana State University Press, 1975, 293 p.
12. Hogendorf H. *At Your Service! The National Board for Historical Service and its Role in Society and Politics during Wartime America. MA History thesis*. Leiden, Leiden University Publ., 2016, 58 p.
13. Heuer V. Pamphlets of the committee on public information and the construction of an American national identity during World War One: An event-frame analysis. *Nationalism and Ethnic Politics*, 2018, vol. 24, no. 2, pp. 222-243.
14. Anderson F.M., Hershey A.S. *Handbook for the Diplomatic History of Europe, Asia, and Africa 1870–1914*. Washington, Republican National Committee Publ., 1918, 482 p.
15. Paxson F.L. (ed.) *War Cyclopedia: a Handbook for Ready Reference on the Great War*. Washington, Republican National Committee Publ., 1918, 321 p.
16. Munro A.G.B. (ed.) *War Readings, Prepared under the Direction of the National Board for Historical Service*. New York, C. Scribner's Sons Publ., 1918, 265 p.
17. Kennan G.F. *Soviet-American Relations, 1917–1920 in 2 vols. Vol. 1: Russia Lives the War*. Princeton, Princeton University Press, 1956, 544 p.
18. Kennan G.F. The Sisson documents. *The Journal of Modern History*, 1956, vol. 28, no. 2, pp. 130-154.
19. Malkov V.L. О «documentah Sissona» (nahodki v SShA) [About the "Sisson Documents" (finds in USA)]. *Pervaya mirovaya voyna. Discussionnye problemy istorii* [World War I. Debatable Problems of History]. Moscow, Nauka Publ., 1994, pp. 280-289. (In Russian).
20. Harper S.N. *The Russia I believe in: The Memoirs of Samuel N. Harper, 1902–1941*. Chicago, University of Chicago Press, 1945, 279 p.
21. Navari C. James T. Shotwell and the organisation of peace. *Progressivism and US Foreign Policy between the World Wars*. New York, Palgrave Macmillan, 2017, pp. 167-191.

Информация об авторе

Романов Владимир Викторович, доктор исторических наук, профессор, декан факультета истории, мировой политики и социологии, профессор кафедры международных отношений и политологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, ORCID: [0000-0002-9199-6573](https://orcid.org/0000-0002-9199-6573), vvromanov@mail.ru

Статья поступила в редакцию 15.09.2021
Одобрена после рецензирования 13.10.2021
Принята к публикации 12.11.2021

Information about the author

Vladimir V. Romanov, Doctor of History, Professor, Dean of the Faculty of History, World Politics and Sociology, Professor at the Department of International Relations and Political Science, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ORCID: [0000-0002-9199-6573](https://orcid.org/0000-0002-9199-6573), vvromanov@mail.ru

The article was submitted 15.09.2021
Approved after reviewing 13.10.2021
Accepted for publication 12.11.2021

