



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2021, ТОМ 26, № 194

TAMBOV UNIVERSITY REVIEW
SERIES: HUMANITIES

ISSN 1810-0201



9 771810 020007

ВЕСТНИК Тамбовского университета

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Научно-теоретический
и прикладной
журнал
широкого профиля

Т. 26
№ 194

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

2021

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 (отрасль науки: педагогические науки, исторические науки), индексируется РИНЦ, Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO, SciLIT

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *P.B. Красников,
A.B. Сарычев,
И.Н. Архипцев* Актуальные вопросы совершенствования тактико-специальной подготовки в современном контексте практического обучения сотрудников органов внутренних дел
- 14 *Н.А. Штукарев* Оценка состояния сформированности антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции в образовательном процессе юридического вуза

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 25 *Е.В. Горобцов,
Р.Д. Лопатин,
П.Д. Митчелл* Короткие видео на платформе “TikTok” как средство формирования социокультурных навыков у обучающихся английскому языку
- 35 *С.В. Мотов* Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект
- 46 *Е.И. Зимина,
Д.А. Губанов* Роль корпусного анализа в исследовании английских заимствований и в обучении второму иностранному языку (на примере французского и итальянского языков)
- 59 *И.С. Николаенко,
А.А. Прибылкова,
Т.А. Пустовалова* Генезис цифровых технологий в обучении студентов иностранному языку в условиях смешанного обучения
- 69 *В.Ю. Потапова* Лингводидактический потенциал модели интегрированного предметно-языкового обучения студентов иностранному языку и специальности в медицинском вузе
- 77 *Р.А. Данилин* Принципы обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода
- 85 *Р.С. Калачникова* Освоение навыка говорения как способ создания ситуации успеха на уроках английского языка
- 97 *Б.А. Шмелев* Формирование лексических навыков речи школьников средней школы на основе обучающих компьютерных игр

- 104 М.А. Шевченко,
Б.А. Рюмин,
Л.А. Тавдигридзе,
Д.Н. Белов** Подготовка переводчиков к Армейским международным играм

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

- 113 Т.А. Дьякова,
М.В. Холодкова,
Ж.И. Жеребцова** Учебный лонгрид как способ организации цифрового образовательного интернет-ресурса по русскому языку как иностранному
- 125 Г.Е. Соколова** Обучение культуре речи иностранных учащихся на основе текстов об эстетике русского языка

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 134 А.Ю. Маряч,
Т.А. Шипилкина** Формирование профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе
- 147 М.Ю. Долгушина,
А.А. Долгушина** Формирование мотива как стимула к успеху на начальном этапе обучения музыке

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 156 Т.А. Котлякова,
О.В. Карева** Формирование понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 170 А.Н. Ивицкая** Графические материалы по истории полкового храма Кавалергардского полка
- 177 В.Л. Сысоев** Изучение бывшего государственного крестьянства конца XIX – начала XX века в советской и современной историографии
- 185 А.И. Чубаров** Формирование и деятельность трудовых дружин в Российской империи в годы Первой мировой войны
- 194 П.С. Рахманов** Бывшие сотрудники МВД Тамбовской губернии после Февральской революции 1917 г.
- 206 В.Л. Дьячков** Революция 1917 года и Гражданская война на Тамбовщине: состояние и перспективы изучения. Часть II. О непосредственных и отдаленных последствиях крестьянского антигосударственного вооруженного протesta

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 236 В.В. Миронов** Армия и распад Габсбургской монархии в 1918 г.

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

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

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

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор), свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ № ФС77-70574 от 03 августа 2017 г.

ISSN 1810-0201

Тираж 1000 экз. Заказ № 21269

Подписано в печать 14.10.2021. Дата выхода в свет 27.10.2021

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 30,5. Усл. печ. л. 29,6

Свободная цена

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

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

Телефон редакции: +7(4752)-72-34-34 доб. 0440

Электронная почта: 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, № 194. – 244 с. – ISSN 1810-0201. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194>

Материалы журнала доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 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 *R.V. Krasnikov,
A.V. Sarychev,
I.N. Arkhiptsev* Current issues of improving tactical and special training in the contemporary context of practical training of employees of internal affairs authorities
- 14 *N.A. Shtukarev* Assessment of the development state of the anti-corruption culture of the future bachelor of law in the educational process of a law university

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 25 *E.V. Gorobtsov,
R.D. Lopatin,
P.J. Mitchell* Short videos on the “TikTok” platform as a means of developing sociocultural skills in English language learners
- 35 *S.V. Motov* Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect
- 46 *E.I. Zimina,
D.A. Gubanov* The role of corpus analysis in the study of English loanwords and in teaching a second foreign language (on the example of French and Italian)
- 59 *I.S. Nikolaenko,
A.A. Pribytkova,
T.A. Pustovalova* Genesis of digital technologies in teaching students a foreign language in a blended learning environment
- 69 *V.Y. Potapova* Linguodidactic potential of the model of content and language integrated learning of students in a foreign language and specialty in a medical university
- 77 *R.A. Danilin* Principles of teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method
- 85 *R.S. Kalachnikova* Mastering speaking skills as a way to create a situation of success in English lessons
- 97 *B.A. Shmelev* Development of lexical speech skills of high school students based on educational computer games
- 104 *M.A. Shevchenko,
B.A. Ryumin,
L.A. Tavdgiridze,
D.N. Belov* Training of interpreters for International Army Games

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- 113 T.A. Dyakova,
M.V. Kholodkova,
Z.I. Zhrebtssova** Educational longread as a way of organizing a digital educational Internet resource in Russian as a foreign language
- 125 G.E. Sokolova** Teaching the culture of speech to foreign students on the basis of texts about the aesthetics of the Russian language

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 134 A.Y. Maryatch,
T.A. Shipilkina** Development of the professional culture of a music teacher among foreign students in the process of musical and instrumental training at a Russian pedagogical university
- 147 M.Y. Dolgushina,
A.A. Dolgushina** Development of motive as an incentive to success at the initial stage of learning music

PEDAGOGY OF PRESCHOOL EDUCATION

- 156 T.A. Kotlyakova,
O.V. Kareva** Development of understanding of the nature world in the process of artistic and aesthetic activity of preschool students

NATIONAL HISTORY

- 170 A.N. Ivitskaya** Graphic materials of history of the Chevalier Guard Regiment
- 177 V.L. Sysoev** The study of the former state peasantry of the late 19th – early 20th centuries in Soviet and contemporary historiography
- 185 A.I. Chubarov** Formation and activity of labor squads in the Russian Empire during the First World War
- 194 P.S. Rakhmanov** Former employees of the Ministry of Internal Affairs of the Tambov Governorate after the February Revolution of 1917
- 206 V.L. Dyachkov** The Revolution of 1917 and the Civil War in the Tambov region: state and research prospects. Part 2. On the immediate and long-term consequences of the peasant anti-state armed protest

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 236 V.V. Mironov** The army and the collapse of the Habsburg Monarchy in 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 ПИ no. ФС77-70574 of August 3, 2017

ISSN 1810-0201

Copies printed 1000. Order no. 21269
Signed for printing 14.10.2021. Release date 27.10.2021
Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”. Printed on risograph. Pr. sheet 30,5. Conv. pr. sheet 29,6
Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University
Editorial Office and Publisher address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation
Editorial Office telephone number: +7(4752)-72-34-34 extension 0440
E-mail: 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

For citation:
Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2021. – Vol. 26, no. 194. – 244 p. – ISSN 1810-0201. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194>

Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)



© 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 378.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-7-13

Актуальные вопросы совершенствования тактико-специальной подготовки в современном контексте практического обучения сотрудников органов внутренних дел

**Роман Владимирович КРАСНИКОВ, Александр Викторович САРЫЧЕВ*,
Иван Николаевич АРХИПЦЕВ**

ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. И.Д. Путилина»
308024, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Горького, 71

*Адрес для переписки: w0773@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы обеспечения мер личной безопасности курсантов и слушателей образовательных учреждений высшего образования системы МВД России при проведении практических занятий по учебным дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки. Показаны значимость и важность соблюдения мер личной безопасности при подготовке курсантов и слушателей. Выделены основные меры, направленные на обеспечение личной безопасности курсантов (слушателей) при проведении практических занятий по учебным дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки. Программа подготовки курсантов и слушателей образовательного учреждения высшего образования системы МВД России имеет емкую систему направлений. Важную роль в этой системе играет, конечно же, тактико-специальная подготовка. Надлежащее обеспечение мер личной безопасности обучающихся может плодотворно отразиться на надлежащей подготовке курсантов и слушателей по дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки.

Ключевые слова: личная безопасность, практические занятия, высшее образование, тактико-специальная подготовка, совершенствование обучения

Для цитирования: Красников Р.В., Сарычев А.В., Архипцев И.Н. Актуальные вопросы совершенствования тактико-специальной подготовки в современном контексте практического обучения сотрудников органов внутренних дел // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 7-13. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-7-13>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-7-13

Current issues of improving tactical and special training in the contemporary context of practical training of employees of internal affairs authorities

Roman V. KRASNIKOV, Alexander V. SARYCHEV*, Ivan N. ARKHIPTSEV

Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal
of the Russian Federation named after I.D. Putin
71 Gorkogo St., Belgorod 308024, Russian Federation

*Corresponding author: w0773@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](#)
© Красников Р.В., Сарычев А.В., Архипцев И.Н., 2021



Abstract. We consider the issues of ensuring personal safety measures for cadets and students of educational institutions of higher education of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia during practical classes in academic disciplines of Tactical and Special Training Department. The significance and importance of observing personal safety measures in the preparation of cadets and students are shown. The main measures aimed at ensuring the personal safety of cadets (students) during practical classes in academic disciplines of Tactical and Special Training Department are highlighted. The training program for cadets and students of an educational institution of higher education of the system of the Ministry of Internal Affairs of Russia has a capacious system of directions. Of course, tactical and special training plays an important role in this system. The proper provision of measures for the personal safety of students can have a fruitful effect on the proper training of cadets and students in the disciplines of Tactical and Special Training Department.

Keywords: personal safety, practical training, higher education, tactical and special training, training improvement

For citation: Krasnikov R.V., Sarychev A.V., Arkhiptsev I.N. Aktual'nyye voprosy sovershenstvovaniya taktiko-spetsial'noy podgotovki v sovremenном kontekste prakticheskogo obucheniya sotrudnikov organov vnutrennikh del [Current issues of improving tactical and special training in the contemporary context of practical training of employees of internal affairs authorities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 7-13. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-7-13> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Изменения, которые произошли в последние годы в духовно-нравственной, социально-политической, экономической сфере как за рубежом, так и в Российской Федерации, диктуют, с одной стороны, необходимость надлежащего обеспечения жизнедеятельности человека, а с другой – предъявление достаточно высоких требований к уровню его образования и обладания профессиональными навыками. Эти требова-

ния вытекают из действующей в настоящее время модели образования, которая основана на принципе непрерывности и получении гражданами профессиональных умений и навыков независимо от возраста, пола, национальности и иных различий. Немаловажную роль в этом процессе занимает надлежащая подготовка сотрудников органов внутренних дел к выполнению своих профессиональных обязанностей как в повсе-

дневной деятельности, так и в особых условиях несения службы, в частности, при выполнении ими служебно-боевых задач в условиях чрезвычайных обстоятельств мирного и военного времени [1, с. 21].

Мы согласны с мнением Р.П. Еробкина, который справедливо считает, что в педагогической теории и практике недостаточное внимание уделяется проблеме формирования тактико-специальной компетентности, особенно в вузах МВД РФ, имеющих специфику в подготовке сотрудников органов внутренних дел РФ [2, с. 41]. В связи с этим исследование проблем практической направленности обучения курсантов и слушателей юридических вузов МВД России по дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки приобретает особую актуальность и значимость.

Кроме того, важность обращения к вопросам обучения курсантов и слушателей в юридических вузах МВД России тактико-специальной подготовки продиктовано и данными официальной статистики, а именно, о причинении вреда жизни и здоровью, полученного сотрудниками ОВД в ходе выполнения ими своих профессиональных обязанностей при применении физической силы, специальных средств и оружия.

Так, по данным пресс-службы МВД, количество сотрудников органов внутренних дел РФ, погибших в 2018 г. при исполнении служебных обязанностей, составило 45 человек, более тысячи трехсот сотрудников получили ранения различной степени тяжести. 26 февраля 2020 г. на ежегодном расширенном заседании коллегии МВД Российской Федерации глава ведомства В.А. Колокольцев отметил, что в 2019 г. при исполнении служебных обязанностей погибли 60 сотрудников полиции, более трех тысяч правоохранителей были ранены¹. По сообщению начальника ГУ МВД России по г. Москва О.А. Баранова, в ходе расширенной коллегии по итогам 2020 г. только в столице России в

ходе несения службы пострадали 277 сотрудников².

Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод о наметившейся в последнее время тенденции к увеличению количества сотрудников органов внутренних дел, пострадавших при исполнении служебных обязанностей, в том числе участились случаи гибели сотрудников в ходе выполнения ими профессиональных обязанностей. В связи с этим считаем необходимым уделять наиболее пристальное внимание изучению и совершенствованию мер личной безопасности на занятиях по тактико-специальной подготовке и смежным дисциплинам, основной целью которых является практическое применение обучающимися полученных компетенций в оперативно-служебной деятельности. Также необходимо отметить, что для сохранения собственной жизни и здоровья сотрудников важно умение оказывать первую помощь (в порядке само- и взаимопомощи). В программу подготовки сотрудников органов внутренних дел входит изучение дисциплины «Первая помощь», что в большой степени определяет уровень их общей профессиональной подготовленности. Однако, учитывая важность правильного и своевременного оказания первой помощи и то небольшое количество часов, которое отводится на изучение дисциплины «Первая помощь», мы считаем необходимым постоянно обновлять теоретические знания и закреплять полученные умения и навыки обучающихся на практических занятиях по тактико-специальной подготовке.

Обеспечение личной безопасности обучающихся при проведении практических занятий по дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки (на примере Бел ЮИ МВД России им. И.Д. Путилова). Обеспечение безопасности курсантов и слушателей в юридических вузах МВД России в процессе проведения практических занятий по тактико-специальной подготовке

¹ Расширенное заседание коллегии МВД России.
URL: <http://www.kremlin.ru/catalog/persons/310/events/65090> (дата обращения: 04.07.2021).

² За год на службе пострадали почти 280 московских полицейских. URL: <https://www.tvc.ru/news/show/id/202170/> (дата обращения: 04.07.2021).

является важной задачей, которая решается как во время подготовки преподавателей и обучающихся к данному виду занятий, так и непосредственно в процессе их проведения. Цель тактико-специальной подготовки – обучение курсантов и слушателей умелым действиям в экстремальных ситуациях, в том числе в особых условиях несения службы (чрезвычайных обстоятельствах, чрезвычайных ситуациях, чрезвычайном положении и в военном положении) [3, с. 127].

Программные и организационно-методические документы образовательных учреждений МВД России предполагают обязательное наличие у обучаемых компетенций в области обеспечения личной безопасности, а именно: общекультурных, профессиональных и профессионально специализированных.

Обеспечение личной безопасности обучающихся при проведении практических занятий имеет целостную структуру и складывается из нескольких взаимосвязанных компонентов, которые, в свою очередь, образуются соответствующими компетенциями, сформированными у курсантов и слушателей в процессе обучения.

На наш взгляд, в перечень составляющих, необходимых для обеспечения личной безопасности обучающихся, должны входить:

- теоретические знания, необходимые для выполнения упражнений с оружием и специальными средствами;
 - применение на практике мер безопасности при обращении с оружием при отработке практических упражнений, проведения тактико-специальных учений и полевых выходов;
 - личная дисциплинированность курсантов и слушателей;
 - обеспеченность обучающихся соответствующей экипировкой и средствами индивидуальной защиты;
 - правовая и профессионально-психологическая подготовленность;
 - хороший уровень физической подготовки обучающихся;
 - высокий профессионализм, личная дисциплинированность, высокая требова-
- тельность преподавателей кафедр тактико-специальной подготовки юридических вузов МВД России.
- Основными мерами, направленными на обеспечение личной безопасности курсантов (слушателей) при проведении практических занятий по учебным дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки (на примере Белгородского юридического института МВД России им. И.Д. Путилина), являются:
- проведение преподавателями инструктажа по соблюдению мер личной безопасности с курсантами (слушателями) перед началом каждого практического занятия;
 - проведение преподавателями внешнего осмотра и опроса курсантов (слушателей) перед началом практических занятий с целью выявления лиц, неспособных выполнять практические задачи по причине заболевания, травмы и (или) плохого самочувствия. Недопущение к практическим занятиям указанных лиц;
 - перед каждым практическим занятием преподаватели осматривают экипировку обучающихся, наличие средств индивидуальной защиты в соответствии с темой занятия, их состояние. Выявленные недостатки и нарушения устраняются на месте, перед началом занятий;
 - преподавателями ставятся адекватные практические задачи, которые учитывают физиологические особенности обучающихся, уровень их теоретической и физической подготовки, погодные условия и другие факторы, способные повлиять на обеспечение мер личной безопасности курсантов и слушателей;
 - при планировании проведения практического занятия на открытой местности преподавателями учитываются климатические и погодные условия в плане возможного получения травм обучающимися. Дополнительно изучаются и практически отрабатываются правила безопасного падения, страховки и самостраховки при падении. При возникновении неблагоприятных погодных условий некоторые практические задания, предусмотренные планом занятий, отрабатыва-

ваются в упрощенном варианте с целью обеспечения мер личной безопасности и профилактики травматизма;

– перед проведением практических занятий преподаватели проводят осмотр территории (учебного места) на предмет соответствия данной местности условиям выполнения практических задач и наличия обстоятельств, способствующих получению травм обучающимся;

– в случаях, когда темой практического занятия предусмотрено получение учебного оружия, перед началом занятия и по его окончании преподаватели проверяют наличие и производят его осмотр у каждого обучающегося с соблюдением мер безопасности при обращении с оружием. Переноска (перевозка) не зачехленного или не находящегося в кобуре учебного оружия к месту проведения занятий и обратно не допускается;

– перед выездом на загородную учебную базу для проведения практических занятий с использованием оружия, специальных средств, средств бронезащиты преподаватели получают из комнаты хранения оружия комендантского отделения института закрепленное за ними табельное огнестрельное оружие и боеприпасы к нему. Данная мера необходима для защиты личного состава, выезжающего за территорию института, от возможных посягательств, сопряженных с насилием, опасным для жизни и здоровья обучающихся, а также для пресечения попытки завладения огнестрельным оружием правонарушителями (в соответствии со статьей 23 ФЗ-№ 3 «О полиции»);

– при проведении практических занятий с выездом на загородную учебную базу института у преподавателей в наличии имеется аптечка с набором для оказания первой помощи пострадавшим.

Практические занятия с использованием учебного оружия и средств активной обороны по учебным дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки всегда проводятся двумя преподавателями. Это способствует более эффективному усвоению учебного материала, позволяет уделять большее время

индивидуальной подготовке курсантов (слушателей), повышает уровень дисциплины в подразделении, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на обеспечение мер личной безопасности обучающихся.

Для воссоздания реальной обстановки при проведении практических занятий с обучаемыми, по правильному утверждению Ю.В. Лопатина, А.В. Хрущева, необходимо наличие на территории учебного заведения специального тактического полигона, а именно, отапливаемого помещения закрытого типа, где будет воссоздана обстановка помещений ИВС, поезда, пассажирского салона самолета, квартиры, кафе и т. п. [4, с. 187].

Следует отметить, что в Белгородском юридическом институте МВД России им. И.Д. Путилина действует Межкафедральный криминалистический полигонный комплекс, который, в частности, включает в себя такие криминалистические полигоны, как «Осмотр места происшествия на объектах железнодорожного транспорта», «Камера следственно-го изолятора (СИЗО)», «Автомобиль» и другие учебные полигоны. Кроме того, на территории института действуют и используются в образовательном процессе учебные полигоны, оборудованные натурными объектами: «Макет гражданского воздушного судна ЯК-40», «Пассажирский купейный железнодорожный вагон», «Железнодорожная цистерна модели № 15-1443» и «Крытый грузовой вагон».

Указанные учебные полигоны используются в процессе проведения практических занятий по дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки с курсантами и слушателями, на которых отрабатываются умения и навыки по пресечению и задержанию «преступников», соблюдения обучающимися мер личной безопасности.

Выводы. Таким образом, изучение вопросов обеспечения мер личной безопасности курсантов и слушателей института при проведении практических занятий по дисциплинам кафедры тактико-специальной подготовки позволяет предложить рекомендации, направленные на совершенствование данных мер в современных условиях:

– при проведении методических сборов профессорско-преподавательского состава института включать обсуждение вопросов обеспечения личной безопасности курсантов и слушателей на практических занятиях учебных дисциплин, преподаваемых на всех кафедрах института;

– проведение преподавателями кафедры инструктажа по соблюдению мер личной безопасности с курсантами (слушателями) перед началом каждого практического занятия, проводимого с использованием учебного оружия, средств индивидуальной защиты и активной обороны, под роспись в ведомости инструктажа;

– в целях недопущения распространения новой коронавирусной инфекции (COVID-19) преподавателям кафедры при проведении практических занятий необходимо контролировать соблюдение обучающимися социальной дистанции, использование средств индивидуальной защиты, исключить присутствие на занятиях курсантов (слушателей) с признаками ОРВИ, направлять указанные лица в медицинскую часть института.

Качественное обеспечение мер личной безопасности обучающихся при проведении практических занятий зависит от множества факторов: личной дисциплинированности обучающихся, их морально-психологической устойчивости, хорошей физической подготовки, знаний теоретической составляющей дисциплины, по которой проводится практическое

занятие. Большое значение имеет организация и соблюдение преподавателями кафедры мер, направленных на обеспечение личной безопасности курсантов и слушателей [5, с. 20].

Заключение. Подводя итог, отметим, что профессиональная компетенция, личная подготовленность, высокая требовательность и дисциплинированность преподавателей кафедр тактико-специальной подготовки юридических вузов системы МВД России имеет ключевое значение в обеспечении личной безопасности обучающихся на практических занятиях, связанных с применением физической силы, специальных средств, отработкой тактических приемов и способов действий с оружием. Нельзя не учитывать и позитивную роль междисциплинарных связей, их практическую составляющую, в том числе проведение практических занятий в условиях, максимально приближенных к реальным условиям вооруженного нападения преступника(ов) на сотрудника полиции, практическую тренировку обучающихся по оказанию первой помощи (в порядке само- и взаимопомощи) в различных ситуациях. Данные условия помогут в полной мере обеспечению личной безопасности курсантов и слушателей юридических вузов МВД России в процессе проведения практических занятий по тактико-специальной подготовке, а также применению полученных теоретических знаний, практических умений и навыков при осуществлении ими профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Никоноров Е.А. Тактико-специальная подготовка как элемент боевой подготовки в ОВД // Вестник Московского университета МВД России. 2010. № 9. С. 20-22.
2. Еробкин Р.П. Подготовка курсантов в инновационной образовательной среде вуза МВД России: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2015. 185 с.
3. Басатин А.Е. Пути повышения эффективности проведения практических занятий по дисциплине «Тактико-специальная подготовка» // Наука и практика. 2015. № 4 (65). С. 126-128.
4. Лопатин Ю.В., Хрущев А.В. О некоторых проблемах учебно-тренировочного процесса тактико-специальной подготовки сотрудников правоохранительных органов // Актуальные проблемы огневой, тактико-специальной и профессионально-прикладной физической подготовки: сб. ст. 5 Междунар. науч.-метод. конф. Могилев: Могилев. ин-т МВД, 2020. С. 186-189.
5. Кириченко Ю.Н., Михайлов В.Л., Войнов П.Н., Меняйло Д.В., Тарасенко А.А. Основы комплексной подготовки сотрудников органов внутренних дел к выполнению оперативно-тактических задач. Курск: ООО «Топ», 2018.

References

1. Nikonorov E.A. Taktiko-spetsial'naya podgotovka kak element boyevoy podgotovki v OVD [Special tactical training as an element of combat training in the internal affairs department]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii – Vestnik of Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia*, 2010, no. 9, pp. 20-22. (In Russian).
2. Erobkin R.P. *Podgotovka kursantov v innovatsionnoy obrazovatel'noy srede vuza MVD Rossii: dis. ... kand. ped. nauk* [Training of Cadets in an Innovative Educational Environment of a Higher Educational Institution of the Ministry of Internal Affairs of Russia. Cand. ped. sci. diss.]. Nizhny Novgorod, 2015, 185 p. (In Russian).
3. Basatin A.E. Puti povysheniya effektivnosti provedeniya prakticheskikh zanyatiy po distsipline «Taktiko-spetsial'naya podgotovka» [Ways to improve the efficiency of practical training in the discipline “Tactical and Special Training”]. *Nauka i praktika – Science and Practice*, 2015, no. 4 (65), pp. 126-128. (In Russian).
4. Lopatin Y.V., Khrushchev A.V. O nekotorykh problemakh uchebno-trenirovochnogo protsessa taktiko-spetsial'noy podgotovki sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov [On some problems of the educational and training process of tactical and special training of law enforcement officers]. *Sbornik statey 5 Mezhdunarodnoy nauchno-metodicheskoy konferentsii «Aktual'nyye problemy ognevoy, taktiko-spetsial'noy i professional'no-prikladnoy fizicheskoy podgotovki»* [Proceedings of the 5th International Scientific and Methodic Conference “Current Problems of Fire, Tactical-Special and Professionally-Applied Physical Training”]. Mogilev, Mogilev Institute of the MIA of the Republic of Belarus, 2020, pp. 186-189. (In Russian).
5. Kirichenko Y.N., Mikhaylikov V.L., Voynov P.N., Menyaylo D.V., Tarasenko A.A. *Osnovy kompleksnoy podgotovki sotrudnikov organov vnutrennikh del k vypolneniyu operativno-takticheskikh zadach* [Fundamentals of Comprehensive Training of Employees of Internal Affairs Bodies to Perform Operational and Tactical Tasks]. Kursk, LLC “Top” Publ., 2018. (In Russian).

Информация об авторах

Красников Роман Владимирович, преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки, Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация, rvk.doc@mail.ru

Сарычев Александр Викторович, преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки, Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация, w0773@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>

Архипцев Иван Николаевич, кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовно-правовых дисциплин, Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация, ArhiptsevIN@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>

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

Статья поступила в редакцию 09.08.2021
Одобрена после рецензирования 06.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the authors

Roman V. Krasnikov, Lecturer of Tactical and Special Training Department, Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation, rvk.doc@mail.ru

Alexander V. Sarychev, Lecturer of Tactical and Special Training Department, Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation, w0773@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2115-3191>

Ivan N. Arkhiptsev, Candidate of Law, Associate Professor of Criminal and Law Disciplines Department, Belgorod Law Institute of Ministry of the Internal of the Russian Federation named after I.D. Putilin, Belgorod, Russian Federation, ArhiptsevIN@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2307-2712>

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

The article was submitted 09.08.2021
Approved after reviewing 06.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Оценка состояния сформированности антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции в образовательном процессе юридического вуза

Никита Андреевич ШТУКАРЕВ
ФГБОУ ВО «Московский государственный юридический университет
им. О.Е. Кутафина (МГЮА)»
125993, Российская Федерация, г. Москва, ул. Садовая-Кудринская, 9
shtukarev.nikita@mail.ru

Аннотация. Высокие показатели проявления коррупционного поведения в профессиональной деятельности работников правоохранительных органов являются результатом недостатков в их профессиональной подготовке. В рамках проведенного эмпирического исследования нами поставлена цель: оценить состояние сформированности антикоррупционной культуры будущих бакалавров юриспруденции в учебно-воспитательном процессе юридического вуза. Для реализации поставленной цели использованы две группы методов: эмпирические – анкетирование студентов юридических вузов и интерпретационный анализ полученного фактологического материала, и теоретические – анализное изучение научной литературы по проблеме исследования. Выявлены факторы, свидетельствующие о низком уровне сформированности антикоррупционной культуры в юридическом вузе: терминологическая редукция феномена коррупции и связанная с этим стереотипизация представлений студенчества о ней; недооценка культурных дескрипторов коррупционного поведения; фетишизация и абсолютизация уголовно-правовых способов противодействия коррупции. Сделан вывод о необходимости устранения в учебно-воспитательном процессе юридического вуза дисбаланса между отраслевыми (собственно юридическими) и философско-культурологическими дисциплинами, а также обеспечения вовлеченности студентов в организуемые юридическим вузом воспитательные антикоррупционные мероприятия.

Ключевые слова: антикоррупционная культура, состояние сформированности антикоррупционной культуры, образовательный процесс, бакалавр юриспруденции

Для цитирования: Штукарев Н.А. Оценка состояния сформированности антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции в образовательном процессе юридического вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-14-24>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-14-24

Assessment of the development state of the anti-corruption culture of the future bachelor of law in the educational process of a law university

Nikita A. SHTUKAREV
Kutafin Moscow State Law University (MSAL)
9 Sadovaya-Kudrinskaya St., Moscow 125993, Russian Federation
shtukarev.nikita@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
© Штукарев Н.А., 2021



Abstract. High rates of manifestation of corrupt behaviour in the professional activities of law enforcement officials are the result of shortcomings in their professional education. Within the framework of the conducted empirical research, we set the goal: to assess the development state of the anti-corruption culture of future bachelors of law in the educational process of a law university. To achieve this goal, two groups of methods are used: empirical – a questionnaire survey of law students and an interpretive analysis of the obtained factual material, and theoretical – an analytical study of scientific literature on the research problem. The factors that indicate a low level of development of anti-corruption culture in a law university are revealed: terminological reduction of the phenomenon of corruption and the associated stereotyping of students' ideas about it; underestimation of cultural descriptors of corrupt behaviour; fetishization and absolutization of criminal law methods of opposition corruption. It is concluded that it is necessary to eliminate the imbalance between sectoral (actually law) and philosophical and cultural disciplines in the educational process of a law university, as well as to ensure the involvement of students in educational anti-corruption activities organized by a law university.

Keywords: anti-corruption culture, development state of anti-corruption culture, educational process, bachelor of law

For citation: Shtukarev N.A. Otsenka sostoyaniya sformirovannosti antikorruptsionnoy kul'tury budushchego bakalavra yurisprudentii v obrazovatel'nom protsesse yuridicheskogo vuza [Assessment of the development state of the anti-corruption culture of the future bachelor of law in the educational process of a law university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-14-24> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В культурной матрице российского социума коррупция занимает, к сожалению, далеко не последнее место. В научной литературе констатируется, что «коррупция в общественном сознании становится обыденным явлением, носящим массовый, а главное, социально приемлемый характер» [1, с. 4], «выступает в виде культурной рамки,

определяющей свое воспроизведение» [2, с. 99], является социально-массовым феноменом [3, с. 11], а «коррупционные отношения стали нормой и даже необходимым элементом деловой и правовой культуры граждан» [4, с. 7]. Этот феномен метастазирует во всех сферах общественной жизни: здравоохранении, образовании, ЖКХ, политических институтах.

Коррупционному разложению и коррозии подверглась также и судебно-правоохранительная система, которая характеризуется высокими показателями коррупции. Как следует из доклада генпрокурора Российской Федерации, из 10879 должностных лиц, совершивших преступления коррупционной направленности, 17,4 % составили лица, занимавшие должности в правоохранительных органах¹.

Социологические данные подтверждают эту тенденцию. В проведенном социологическом исследовании ФОМ выявил отношение россиян к деятельности судов и судей: по мнению большинства опрошенных, работа судов и судей является неудовлетворительной. Одной из названных причин неудовлетворенности является коррупционная составляющая: «51 % респондентов считают, что большинство российских судей берут взятки»².

Очевидным проявлением кризиса правоохранительной системы являются так называемые «громкие дела», связанные с совершением коррупционных преступлений высокопоставленными лицами, занимающимися избирательной «апологией закона». В частности, в июне 2021 г. в результате операции, проведенной МВД и Росгвардией, задержаны более 35 сотрудников ГИБДД во главе с начальником Управления ГИБДД по Ставропольскому краю за получение взяток и организацию ОПС³.

Высокие показатели коррупции в правоохранительной системе свидетельствуют о серьезных недостатках в профессиональной

подготовке будущих юристов, опровергая традиционное представление о высококлассном юристе, представляющем собой синтез фундаментальных знаний о праве, его цивилизационном предназначении, с одной стороны, и глубокой нравственной, гуманистической основе, выраженной в стремлении помочь человеку, защитить его конституционные права и свободы, с другой стороны.

В связи с этим целесообразно дать оценку состоянию сформированности у современного бакалавра юриспруденции в учебно-воспитательном процессе юридического вуза антикоррупционной культуры, которая определяется нами как «совокупность ценностей, норм и правил поведения, обладающих антикоррупционным потенциалом и направленных на предупреждение практик коррупционного взаимодействия, усвоение которых связано с переориентацией личности на активное противодействие коррупции, а также практические умения и навыки действия в потенциально коррупциогенной ситуации» [5, с. 97].

Цель исследования: определить состояние сформированности антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции в учебно-воспитательном процессе юридического вуза.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании использовались методы анализа и интерпретации эмпирических данных, а также изучение научной литературы по проблеме исследования. Полученная первичная социологическая информация подлежала обработке и обобщению. В целях получения эмпирических данных использовалась анкета, составленная для оперативного сбора фактологического материала посредством программного обеспечения Google Forms, предназначенного для администрирования опросов. Анкета, содержащая 18 вопросов, была разослана по электронной почте администрациям юридических вузов, в которых проводилось анкетирование. В анкету включены различные по содержанию вопросы:

¹ Неприкасаемых не будет: интервью Генерального прокурора Российской Федерации Игоря Краснова Российской газете от 08.12.2020. URL: <https://rg.ru/2020/12/08/generalnyj-prokuror-igor-krasnov-o-novyh-sposobah-borby-s-korupcijej.html> (дата обращения: 28.07.2021).

² Работа судей и судов: еженедельный Всерос. телефонный опрос. 7–9.08.2020 / Фонд «Общественное мнение». URL: <https://fom.ru/posts/14459> (дата обращения: 28.07.2021).

³ У подозреваемого во взятках главы ГИБДД Ставрополя нашли золотой унитаз / РБК. URL: <https://www.rbc.ru/politics/20/07/2021/60f698dc9a7947e7d7dd4d0e> (дата обращения: 28.07.2021).

закрытые, требующие выбора варианта ответа из предложенного в списке, и открытые, позволяющие студенту самостоятельно сформулировать ответ на вопрос. Вопросы анкеты направлены на выявление оценки состояния сформированности когнитивных компонентов антикоррупционной культуры будущих бакалавров юриспруденции. Надежность опросника обеспечивается преамбулой, детально описывающей порядок анкетирования, а также четкой формулировкой вопросов, адресованных студентам. В анкетировании приняли участие 700 студентов. Анкетирование – анонимное. Опрос осуществлялся поэтапно на базе следующих образовательных организаций: Оренбургский институт (филиал) Университета им. О.Е. Кутафина, Волго-Вятский институт (филиал) Университета им. О.Е. Кутафина, Северо-Западный институт (филиал) Университета им. О.Е. Кутафина, Оренбургский государственный университет.

Характеристика выборочной совокупности. Большинство опрошенных – студенты в возрасте от 18 до 21 года, что в абсолютном выражении составляет 553 человека (79 %). Форма обучения – очная. В силу специфики юридической профессии, в которой наблюдается гендерное превосходство женщин, среди опрошенных респондентов – 462 человека (66 %) женщин и 238 человек (34 %) мужчин. По курсам обучения респонденты распределились следующим образом: 1 курс – 123 человека (17,6 %), 2 курс – 113 человек (16,1 %), 3 курс – 265 человек (37,9 %), 4 курс – 199 человек (28,4 %). Как видно, большинство опрошенных – 464 человека (66,3 %) составляют студенты старших курсов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты проведенного анкетирования и анализ полученных данных позволили сделать некоторые существенные обобщения. На вопрос: «Какие ассоциации вызывает коррупция?» абсолютное большинство студентов – 355 человек (50,7 %) придерживаются позиции отождествления коррупции со взяточничеством, еще 128 опрошенных (18,3 %)

мнения «коррупция – это воровство», 42 человека (6,0 %) ассоциируют представление о коррупции с «несправедливостью», «обманом», «деньгами», «чиновником», «преступлением», «беззаконием» и другими категориями (табл. 1).

Отвечая на вопрос «Как вы относитесь к коррупции?», подавляющая часть студентов – 682 человека (97,4 %), осознает негативные последствия коррупции, и лишь 18 человек (2,6 %) оценивают ее как «скорее положительное» явление (табл. 2). Вместе с тем полагаем, что отрицательное отношение к коррупции большинства опрошенных требует более осторожной интерпретации, поскольку в этом случае мы имеем дело с ценностным противоречием между коллективным и индивидуальным, обнаруживаемым в российском социуме, проекцией которого является студенчество. Так, И.М. Кузнецов, анализируя «ценостный дрейф» российского общества от традиций к модерну, на основе эмпирических методов исследования установил различия в восприятии российскими гражданами терминальных и инструментальных ценностей, отмечая, что «...ценостные ориентиры абстрактного уровня, манифестирующие уважение к традиции вообще, приоритет моральных норм перед рациональными соображениями эффективности, все это присутствует в общественном сознании россиян преимущественно в качестве демонстрируемых символов включенности (маркеров) в российское историко-культурное общество» [6, с. 17]. В свою очередь, когда идет речь о реализации своего поведения в конкретной ситуации, наблюдается отступление от указанных традиционалистских императивов. Как итог, мы видим дуализм, двойственность сознания россиян, как общность – мы придерживаемся одних ценностей, а как конкретность – ценностей иного содержания. Если конкретизировать, то получается, что «общее отрицательное отношение к коррупции, сформированное и поддерживаемое гражданскими инициативами... не приводит к отказу от коррупции в той или иной жизненной ситуации, значимой для гражданина» [7, с. 55]. Поэтому негативное

отношение студентов к коррупции вовсе не гарантирует положительные результаты в плане минимизации коррупционного поведения в конкретной жизненной ситуации и не может свидетельствовать о сформированности антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции.

При этом большинство респондентов осознают причины, детерминирующие коррупционное поведение, называя коррупцию комплексным явлением – 486 человек (69,4 %),

предопределляемым экономическими, политическими, культурными, социально-психологическими причинами (табл. 3). В целях обеспечения валидности вопроса о детерминантах коррупции названные причины были конкретизированы. Например, культурные причины (национальные особенности, культурные обычаи и традиции, связанные с покровительством, обычаями дарения и подношения), и так для каждой группы причин.

Какие ассоциации вызывает коррупция?

What associations does corruption cause?

Какие ассоциации вызывает коррупция?	Ответы респондентов
Взятка	355 (50,7 %)
Воровство	128 (18,3 %)
Злоупотребление служебным положением	104 (14,9 %)
Продажность	71 (10,1 %)
Другие варианты ответа	42 (6,0 %)

Таблица 1

Table 1

Отношение к коррупции

Attitude towards corruption

Каково ваше отношение к коррупции?	Ответы респондентов
Однозначно отрицательное	549 (78,4 %)
Скорее отрицательное	133 (19,0 %)
Однозначно положительное	–
Скорее положительное	18 (2,6 %)

Таблица 2

Table 2

Причины коррупции

Causes of corruption

Каковы причины коррупции?	Ответы респондентов
Комплексное явление	486 (69,4 %)
Социально-психологические	99 (14,2 %)
Политические	57 (8,2 %)
Экономические	46 (6,5 %)
Культурные	12 (1,7 %)

Таблица 3

Table 3

Особый интерес в контексте определения оценки состояния сформированности антикоррупционной культуры будущих бакалавров юриспруденции представляют ответы респондентов на открытый вопрос: «Какие меры противодействия коррупции вам известны?». На основе частоты упоминания в ответах студентов тех или иных способов и мер противодействия коррупции полученные результаты были объединены в две группы – уголовно-правовые и социокультурные способы.

К уголовно-правовым способам противодействия коррупции были отнесены такие ответы респондентов, как «уголовная ответственность», «уголовное наказание», «уголовное преследование», «тюрьма», «контроль за расходами и доходами чиновников», «усиление контроля за деятельностью государственных служащих», «ужесточение антикоррупционного законодательства» и др.

В группу социокультурных способов противодействия коррупции были включены такие ответы, как «пропаганда морально-нравственных ценностей», «повышение самосознания и самоорганизации населения»,

«воспитание нетерпимости к коррупции», «развитие институтов общественного контроля», «повышение правовой культуры населения», «информационное оповещение население о фактах коррупции».

Подавляющее большинство опрошенных студентов 603 человека (86,1 %) придерживаются мнения об уголовном преследовании как панацеи от этого социального недуга. В то же время о социокультурных способах противодействия коррупции осведомлены лишь 97 человек (13,9 %) опрошенных от общего числа участников анкетирования (табл. 4).

На вопрос «Какие антикоррупционные мероприятия проводятся в вашем вузе?» студенты ответили следующим образом: знает о проведении антикоррупционных мероприятий 581 студент (83 %) и 119 студентов (17 %) не осведомлены об этом. При этом в анкете предлагалось выбрать несколько вариантов ответа на вопрос об антикоррупционных мероприятиях, организуемых в вузе. Поэтому данные анкетирования приводятся в абсолютных числах (табл. 5).

Меры противодействия коррупции

Anti-corruption measures

Таблица 4

Table 4

Какие меры противодействия коррупции вам известны?	Ответы респондентов
Уголовное преследование	603 (86,1 %)
Социокультурные способы противодействия	97 (13,9 %)

Антикоррупционные мероприятия в вашем вузе

Anti-corruption measures at your university

Таблица 5

Table 5

Антикоррупционные мероприятия в юридическом вузе	Ответы респондентов (человек)
Изучение антикоррупционных дисциплин	266
Проведение конкурсов	227
Встречи с представителями правоохранительных органов	314
Тематические «круглые столы» и конференции	349

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Анализ представленных в табл. 1–5 результатов анкетирования показал, что, с одной стороны, большинство студентов отрицательно относятся к коррупции, с другой стороны, у будущих бакалавров юриспруденции сложилось редуцированное представление о коррупции, поскольку этот феномен отождествляется преимущественно со взяточничеством. Другие формы коррупции, такие как кумовство, клиентализм, фаворитизм, лоббизм, непотизм (скрытые формы коррупции) остаются на периферии представлений студентов, либо о них не знают совсем.

Определяя социальные представления о коррупции у студентов-юристов и студентов-психологов на основе частотности встречаемости слов-ассоциаций, В.С. Лукина и Т.Ф. Ларионова приходят к аналогичным выводам, отмечая, что «наиболее частыми словами-ассоциациями, связанными с коррупцией, у студентов обоих направлений являются «взятка» (48 %), «деньги» (45 %), «чиновник» (27 %)» [8, с. 149]. В исследовании Е.А. Петровой и Ю.В. Кейзеровой, направленном на выявление восприятия коррупции студентами юридического профиля подготовки, также был установлен факт отождествления значительной частью студентов термина «коррупция» со взяточничеством: «самым популярным ответом (26 %) стал ответ, что коррупция – это взяточничество, на 2-м и 3-м месте (по 18 %) – злоупотребление служебным положением и подкуп должностных лиц, политиков» [9, с. 55].

По нашему мнению, терминологическая редукция коррупции у студентов – будущих бакалавров юриспруденции обусловлена несколькими причинами. Во-первых, воздействием СМИ, которые освещают коррупционные кейсы, связанные со взяточничеством, формируя косвенным образом общественное мнение о коррупции как взятке. Во-вторых, законодательством о противодействии коррупции, которое определяет этот феномен через перечисление конкретных составов

преступлений (дача взятки, получения взятки и т. п.), по сути, отождествляя коррупцию с коррупционным преступлением. При этом остаются без внимания социальные, культурные, моральные, психологические грани коррупции, раскрывающие ее существование. Как отмечают М.В. Закирова и С.Г. Добротворская, системное представление о коррупции не исчерпывается ее пониманием как правонарушения, а обязательно включает ряд взаимодополняющих взглядов на коррупцию: «...как образ жизни людей, обладающих властью, который предполагает ряд традиционных действий (взяточничество, проявление своееволия, подбор «нужных» людей); ...как способ решения проблем в обход существующих законов и правил с использованием подкупа должностных лиц; ...как подход к людям, обладающим властью, связанный с демонстрацией им своего уважения и удовлетворения их потребностей» [10, с. 155].

Относительно детерминант коррупции, у студентов-юристов сформировалось представление о коррупции как комплексном феномене, что означает осведомленность большинства обучающихся юридических вузов о сложности данного конструкта. Между тем среди причин коррупции культуру назвали всего 12 человек (1,7 %) опрошенных, что может свидетельствовать о недостаточной информированности студентов о культурных основаниях коррупции, формирующейся в обществе коррупционной культуре, антикоррупционных антиценностях и требует обеспечения образовательного процесса юридического вуза гуманитарной составляющей через внедрение культурологических, философских дисциплин, а также дисциплин, акцентирующих внимание на этических коллизиях в профессиональной юридической деятельности.

В то же время в эмпирическом исследовании Е.А. Петровой и Ю.В. Кейзеровой в качестве возможных причин коррупции студенты назвали следующие: «недостаточно строгий контроль за действиями чиновников – 18 %; жажда наживы и алчность коррупционеров – 18 %; неэффективность наказания за

коррупционные поступки – 16 %; нестабильная экономическая ситуация – 13 %; отсутствие общественного контроля за подобными действиями – 11,5 %; национальные традиции и менталитет – 10 %; несовершенство судебной системы – 7 %; возможность принятия единоличного решения должностным лицом – 3,5 %, низкая заработная плата чиновников – 3 %» [9, с. 56-57].

Как видно, национальные традиции и менталитет в качестве исходной предпосылки коррупции определяют 10 % студентов. Расхождение полученных нами результатов с результатами исследования, представленного выше, предполагаем, обусловлено формулировкой вопроса анкеты – мы формулировали вопрос абстрактно, с целью определить, какой отраслевой подход к выявлению сущности коррупции преобладает: экономический, социологический, психологический, культурный или междисциплинарный. Возможно, часть опрошенных, определивших коррупцию как комплексное явление, не отрицает наличия причинно-следственных связей между культурой и коррупцией.

Касаемо мер противодействия коррупции, то тенденциозность ответов респондентов объясняется, по нашему мнению, перегрузкой учебных планов отраслевыми (правовыми) дисциплинами, которые замыкаются на изучении политico-правовых способов (в том числе уголовно-правовых) и мер противодействия коррупции, рассматривая ее преимущественно как противоправное действие, а не как культурно-социальный конструкт, имеющий глубокую этическую природу. В то время как теоретические исследования по философии и культурологии доказывают, что «коррупция является не только политico-правовой, экономической, социальной, но и культурогенной проблемой» [11, с. 448], а «коррупционное поведение во многом зависит от принятых норм и стандартов данного культурного сообщества...» [12, с. 93], что еще раз возвращает нас к проблеме корректировки учебных планов в сторону усиления гуманитарного учебного блока.

Не такими однозначными оказались результаты ответов респондентов на вопрос о

проводимых в их вузе антикоррупционных мероприятий. Так, 17 % опрошенных студентов были не осведомлены об этом, что, в свою очередь, требует акцентуации на информировании студенчества о проводимых в вузе антикоррупционных мероприятиях.

К сожалению, не все вузы обеспечивают антикоррупционное информирование студентов. Исследуя содержание сайтов ведущих российских университетов (МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, Новосибирский государственный университет, НИИ «ВШЭ» МГТУ им. Н.Э. Баумана, Национальный исследовательский ядерный университет «Московский инженерно-физический институт», МГИМО) с целью сравнения их внимания к антикоррупционным мерам, О.С. Дейнека, Л.Н. Духанина, Д.В. Крылова, А.А. Максименко пришли к выводам, что «у трех из семи ведущих университетов есть раздел, посвященный противодействию коррупции, в четырех есть план антикоррупционных мероприятий, и во всех вузах обозначена прозрачность процедур закупок и текстов квалификационных работ. Однако информация сайтов вышеуказанных университетов доступно не разъясняет, что является случаем коррупции, а что не является таким» [13, с. 68].

Как мы видим, достаточно большой процент студентов остаются не вовлеченными в антикоррупционную деятельность посредством организуемых вузом воспитательных мероприятий, а значит, их понимание коррупции, вероятно, ограничивается обыденными и стереотипными представлениями, подрывающими их «этический иммунитет» (Н.В. Сюзева) к различным проявлениям коррупции.

ВЫВОДЫ

Таким образом, результаты проведенного нами эмпирического исследования позволяют сделать выводы о низком уровне сформированности антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции в образовательном процессе юридического вуза.

Конкретно это выражается в следующих позициях:

- редукционизм в понимании сущности коррупции, сводящий ее к взяточничеству и игнорирующий другие, более сложные формы коррупционных проявлений (лоббизм, фаворитизм, непотизм, патернализм и т. п.);
- осознание большинством студентов комплексности феномена коррупции, с одной стороны, и недооценка культурных оснований коррупционного поведения, с другой стороны;
- ориентация студентов преимущественно на уголовно-правовые способы и меры противодействия коррупции, тогда как социокультурные, в том числе образовательно-просветительские меры профилактики коррупционного поведения остаются на периферии представлений студентов – будущих бакалавров юриспруденции;

– невовлеченность значительного числа студентов в воспитательные антикоррупционные мероприятия, организуемые в образовательном пространстве юридического вуза.

Между тем обнаруживается некоторое ограничение настоящего исследования, связанное со сложностью предмета исследования. Структурно антикоррупционная культура включает не только когнитивную компоненту, но и аксиологическую. Специфика вопросов анкеты относительно понимания коррупции, ее детерминант, отношения к ней, мер противодействия коррупции раскрывает только когнитивную составляющую. Будущие исследования в указанной области могут быть полезными для выявления уровня сформированности антикоррупционных ценностей, составляющих ядро антикоррупционной культуры.

Список литературы

1. Меньшинина Н.Н., Бейдина Т.Е., Быстрянцев С.Б. и др. Коррупция в Российской Федерации: генезис, формы, технологии, противодействие / под общ. ред. Н.Н. Меньшиной. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. 202 с.
2. Татарко А.Н., Миронова А.А. Ценности и доверие как факторы отношения к коррупции // Психология в экономике и управлении. 2015. Т. 7. № 2. С. 96-110.
3. Володин Н.А., Алексин Э.В. Коррупция в России как социально-массовый феномен // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 2. С. 11-13.
4. Днепров С.А., Никоряк В.В. Актуальный социальный опыт участия будущих правоведов в коррупционных отношениях // Образование и право. 2014. № 3-4. С. 7-14.
5. Штукарев Н.А. Опыт российских вузов в формировании антикоррупционной культуры бакалавра юриспруденции: проблемы и перспективы развития // Педагогика и психология образования. 2021. № 2. С. 92-113. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-2-92-113>
6. Кузнецов И.М. Ценностные маркеры культурно-исторической идентичности россиян // Вестник института социологии. 2017. Т. 8. № 3. С. 13-31. <https://doi.org/10.19181/vis.2017.22.3.466>
7. Абрамов Р.А., Соколов М.С. Исследование эффективности противодействия и профилактики коррупции в российской сфере образования: теория, методология, практика. М.: РУСАЙНС, 2017. 100 с.
8. Лукина В.С., Ларионова Т.Ф. Социальные представления студентов о коррупции // Прикладная юридическая психология. 2017. № 1. С. 147-154.
9. Петрова Е.А., Кейзерова Ю.В. Восприятие коррупции: социально-психологический аспект // Ученые записки российского государственного социального университета. 2017. № 3 (142). С. 50-59. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-3-50-59>
10. Закирова Л.М., Добротворская С.Г. Оценка склонности к риску лиц с коррупционным поведением // Образование и саморазвитие. 2012. № 4 (32). С. 154-160.
11. Сюзева Н.В. Предупреждение коррупции как социокультурная проблема // Science time. 2015. № 5 (17). С. 448-452.
12. Горбова В.В. Ментальные предпосылки коррупции // Аспирант. 2015. № 7. С. 92-95.

13. Дейнека О.С., Духанина Л.Н., Крылова Д.В., Максименко А.А. Представления о коррупции в системе высшего образования у выпускников ведущих российских вузов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 64-74. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-64-74>

References

1. Menshenina N.N., Beydina T.E., Bystryantsev S.B. et al. *Korruptsiya v Rossiyskoy Federatsii: genezis, formy, tekhnologii, protivodeystviye* [Corruption in the Russian Federation: Genesis, Forms, Technologies, Counteraction]. Yekaterinburg, Ural Federal University Publ., 2014, 202 p. (In Russian).
2. Tatarko A.N., Mironova A.A. Tsennosti i doveriye kak faktory otnosheniya k korruptsii [Values and trust as factors of attitude toward corruption]. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii – Psychology in Economics and Management*, 2015, vol. 7, no 2, pp. 96-110. (In Russian).
3. Volodin N.A., Alekhin E.V. Korruptsiya v Rossii kak sotsial'no-massovyy fenomen [Corruption in Russia as a mass social phenomenon]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2016, no. 2, pp. 11-13. (In Russian).
4. Dneprov S.A., Nikoryak V.V. Aktual'nyy sotsial'nyy opyt uchastiya budushchikh pravovedov v korruptsionnykh otnosheniakh [Actual social experience of participation of the future jurists in the corruption relations]. *Obrazovanie i pravo* [Education and Law], 2014, no. 3-4, pp. 7-14. (In Russian).
5. Shtukarev N.A. Opyt rossiyskikh vuzov v formirovaniy antikorruptsionnoy kul'tury bakalavra yurisprudentii: problemy i perspektivy razvitiya [Experience of Russian universities in the formation of anti-corruption culture of a bachelor of law: Problems and prospects for development]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and Psychology of Education*, 2021, no 2. pp. 92-113. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2021-2-92-113>. (In Russian).
6. Kuznetsov I.M. Tsennostnye markery kul'turno-istoricheskoy identichnosti rossyan [The value markers of Russians' cultural and historical identity]. *Vestnik instituta sotsiologii – Bulletin of the Institute of Sociology*, 2017, vol. 8, no. 3, pp. 13-31. <https://doi.org/10.19181/vis.2017.22.3.466>. (In Russian).
7. Abramov R.A., Sokolov M.S. *Issledovaniye effektivnosti protivodeystviya i profilaktiki korruptsii v rossiyskoy sfere obrazovaniya: teoriya, metodologiya, praktika* [Research of the Countering Corruption in the Russian Education: Theory, Methodology, Practice]. Moscow, RUSCIENCE Publ., 2017, 100 p. (In Russian).
8. Lukina V.S., Larionova T.F. Sotsial'nye predstavleniya studentov o korruptsii [Social perceptions of students about corruption]. *Prikladnaya yuridicheskaya psichologiya – Applied Legal Psychology*, 2017, no 1, pp. 147-154. (In Russian).
9. Petrova E.A., Keyzerova Y.V. Vospriyatiye korruptsii: sotsial'no-psikhologicheskiy aspect [Perception of corruption: the socio-psychological aspect]. *Uchenye zapiski rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta – Scientific Notes of the Russian State University*, 2017, no 3 (142), pp. 50-59. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-3-50-59>. (In Russian).
10. Zakirova L.M., Dobrotvorskaya S.G. Otsenka sklonnosti k risku lits s korruptsionnym povedeniyem [Assessment of risk inclusion of persons with corrupt behaviour]. *Obrazovaniye i samorazvitiye* [Education and Self-Development], 2012, no. 4, (32). pp. 154-160. (In Russian).
11. Syuzeva N.V. Preduprezhdenie korruptsii kak sotsiokul'turnaya problema [Corruption prevention as a sociocultural problem]. *Science Time*, 2015, no. 5 (17), pp. 448-452. (In Russian).
12. Gorbova V.V. Mental'nye predposylki korruptsii [Mental background of corruption]. *Aspirant* [Post-Graduate Student], 2015, no. 7, pp. 92-95. (In Russian).
13. Deyneca O.S., Dukhanina L.N., Krylova D.V., Maksimenko A.A. Predstavleniya o korruptsii v sisteme vysshego obrazovaniya u vypusknikov vedushchikh rossiyskikh vuzov [Perceptions of Corruption in Higher Education among alumni of the leading Russian universities]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 7, pp. 64-74. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-64-74>. (In Russian).

Информация об авторе

Штукарев Никита Андреевич, преподаватель отделения непрерывного и дополнительного образования, Оренбургский институт (филиал) Университета им. О.Е. Кутафина (МГЮА), г. Оренбург, Российская Федерация, shtukarev.nikita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6535-0341>

Статья поступила в редакцию 13.08.2021
Одобрена после рецензирования 10.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Nikita A. Shtukarev, Lecturer of Continuing and Additional Education Department, Orenburg Institute (Branch) of the Kutafin Moscow State Law University (MSAL), Orenburg, Russian Federation, shtukarev.nikita@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6535-0341>

The article was submitted 13.08.2021
Approved after reviewing 10.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

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

Научная статья
УДК 372.881.111.1+004.738.5
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-25-34

Короткие видео на платформе “TikTok” как средство формирования социокультурных навыков у обучающихся английскому языку

**Евгений Викторович ГОРОБЦОВ, Роман Дмитриевич ЛОПАТИН,
Петр Джонович МИТЧЕЛЛ***

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

*Адрес для переписки: peter_mitchell@mail.ru

Аннотация. Напряженная эпидемиологическая ситуация, вызванная чрезвычайно быстрым распространением коронавирусной инфекции, ускорила переход учебных заведений на формат удаленного обучения посредством сетевого общения, что, в свою очередь, повлекло за собой колоссальные изменения в выборе средств обучения и сделало педагогические новшества неотъемлемой частью учебного процесса. Однако важность роли сетевых сообществ в обучении была отмечена еще до перехода на дистанционный формат обучения, так как многие преподаватели использовали социальные сети как оперативный канал связи со студентами. Кроме общения, социальные платформы могут быть использованы и для достижения других целей, в том числе и решения образовательных задач. Несмотря на то, что изначально социальные платформы создавались для дружеского общения, групповой коммуникации и творчества и не были связаны с образованием, с каждым годом они становятся все более привычным средством для обмена информацией и организации образовательного процесса. Социальные платформы открывают возможности для решения самых разных педагогических задач, а также позволяют решить проблему организации продуктивного процесса обучения. Продуктивный и творческий характер обучения наряду с визуальной составляющей могут способствовать положительным изменениям в организации учебного процесса. Рассмотрены роль видеороликов в обучении иностранному языку и образовательный потенциал, которым обладают короткие видео на платформе “TikTok”, их преимущества и возможность интеграции в учебный процесс с целью повышения эффективности и качества образования; роль преподавателя в организации такой деятельности.

Ключевые слова: обучение английскому языку, социокультурные навыки, социальные сети
Для цитирования: Горобцов Е.В., Лопатин Р.Д., Митчелл П.Д. Короткие видео на платформе “TikTok” как средство формирования социокультурных навыков у обучающихся английскому языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 25-34. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-25-34>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-25-34

Short videos on the “TikTok” platform as a means of developing sociocultural skills in English language learners

Evgeny V. GOROBTSOV, Roman D. LOPATIN, Peter J. MITCHELL*

National Research Tomsk State University
36 Lenin St., Tomsk 634050, Russian Federation
*Corresponding author: peter_mitchell@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
© Горобцов Е.В., Лопатин Р.Д., Митчелл П.Д., 2021



Abstract. The tense epidemiological situation caused by the extremely rapid spread of COVID-19 has accelerated the transition of educational institutions to distance learning, which, in turn, has entailed colossal changes in the choice of teaching tools and made pedagogical innovations an integral part of the educational process. However, the importance of online communities in learning was noted even before the transition to distance learning, since many teachers used social networks as an effective channel of communication with their students. In addition to communication, social platforms can be used to achieve other goals, including solving educational problems. Despite the fact that social platforms were initially created for group communication and creativity and were not associated with education, every year they are becoming an increasingly common means of exchanging information and organizing the educational process. Social platforms may help managing a wide variety of educational tasks and solve the problem of organizing a productive learning process. The study considers the role of videos in foreign language teaching and the educational potential of short videos from TikTok, their advantages and possibility of integration into the educational process in order to increase the efficiency and quality of education, and the role of the teacher in organization of such activities.

Keywords: English language teaching, sociocultural skills, social platforms

For citation: Gorobtsov E.V., Lopatin R.D., Mitchell P.J. Korotkiye video na platforme “TikTok” kak sredstvo formirovaniya sotsiokul’turnykh navykov u obuchayushchikhsya angliyskomu yazyku [Short videos on the “TikTok” platform as a means of developing sociocultural skills in English language learners]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 25-34. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-25-34> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В начале XXI века электронное обучение активно включается в традиционное образование в различных организационных формах: в качестве поддержки очного и заочного обучения или программ дополнительного профессионального образования, повышения квалификации преподавателей вузов, довузовской подготовки, первого и второго высшего образования, магистратуры [1]. Крупнейшие корпорации мира также оценили преимущества обучения сотрудников по-

средством новых информационных технологий, онлайн-формата и социальных сетей.

Переход большинства образовательных учреждений на дистанционный формат обучения на постоянной основе, вызванный чрезвычайно быстрым распространением коронавирусной инфекции и, как следствие, напряженной эпидемиологической ситуацией, повлек за собой колоссальные изменения касательно выбора средств обучения. Интернет-обучение, ранее существовавшее как до-

полнительный формат к традиционной модели обучения, вышло на первый план и приобрело ведущую роль в реализации образовательной деятельности. Проведение занятий посредством сети Интернет сделало необходимым применение принципиально новых обучающих ресурсов из категории новаторских решений на регулярной основе.

В быстро изменяющихся условиях жизни вузам пришлось достаточно оперативно адаптироваться к новому формату обучения. Несмотря на методические и технические трудности проведения занятий, педагоги в кратчайшие сроки освоили возможности обучающих онлайн-платформ, что позволило обеспечить непрерывность учебного процесса [2].

Вместе с этим смена формата обучения выявила целый ряд проблем на уровне интерактивной коммуникации. Существенным недостатком использования технологически доступных обучающих платформ оказалось неудобство применения привычных форм обучения, таких как групповая работа и работа в динамических парах. Учебные ситуации требовали использования новых электронных каналов взаимодействия и поиска новых интерактивных средств обучения.

Кроме этого, возникла необходимость в постоянном поддержании обратной связи между преподавателями и учащимися вне занятий, что усилило роль таких электронных каналов взаимодействия, как социальные сети.

Социальные онлайн-платформы изначально не были связаны с образованием, они создавались для активной коммуникации, группового общения и творчества. Однако с каждым годом они становятся все более привычным средством для обмена информацией и организации образовательного процесса.

Важность роли сетевых сообществ в обучении была отмечена еще до эпидемии и перехода на дистанционный формат обучения. Это подтверждает проведенный в апреле 2020 г. опрос студентов НИ ТГУ [3]. Педагоги стали использовать функционал социальных сетей наряду с привычными способами обратной связи (LMS Moodle и электронной почты). Когда обучение перешло в онлайн-

режим, преподаватели выбрали ВКонтакте как оперативный канал связи со студентами, при этом наиболее распространенным способом взаимодействия стала переписка в личных сообщениях и групповых беседах (72,2 %), а также отправка домашних заданий и написание комментариев (77,8 %). Таким образом, опрос показал, что студенты и преподаватели вуза были готовы к смене формата обучения и применению социальных сетей в качестве канала обратной связи.

В педагогической практике социальные платформы раскрывают свой потенциал как пространства для использования новейших образовательных технологий. Многие методисты описывали лингводидактический потенциал современных ИКТ, а также разрабатывали методики обучения аспектам иностранного языка и видам речевой деятельности посредством ИКТ. В частности, в работах П.В. Сысоева предлагается описание дидактических свойств и методических функций блог-технологии [4], вики-технологии [5], сервиса подкастов [6] и электронного корпуса тестов [7]. М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов и И.А. Евстигнеева разрабатывали методику обучения профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии [8]. В центре внимания работ П.Ю. Золотова и П.В. Сысоева находился лингвистический корпус как ресурс для формирования прагматической компетенции студентов [9; 10]. Также лингвистический корпус выступает средством обучения студентов коллокационной компетенции в работах В.В. Ключикова [11; 12]. О.В. Пустовалова изучает лингводидактический потенциал сервиса «Твиттер» в развитии речевых умений обучающихся [13]. Изучение этих и многих других работ показывает, что социальные сервисы открывают возможности для решения самых разных задач, а также позволяют решить проблему организации проектной работы обучающихся в целом и интерактивной дискуссии в частности [14]. Коллективная деятельность в таком случае может быть организована достаточно эффективно и иметь долгосрочный характер, позволяя под-

держивать совместную работу студентов, находящихся в разных городах.

Таким образом, несмотря на то, что традиционно социальные сети являлись пространством для общения, самовыражения и самопрезентации, проведения свободного времени молодежи и развлечения, коммуникативная функция и возможность оперативного обмена информацией оказались незаменимыми в процессе дистанционного обучения, а совместное создание контента внутри студенческих групп превратило социальные сети и мессенджеры в обучающие сообщества.

Однако внедрение социальных сетей в процесс обучения связано с определенными трудностями: «Основным барьером на пути развития такого рода интеллектуальных сетей оказывается не отсутствие высокоскоростного доступа в Интернет и даже не «цифровой разрыв» между интернет-поколением школьников и их учителями, который уже стал сокращаться. Гораздо более существенным препятствием является закрытая корпоративная культура общеобразовательных учреждений. Нередко даже в передовых лицеях и гимназиях царствует философия «осажденного замка», мешающая использовать образовательные возможности сетевого мира. Между тем, в условиях сетевого общества все более востребована способность выявлять через социальную сеть и аккумулировать коллективный опыт, а также умение прогнозировать события и явления, опираясь на экспертные оценки участников Сети» [15].

Говоря о перспективах развития дистанционного обучения, следует отметить разнообразие возможностей социальных платформ, интеграцию мобильных сервисов и технологий, которые стали все активнее применяться в образовательной деятельности. В эпоху непрерывного развития медиасреды и постоянно растущих темпов роста объемов передачи цифровой информации необходимо избирательно подходить к вопросу подготовки обучающего материала и осознавать, что не все социальные сервисы в равной степени полезны и несут образовательный потенциал. В связи с этим поиск

наиболее эффективных подходов к обучению для развития игровой составляющей урока и усиления наглядности изучаемого предмета является настоящим вызовом для педагогов.

Не стоит обделять вниманием и тенденцию к переходу молодежи на новые, альтернативные платформы по мере роста их популярности. Освоение наиболее популярных в их среде социальных сетей воспринимается как нечто нормальное, продвинутое. Так, многие представители молодого поколения переходят с видеохостинга YouTube на новые платформы, в том числе и «TikTok».

«TikTok» – социальная платформа, принадлежащая пекинской компании «Byte Dance». Сервис дает пользователям возможность просмотра и создания коротких видеороликов о себе с применением разнообразных визуальных фильтров или видеоклипов с применением аудиофрагментов из широкого спектра музыкальных жанров. Международная версия приложения, запущенная в 2018 г., за два года увеличила свой охват в три раза, и аналитики прогнозируют рост аудитории «TikTok» в 2021 г. до 1,2 млрд активных пользователей в месяц¹. По мнению App Annie, успех приложения обусловлен сочетанием пользовательского контента в видеороликах с понятными инструментами для их редактирования. Короткий и зацикленный формат видео делает сервис рекламным инструментом и способствует охвату большой аудитории, тем самым помогая продвижению личного бренда или бизнеса.

«TikTok» является развлекательным порталом, привычным для представителей молодого поколения. Возможности портала, которые надлежащим образом включены в урочную и внеурочную деятельность, обращение к возможностям визуальной памяти учащихся могут повысить эффективность и качество образования.

Видео как эффективный инструмент обучения уже давно применяется в препода-

¹ The New Normal in 2021: Five Things You Need to Know in Mobile. URL: <https://www.appannie.com/en/insights/market-data/2021-five-things-you-need-to-know-in-mobile/> (accessed: 12.06.2020).

вании. Согласно исследованиям Р.Б. Козьмы, сочетание аудио- и визуальных презентаций увеличивает отзыв вновь полученной информации и построение ментальных моделей [16]. Так, давая студентам возможность создавать, редактировать, обмениваться и комментировать учебные видео, “TikTok” вовлекает студентов в атмосферу творческого и совместного обучения. Продуктивный и творческий характер обучения наряду с визуальной составляющей способствуют положительным изменениям в организации уроков.

Главное преимущество платформы заключается в создании на ее основе естественной языковой среды и развитии методических приемов за счет регулярного обновления информации и ее презентации. Уникальная возможность работы с аутентичными текстами позволяет создать необходимую атмосферу погружения в языковой контекст, не только слушая речь носителей языка, но и вступая с ними в диалоги.

В связи с тем, что аудиовизуальная форма представления информации позволяет повысить эффективность процесса обучения за счет достижения понимания смысла звукового ряда не только в процессе слухового восприятия, но и визуального, данный формат становится ведущим. Во время просмотра обучающимся предлагается обратить особое внимание на артикуляционные особенности спикеров и фоновую информацию (внешний вид участников коммуникации, обстановку и т. д.). Таким образом, использование видеороликов в обучении способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики: «представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности» [17].

Особая роль в организации процесса обучения с применением видеоматериалов отводится преподавателю. Из миллионов видеороликов необходимо отобрать именно те, которые будут отвечать требованиям и особенностям планируемого урока. С методической точки зрения видеоматериалы на платформе “TikTok” предоставляют преподавателю возможность творчески планировать учебные занятия, используя его одновремен-

но как средство повышения мотивации к обучению и как средство развития речевых навыков обучающихся. Однако в контексте рассматриваемого нами вопроса трудно говорить о создании каналов на платформе “TikTok” самими преподавателями, так как это потребовало бы значительных усилий с их стороны.

“TikTok” также обладает рядом особенностей, повышающих привлекательность платформы для молодежи и, что наиболее важно с образовательной точки зрения, – интерактивностью. Функция «дует» позволяет создавать совместное видео с другим пользователем и записывать реакцию на готовый клип, что может быть использовано для составления творческих заданий.

Таким образом, привлекательность коротких видео обусловлена следующими характерными чертами видеоуроков по иностранным языкам на платформе “TikTok”: бесплатностью, свободным форматом, отсутствием фиксированного расписания, соответствием новейшим направлениям, тенденциям развития разговорного английского языка, легкой усвоемостью материала, обусловленной в первую очередь сравнительно небольшой длительностью роликов, и доступностью предоставляемого материала. Немалую роль играет популярность платформы у молодого населения и возможность изучать разговорный английский язык в удобном, интерактивном формате.

Устойчивая тенденция развития приложения и возможность межкультурного взаимодействия показывают высокий потенциал в применении сервиса в организации процесса обучения. Опыт межкультурной коммуникации чрезвычайно важен для формирования творчески ориентированной в своем развитии личности и реализации будущими специалистами их профессиональных навыков.

Несомненным плюсом применения ресурсов “TikTok” является возможность их использования в процессе планирования и организации внеаудиторной самостоятельной работы. Возможны следующие типы заданий:

- самостоятельное изучение лексики;
- выбор видеороликов на общую тему для просмотра в аудитории;
- применение изученной лексики при выполнении заданий (написание сочинений);
- работа с комментариями, в ходе которой студенты могут выразить собственное мнение, в том числе и на английском языке;
- творческие задания – создание собственного аккаунта и съемка ролика на английском языке. Данный вид заданий является наиболее сложным, однако в полной мере раскрывает образовательный потенциал платформы.

Видеоматериал, отбираемый преподавателями для включения в учебный процесс, должен соответствовать ряду требований. К таким критериям можно отнести:

- аутентичность материала – видеоролик должен быть озвучен носителем языка;
- соответствие речи требованиям и нормам литературного языка. Необходимо качественно оценивать содержание высказываний, особенно в случаях, когда педагог решает использовать видеоролики, созданные не в образовательных целях а, например, блогерами;
- четкое и качественное изображение, так как оно является основой зрительного восприятия ситуации общения;
- оптимальная длина видеоролика (как правило, видео на платформе “TikTok” не продолжительны);
- соответствие материала речевым способностям обучающихся.

Исходя из короткой длительности видеороликов на платформе “TikTok”, мы предлагаем использовать несколько видео на общую тему в случаях, когда это целесообразно. Работа с видеороликами подразумевает три основных этапа.

1. Преддемонстрационный: мотивация обучающихся, подготовка к выполнению заданий, повторение лексического материала. До просмотра видео педагог озвучивает коммуникативную задачу, обращает внимание учащихся на опорные слова и фразы, делая дальнейший просмотр целенаправлен-

ным. За счет разъяснения лингвострановедческих реалий снимаются языковые трудности, тем самым облегчается дальнейшее восприятие.

2. Демонстрационный: обеспечение понимания содержания, развитие языковой компетенции с учетом реальных возможностей студентов. На данном этапе работы с видео педагогом выясняются трудности восприятия, производится контроль понимания отдельных слов и фраз, адекватного выполнения коммуникативной задачи. Повторный просмотр видео направлен на детальное понимание содержания.

3. Последдемонстрационный: использование видеоматериала для развития коммуникативной компетенции студента. Данный этап преследует цель создания ситуации общения для практики навыка говорения на изучаемом языке в рамках изучаемой темы [18].

Говоря, в частности, о каналах, видеоролики которых могут быть включены в образовательный процесс, приведем профили на платформе “TikTok”, контент которых в той или иной степени связан с изучением английского языка.

Definitely English (@definitelyenglish) учит зрителей разговорным оборотам и лексике, погруженной в контекст. Типичным для данного канала является следующий формат: разговорный оборот (например, “I rest my case”) и его перевод («Как я и думал») на фоне видеоряда, состоящего из коротких отрывков из популярных фильмов, сериалов и телевизионных шоу.

Некоторые образовательные “TikTok”-каналы используют принципиально другой формат: в качестве видеоряда – ролик, в котором владелец аккаунта лично объясняет материал. Видеоряд зачастую дополняется короткими подписями. Наглядным примером такого контента являются ролики канала @thegrammagoat. Как правило, образовательные ролики такого типа имеют большую продолжительность и содержат в себе больше информации. Так, в одном из своих видео Ричард Веннер (Richard Venner), владелец аккаунта @thegrammagoat, объясняет сино-

нимы выражения “I’m busy”, предлагая два варианта – “I’m snowed under!” и “I’m up to my eyes!”. Очевидно, оба выражения относятся к разговорным.

Ряд “TikTok”-каналов, выпускающих образовательный контент, в полной мере используют возможности, предлагаемые встроенным в платформу редактором видео. Так, ролики пользователя Антонио Парлати (Antonio Parlati, @antonio_parlati) характеризуются обилием изображений и сменяемых подписей, призванных повысить наглядность материала для зрителя. English Every Day (@learnenglisheveryday) предлагает зрителям четко структурированные обучающие видеоролики: аудио- и видеоряд, дополненный подписями, или интерактивное упражнение в формате диалога. Канал публикует контент на многие темы: лексика, произношение, говорение и т. д., в том числе предлагая подписчикам выполнить интерактивные задания.

Некоторые каналы делают акцент на юмористическом аспекте. Пользователь Language Simp (@languagesimp) выкладывает главным образом развлекательные ролики на тему изучения языков.

Стоит отметить, что вниманию обучающихся могут быть представлены не только образовательные ролики, но и практически любой контент на изучаемом языке. Как правило, видео на платформе “TikTok”, выкладываемые носителями языка, наполнены разговорными оборотами и полезными выражениями и могут быть использованы преподавателями в качестве материала для аудирования.

В качестве примера применения возможностей платформы “TikTok” на учебном занятии по английскому языку можно привести использование видеороликов “5 Internet Slang Words You Should Know”, “5 Slang Words from/r/Wall Street Bets” и “5 Reddit Slang Words You Should Know”², объединен-

ных общей тематикой «Интернет-сленг». Преподавателем могут быть предложены задания, связанные с переводом лексических единиц, составлением словосочетаний или предложений.

Другой пример, наглядно демонстрирующий интерактивные возможности платформы, – ролик “What else do you prefer? Tell me in English!”³, который можно использовать в качестве дополнительного материала в рамках темы “Expressing preferences”. Помимо упражнения в формате диалога, автор предлагает зрителям составить собственные предложения по изученной конструкции в комментариях.

Учащиеся дают ответы в устной и письменной форме, при этом могут оформить ответ в виде комментария под видео либо организовать видеосъемку ответов с использованием функции «дуэт». Третий вариант при этом носит наиболее творческий характер и позволяет выявить уровень коммуникативной компетенции обучающегося.

Особое внимание стоит уделить работе с комментариями, которые могут содержать примеры современных оборотов и сокращений. Наряду с традиционными заданиями, связанными с переводом и чтением, могут быть даны задания на написание собственных комментариев, в которых учащимся предлагается выразить свою точку зрения на то или иное явление, представленное в видеоролике.

Таким образом, “TikTok” является не только развлекательной площадкой, но и ресурсом пока еще не в полной мере реализованных образовательных возможностей. “TikTok” может быть использован преподавателями в качестве средства формирования социокультурных навыков у обучающихся английскому языку, что, однако, требует наличия определенной компетентности у педагога, ответственного за отбор контента для включения в образовательный процесс и организацию творческой учебной деятельности.

² 5 Internet Slang Words You Should Know. URL: <https://vm.tiktok.com/ZSJC2QyPg/>; 5 Slang Words from/r/Wall Street Bets. URL: <https://vm.tiktok.com/ZSJC2gtbh/>; 5 Reddit Slang Words You Should Know. URL: <https://vm.tiktok.com/ZSJC27J12/> (accessed: 12.06.2020).

³ What else do you prefer? Tell me in English! // vm.tiktok.com. URL: <https://vm.tiktok.com/ZSJCjd5nN/> (accessed: 12.06.2020).

сти. Интерактивность, предлагаемая платформой, может оказаться положительное влияние на эффективность обучения иностранны-

му языку, а доступность и игровой формат контента – на уровень мотивации обучающихся.

Список литературы

1. Казанская О.В. От дистанционного обучения к электронному // Информационные технологии в образовании. 2009. № 1 (17). С. 4-5.
2. Сапрыкина Д.И., Волохович А.А. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей // Факты образования. 2020. № 4 (29). С. 5-27.
3. Гужкова И.В. Проблемы формирования цифровой грамотности молодежи в социальных сетях // Знак: проблемное поле медиаобразования. 2020. № 4 (38). С. 14-25. <https://doi.org/10.24411/2070-0695-2020-10402>
4. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
5. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
6. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
7. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99-111.
8. Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А. Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49-55.
9. Сысоев П.В., Золотов П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык культура. 2020. № 51. С. 229-246. <https://doi.org/10.17223/19996195/51/12>
10. Золотов П.Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 75-82. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82>
11. Ключихин В.В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 69-80. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80>
12. Ключихин В.В. Этапы формирования коллокационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 186. С. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24>
13. Пустовалова О.В. Социальный сервис «Твиттер» как средство развития речевых умений у студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 7 (111). С. 193-197.
14. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28.
15. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Фонд Развития Интернет; Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. М., 2013. 144 с.
16. Kozma R.B. The Influence of Media on Learning: The Debate Continues // School Library Media Research. Vol. 22. № 4. Р. 233-239.
17. Гальскова Н.Д., Тез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М.: ACADEMIA, 2005. 336 с.
18. Нечай О.О. Использование видеохостинга YouTube в обучении иностранному языку // Проблемы педагогики. 2018. № 5 (37). С. 39-42.

References

1. Kazanskaya O.V. Ot distantsionnogo obucheniya k elektronnomu [From distance learning to e-learning]. *Informatsionnyye tekhnologii v obrazovanii* [Information Technologies in Education], 2009, no. 1 (17), pp. 4-5. (In Russian).
2. Saprykina D.I., Volokhovich A.A. Problemy perekhoda na distantsionnoye obucheniye v Rossiyskoy Federatsii glazami uchiteley [Problems of transition to distance learning in the Russian Federation through the eyes of teachers]. *Fakty obrazovaniya* [Education Facts], 2020, no. 4 (29), pp. 5-27. (In Russian).
3. Guzhova I.V. Problemy formirovaniya tsifrovoy gramotnosti molodezhi v sotsial'nykh setyakh [Problems of the development of digital literacy of youth in social networks]. *Znak: problematiche pole mediaobrazovaniya – Sign: Problematic Field in Mediaeducation*, 2020, no. 4 (38), pp. 14-25. <https://doi.org/10.24411/2070-0695-2020-10402>. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog technology in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
5. Sysoyev P.V. Viki-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Wiki technology in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152. (In Russian).
6. Sysoyev P.V. Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku [Podcasts in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 2 (26), pp. 189-201. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in the methods of foreign languages teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 1 (9), pp. 99-111. (In Russian).
8. Evstigneyev M.N., Zavyalov V.V., Evstigneyeva I.A. Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tehnologii [Teaching professional written discourse for law students based on blog technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 49-55. (In Russian).
9. Sysoyev P.V., Zolotov P.Y. Formirovaniye pragmaticeskoy kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy [Development of students' pragmatic competence based on corpus technologies]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2020, no. 51, pp. 229-246. <https://doi.org/10.17223/19996195/51/12>. (In Russian).
10. Zolotov P.Y. Lingvodidakticheskiye svoystva korpusnykh tekhnologiy [Linguodidactic properties of corpus technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 75-82. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82>. (In Russian).
11. Klochikhin V.V. Formirovaniye kolokatsionnoy kompetentsii obuchayushchikhsya na osnove elektronnogo lingvisticheskogo korpusa [Development of collocational competence of students on the basis of electronic linguistic corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 69-80. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80>. (In Russian).
12. Klochikhin V.V. Etapy formirovaniya kolokatsionnoy kompetentsii studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa [Stages of students' collocation competence development based on linguistic corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24>. (In Russian).
13. Pustovalova O.V. Sotsial'nyy servis «Twitter» kak sredstvo razvitiya rechevykh umeniy u studentov neazykovogo vuza [Social service “Twitter” as a means of developing speech skills among students of a non-linguistic university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 7 (111), pp. 193-197. (In Russian).
14. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnej deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students on the basis of modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
15. Soldatova G.U., Nestik T.A., Rasskazova E.I., Zotova E.Y. *Tsifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelyey. Rezul'taty vserossiyskogo issledovaniya* [Digital Competence of Teenagers and Parents. Results of the all-Russian Study]. Moscow, Foundation for Internet Development, Psychology Faculty of Lomonosov Moscow State University Publ., 2013, 144 p. (In Russian).

16. Kozma R.B. The Influence of Media on Learning: The Debate Continues. *School Library Media Research*, vol. 22, no. 4, pp. 233-239.
17. Galskova N.D., Tez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam: Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Foreign Languages Teaching: Linguodidactics and Methods]. Moscow, ACADEMIA Publ., 2005, 336 p. (In Russian).
18. Nechay O.O. Ispol'zovaniye videokhostinga YouTube v obuchenii inostrannomu yazyku [Using YouTube video hosting in foreign language teaching]. *Problemy pedagogiki* [Problems of Pedagogy], 2018, no. 5 (37), pp. 39-42. (In Russian).

Информация об авторах

Горобцов Евгений Викторович, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, efugen@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0565-2916>

Лопатин Роман Дмитриевич, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, rockforevermore@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>

Митчелл Петр Джонович, доктор педагогики (Doctor of Education, Университет Дерби, г. Дерби, Великобритания), профессор, заведующий кафедрой перевода и языковых коммуникаций, руководитель международной магистерской программы “Global MA in ELT Leadership”, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, действительный член Института лингвистов Великобритании, peter_mitchell@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9228-903X>

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

Статья поступила в редакцию 16.08.2021
Одобрена после рецензирования 10.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the authors

Evgeny V. Gorobtsov, Assistant of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, efugen@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0565-2916>

Roman D. Lopatin, Assistant of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, rockforevermore@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5119-9895>

Peter J. Mitchell, Doctor of Education (University of Derby, Derby, Great Britain), Professor, Head of Translation and Language Communications Department, Head of the International Master’s Degree Programme “Global MA in ELT Leadership”, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, Active Member of the Institute of Linguists of Great Britain, peter_mitchell@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9228-903X>

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

The article was submitted 16.08.2021
Approved after reviewing 10.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект

Сергей Владимирович МОТОВ

Университет Иллинойса в Урбана-Шампейн

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

sv-motov@wiu.edu

Аннотация. Фразеологические единицы являются значимым элементом английского языка. Будучи культурно-обусловленными, эти единицы отражают особенности концептуализации носителями языка окружающего мира. Обоснована возможность обучения фразеологическому уровню английского языка на лингвокогнитивной основе в рамках коммуникативно-когнитивного подхода. Обоснована значимость и перспективность коммуникативно-когнитивного подхода к обучению английскому языку в текущих образовательных реалиях. Приведены экспериментальные исследования, доказывающие высокий потенциал иноязычного обучения на лингвокогнитивной основе. Рассмотрены классификации фразеологических единиц в английском языке, предложенные как в области традиционной лингвистики, так и лингвистики когнитивной. Доказана связь идиоматических выражений с когнитивными механизмами, такими как концептуальная метафора. Приведены примеры функционирования концептуальной метафоры в английском языке применительно к идиоматическим выражениям. Описаны успешные экспериментальные исследования по обучению английским фразеоглизмам на лингвокогнитивной основе. Обоснована важность групповой работы при изучении английских фразеоглизмов и приведен пример распределения ролей в учебных группах. Продемонстрированы возможные трудности и особенности преподавания фразеологических единиц в английском и предложены пути их преодоления. Обоснована важность использования когнитивной лингвистики как лингвистического базиса при обучении английскому языку, основанному на коммуникативно-когнитивном подходе.

Ключевые слова: фразеоглизм, идиома, лингвокогнитивный базис, когнитивная лингвистика, коммуникативно-когнитивный подход, коммуникативно-ориентированное обучение

Для цитирования: Мотов С.В. Обучение английскому языку на лингвокогнитивной основе: фразеологический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 35-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45

Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect

Sergei V. MOTOV

University of Illinois at Urbana-Champaign
707 S Matthews St., Urbana, Illinois 61801, United States of America
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. Phraseological units are a significant element of English. Being culturally conditioned, these units reflect the peculiarities of conceptualization of reality by native speakers. We substantiate the possibility of teaching the phraseological level of English on a linguocognitive basis within the framework of the communicative-cognitive approach. The importance and prospects of the communicative-cognitive approach to teaching English in the current educational reality has been substantiated. We present experimental studies that prove the high potential of foreign language learning on a linguocognitive basis. Classifications of phraseological units in the English language, proposed both in the field of traditional linguistics and cognitive linguistics, are considered. The study connects idiomatic expressions with cognitive mechanisms such as conceptual metaphor and provides examples of conceptual metaphors in English in relation to respective idiomatic expressions. We describe successful experimental studies on teaching English phraseological units on a linguocognitive basis. The importance of group work in the study of English phraseological units is substantiated and an example of the distribution of roles during group work is provided. The study considers possible difficulties and peculiarities of teaching English phraseological units and suggests ways of overcoming them. The study substantiates the importance of using cognitive linguistics as a linguistic basis for teaching English based on the communicative-cognitive approach.

Keywords: phraseology, idioms, linguocognitive basis, cognitive linguistics, communicative-cognitive approach, communicative language teaching

For citation: Motov S.V. Obucheniye angliyskomu yazyku na lingvokognitivnoy osnove: frazeologicheskiy aspekt [Teaching English on a linguocognitive basis: a phraseological aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 34-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-35-45> (In Russian, Abstr. in Engl.)

На современном этапе развития лингводидактики коммуникативный подход к обучению иностранным языкам становится прочной основой образовательного процесса. Вместе с тем, в отличие от ранних стадий внедрения коммуникативного иноязычного обучения в 70–80-х гг. XX века, когда коммуникативный аспект такого обучения зачастую принимал гипертрофированные формы, фактически вытесняя системное рассмотрение

ние изучаемого языка и, в частности, его грамматики [1, с. 10], а также не уделял должного внимания индивидуальным когнитивным стилям студентов, сегодня такое обучение становится более сбалансированным. Подобный баланс проявляется в должном внимании и к коммуникативному, и к когнитивному, и к культурному аспектам иноязычного обучения. Тем не менее, говоря об особенностях современного иноязычного

обучения, И.Л. Бим подчеркивает, что часто все же «имеет место неоправданное противопоставление коммуникативного и когнитивного подходов: последний оказывается включенным в первый и подчиненным ему», в то время как в рамках коммуникативного иноязычного обучения весьма важно, «чтобы у учащихся одновременно формировалась система языка в сознании» [2, с. 10-11].

Значимость баланса между коммуникативным и когнитивным аспектами иноязычного обучения отмечают также А.Н. Шамов и А.В. Щепилова. Так, А.Н. Шамов справедливо указывает на важность развития как коммуникативных, так и когнитивных способностей студентов на занятиях по иностранному языку, поскольку, по его мнению, коммуникативное обучение как таковое не всегда в должной мере учитывает особенности ментальной деятельности учащихся [3, с. 18-19]. В свою очередь, по словам А.В. Щепиловой, коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранным языкам в современных условиях становится «ведущим подходом», поскольку, будучи личностно-ориентированной концепцией обучения, он «постулиру[ет] необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере» [4, с. 129-130]. Таким образом, современное иноязычное обучение включает в себя широкий спектр факторов и необходимых условий для формирования у учащихся коммуникативной компетенции, а баланс между коммуникативной и когнитивной сторонами образовательного процесса становится весьма значимым на пути освоения студентами иностранного языка.

Вместе с тем, по мнению А.В. Кравченко и М.В. Паюнена, главная проблема современного иноязычного обучения кроется не в недостатках образовательного процесса или его участников, а в той лингвистической теории, которая лежит в основе преподавания иностранного языка, в частности, английского [5]. Так, исследователи отмечают, что особенно важным в преподавании английского языка оказывается использование

именно современной лингвистической теории, учитывающей не только формально-языковые аспекты английской грамматики, но и особенности ментальной деятельности человека и порождения им смыслов. В качестве наиболее адекватной современной лингвистической теории исследователи предлагают когнитивную лингвистику, тесно интегрированную с широким спектром когнитивных наук. Использование когнитивной лингвистики для обучения студентов грамматике и лексике английского языка доказало свою эффективность, о чем свидетельствует широкий спектр экспериментальных исследований как в России [6-9], так и за рубежом [10-13].

Вместе с тем, говоря о полноценном и всестороннем обучении английскому языку, важно не забывать и о культурной компоненте и должным образом интегрировать ее в иноязычные занятия. По справедливому замечанию С.Г. Тер-Минасовой, «каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием... представление о мире» [14, с. 24]. Таким образом, здесь следует подчеркнуть, что культура не является отвлеченным аспектом иноязычного обучения, лишь слабо связанным с системой языка. Напротив, она оказывается важным элементом концептосферы носителей языка, определяющей всю многосторонность концептуализации ими реальности и воплощения ее в языке. Особенности соответствующей культуры проявляются и в специфике мышления ее носителей, и в концептосфере, находя свое преломление также и в различных аспектах языка. Одним из наиболее ценных культурно-окрашенных языковых уровней можно признать фразеологический. Фразеологизмы – это лингвистические единицы, зачастую несущие в себе и особенности мировоззрения, интерпретации реальности, и культурное наполнение в неразрывной связи с образом мира носителей языка.

Классифицируя фразеологические единицы, академик В.В. Виноградов выделял:

- фразеологические сращения;
- фразеологические единства;
- фразеологические сочетания.

Группа фразеологических сращений включает в себя неделимые и неразложимые словосочетания, значение которых не зависит от значений их компонентов и в известной степени носит условный и произвольный характер. Кроме того, среди их параметров В.В. Виноградов отмечает немотивированность и непроизводность, а также справедливо указывает на то, что «чисто внешний, формальный, хотя бы и лексикографический, подход к фразеологическим сращениям не достигает цели» [15, с. 147]. Примерами фразеологических сращений могут выступать такие английские выражения, как *cry wolf – to ask for help when you do not need it; kick the bucket – to die* [16, р. 524]. В свою очередь, фразеологические единства уже не обладают семантической монолитностью, характерной для предыдущей группы. Здесь присутствуют определенные признаки семантической раздельности компонентов, равно как и некоторая мотивировка общего значения, происходящая из значений отдельных их элементов (например, *beat about the bush – talk about lots of unimportant things because you want to avoid talking about what is really important* [16, р. 76]). Фразеологические же сочетания образуются реализацией несвободных значений слов и не являются безусловными семантическими единствами, будучи зачастую контекстуально обусловленными. В данном случае можно говорить об известном уровне семантического равноправия составляющих их элементов. Лексическое значение каждого из компонентов легко определимо, а компоненты таких сочетаний в ряде случаев могут быть заменены синонимами [15, с. 159], к примеру, *give it a try, give it a whirl, give it a shot*. Вместе с тем, говоря о классификации фразеологизмов В.В. Виноградова, несмотря на ее достоинства, следует отметить, что, будучи разработанной в рамках традиционной лингвистики, она в большей мере носит описательный характер и не учитывает связь

фразеологических единиц с особенностью ментальной деятельности человека.

В свою очередь, современный исследователь В. Павлович, опираясь на теорию когнитивной грамматики Дж.Р. Тейлора [17], предлагает иную классификацию фразеологических единиц. В ней он разграничивает между идиомами в узком и широком смысле (*idioms in the narrower and broader sense*). По мнению исследователя, идиомы в узком смысле включают в себя выражения, значение которых не может быть выведено из значений компонентов их составляющих и которые ограничены коллокационно (например, *to put one's foot in one's mouth – to say or do something your should not have* [16, р. 761]). Иными словами, здесь мы имеем дело с тем, что в классификации В.В. Виноградова называется фразеологическими сращениями. Идиомы же в широком смысле включают в себя две подгруппы, формулы (*formulas*) и предварительно сформированные выражения (*pre-formed language*). Формулы бывают связаны с:

- повторяющимися речевыми ситуациями (*How are you? – Not bad*);
 - функцией структурирования дискурса (*Last but not the least*);
 - передачей оценки говорящего, его отношением к ситуации (*Isn't that a fact?*).
- В свою очередь, предварительно сформированные выражения включают в себя:
- части текстов либо целые тексты (стихи, считалочки, тексты песен);
 - пословицы, поговорки и афоризмы (*All that glitters is not gold*);
 - броские фразы и клише (*It ain't over till the fat lady sings*) [18, р. 82].

Приведенная классификация подтверждает, с одной стороны, широкий спектр применения фразеологических единиц в структуре англоязычного дискурса, а с другой – культурную их обусловленность. Более того, вышеупомянутая когнитивная грамматика позволяет нам проследить механизмы формирования смыслов широкого спектра фразеологизмов и, как следствие, лучше понять особенности мыслительных процессов

человека, находящих свое выражение в подобной форме. Так, именно в рамках когнитивной лингвистики было предложено обоснование связи идиоматических выражений в языке с механизмом концептуальной метафоры, лежащей в их основе [19; 20]. Например, выражения вида *she blew up at me, she just exploded, it was just adding fuel to the fire* являются наглядной демонстрацией высказанного, имея в своей основе одну и ту же концептуальную метафору «ЯРОСТЬ – ЭТО ОГОНЬ» [12; 21]. Как отмечает У. Тайлер, эта и схожие концептуальные метафоры, такие как «ЯРОСТЬ – ЭТО ГОРЯЧАЯ ЖИДКОСТЬ В КОНТЕЙНЕРЕ» (например, *he was boiling with anger, he was all steamed up, she erupted*), «РАЗЪЯРЕННЫЕ ЛЮДИ – ЭТО ОПАСНЫЕ ЖИВОТНЫЕ» (например, *he unleashed his anger, don't snap at me, don't bite my head off*) лежат в основе формирования многих идиоматических выражений и, как следствие, могут с успехом применяться как один из способов систематизации подобных фразеологизмов [13, р. 70].

Ряд экспериментальных исследований, проведенных Ф. Боерсом, доказал эффективность подобной группировки и объяснения связи идиоматических выражений с соответствующими им концептуальными метафорами [11]. Исследователь скомпоновал идиоматические выражения в кластеры сообразно релевантным концептуальным метафорам и подготовил ряд заданий, позволяющих студентам сперва соотнести идиоматические выражения с концептуальными метафорами, а позже отработать полученные знания на практике. По итогам исследования экспериментальные группы продемонстрировали лучшие результаты по сравнению с контрольными. Среди достоинств подобной подачи материала Ф. Боерс отмечает лучшую запоминаемость и последующее воспроизведение материала, ориентированность на визуальную составляющую в дополнение к вербальной, что позволяет прочнее закрепить знания в памяти, а также системный характер подачи языковых примеров. Исследователь отмечает, что организация идиом сообразно тематическим категориям, основанным на

соответствующих концептуальных метафорах, которыми оперирует сознание носителей языка, дает возможность естественней структурировать вокабуляр, а также создать каркас для упорядочивания соответствующих лексических единиц, что в свою очередь позволяет оптимизировать обучение лексической стороне языка [11, р. 563].

Объяснив таким образом механизм формирования идиоматических выражений с помощью принципов когнитивной лингвистики, преподавателю не следует забывать и о различных способах визуализации результатов подобной категоризации идиом. Это могут быть схемы, диаграммы, концепт-карты, создаваемые студентами при работе в группах совместно с преподавателем. Можно предложить студентам наряду с письменной фиксацией идиоматических выражений также зарисовывать их и добавлять такие рисунки в соответствующую схему. В случае идиоматических выражений подобные рисунки зачастую имеют щутливый, гротескный характер, что позволяет разрядить обстановку в классе и поддерживать настрой на творческую работу в команде. При этом возрастаёт значимость именно групповой работы, поскольку при адекватном распределении ролей в группе повышается как общая эффективность ее функционирования, так и обеспечивается вовлеченность всех ее участников в процесс учения. Напомним, что традиционно среди основных ролей в группе выделяют:

- студента-координатора;
- студента, записывающего информацию;
- студента, представляющего информацию устно;
- студента, следящего за временем разных этапов групповой работы.

Кроме этого, в зависимости от численности группы и особенностей задания, можно говорить и о ряде дополнительных ролей [22]. К одной из таких ролей в нашем случае можно отнести студента, ответственного за визуальную презентацию смысла фразеологизмов в виде рисунков, передающих их смысл. Принципу студентоцентричности в

полной мере соответствуют также ролевые игры и скетчи, позволяющие в серьезной или шуточной форме инсценировать рассматриваемые идиоматические выражения, обеспечив таким образом как повторяемость языкового материала в различных контекстах, так и более прочное закрепление этого материала за счет совокупности речевой и двигательной активности, окрашенной эмоционально [23].

Суммируя сказанное выше, следует отметить, что, в отличие от традиционных классификаций, ставящих во главу угла формальные признаки, по которым группируются фразеологические единицы, когнитивная лингвистика позволяет взглянуть на саму сущностную сторону подобных единиц в их тесной взаимосвязи с ментальными процессами. Если в рамках обучения английскому языку, строящемуся на базисе традиционной лингвистики, фразеологизмы вытесняются на периферию образовательного процесса, то для обучения на лингвокогнитивной основе их значимость возрастает.

Здесь следует заметить, что сегодня обучению фразеологизмам в английском языке зачастую уделяется недостаточное внимание, и оно строится по остаточному принципу. Это может быть объяснено как объективными факторами, такими как известной трудоемкостью подобного обучения, параметрами частотности фразеологических единиц, необходимостью охвата широкого их спектра и объяснения их значения, культурной и исторической подоплеки и особенностей функционирования в структуре коммуникативного акта, так и недостатками конкретной лингвистической теории, лежащей в основе такого обучения. Тем не менее следует признать, что без должного внимания этому аспекту лингвокультуры мы теряем значительную часть примеров образности мышления носителей языка, особенности порождения и функционирования культурно-окрашенных концептов, являющихся важным элементом национальной концептосферы. В свою очередь, при использовании именно когнитивной лингвистики как лингвистического фун-

дамента обучения английскому языку становится очевидной ценность фразеологизмов как наиболее наглядных примеров для анализа особенностей порождения смыслов, а также когнитивных механизмов, лежащих в основе их формирования (к примеру, концептуальная метафора, метонимия, профилирование и др.). Иными словами, меняя тот лингвистический фундамент, на котором строится обучение английской грамматике и лексике, мы обнаруживаем и возросшую ценность таких элементов языка, как фразеологические конструкции. Будучи максимально образными по своей сути, они становятся наиболее яркими примерами особенностей концептуализации реальности носителями языка, с одной стороны, и отражением культурного аспекта языка – с другой.

С позиций когнитивной лингвистики концептуализация является одним из ключевых процессов описания и объяснения мира вокруг нас. Она тесно связана не только с личностными характеристиками человека и его опытом взаимодействия с окружающим миром, на основе которых формируются смыслы, но и с его предыдущим опытом, обусловленным культурным окружением [14; 18, р. 79-80]. Необходимо заметить, что, с точки зрения когнитивной науки, язык и его уровни (лексический, морфологический, синтаксический) не рассматриваются как автономная структура. Здесь язык предстает в качестве символической сущности, неотделимой от когнитивных структур в сознании говорящего, использующего его как инструмент описания и познания действительности. Упомянутые выше уровни также формируют неразрывное целое как друг с другом, так и с концептуальной системой человека, употребляющего их, что происходит не без влияния экстралингвистического контекста. Более того, согласно такому взгляду, языковое значение и внеязыковой контекст полагаются неразрывным целым [18, р. 80]. Таким образом, привлечение данных когнитивной науки позволяет понять, что обучение языку в целом и фразеологии, в частности, не должно сводиться лишь к передаче сведений о язы-

ковых единицах. Напротив, в такой образовательный процесс должен быть включен и экстравалингвистический, и культурный контекст, а также понимание особенностей ментальной деятельности человека. Только в этом случае можно говорить о комплексном и всестороннем обучении иностранному языку и фразеологической его стороне.

Когнитивная наука постулирует, что в самой основе мышления человека лежат механизмы, опирающиеся на использование буквального иfigурального смысла [19]. Применительно к фразеологической стороне языка одним из наиболее частотных проявлений такой когнитивной особенности сознания человека становится концептуальная метафора, речь о которой уже шла выше. Анализ этого феномена позволяет понять культурно-обусловленную концептуализацию реальности носителями языка, ведь с помощью нее человек пытается описать абстрактный опыт через его подобие чувственному, ощущаемому. Рассматривая фразеологические средства, можно наиболее явственно обнаружить широкий спектр когнитивных механизмов, лежащих в основе формирования соответствующих смыслов и проанализировать особенности их функционирования. Подобный анализ важен не только для понимания сути рассматриваемого языкового феномена, но и несет определенный дидактический потенциал, поскольку предусматривает возможность самостоятельной работы студентов с языковым материалом, прослеживания особенностей фразеологизмов в их взаимосвязи с другими аспектами языка, с одной стороны, и анализа когнитивных механизмов и ментальных структур, раскрывающих особенности мировоззрения, мировосприятия и концептуализации реальности носителями рассматриваемой лингвокультуры – с другой. Организуя работу подобным образом, мы открываем перед студентами возможность сформировать базовые навыки научно-исследовательской работы без отрыва от занятий по иностранному языку, что становится особенно важным в текущих образовательных реалиях [9, с. 41].

Строя обучение студентов с упором не столько на описание, сколько на объяснение языковых феноменов, в нашем случае – фразеологизмов, – на базе принципов когнитивной лингвистики (в первую очередь, с учетом особенностей когнитивных механизмов формирования смыслов идиом, обуславливающих выбор соответствующих языковых средств), мы даем возможность учащимся рассмотреть интересующий нас феномен во всем его многообразии, получить систематизированные, а не разрозненные знания, основанные на наглядном объяснении посредством визуализации и схематизации изучаемых феноменов, равно как и когнитивных механизмов, отвечающих за реализацию соответствующих смыслов. Таким образом, информация преподносится в наглядной, хорошо запоминающейся и уже упорядоченной форме, лучше доступной для восприятия студентов.

Преподаватель также может применить принципы обучения иностранному языку, описанные в исследованиях М. Джованелли, подключая целый ряд каналов восприятия информации (визуальный, тактильный, кинестетический) при работе студентов в группах (коммуникативные ситуации, ролевые игры, скетчи), в полном соответствии с коммуникативным характером подобного обучения [24–26]. Важность использования максимального числа каналов восприятия и передачи информации диктуется, с одной стороны, коммуникативно-когнитивным характером подобных уроков, признающими важность учета индивидуальных когнитивных стилей учащихся, а с другой – самой особенностью иноязычного учения, обусловленного спецификой взаимодействия родного и иностранного языка и мышления. Будучи преподнесенной таким образом и закрепленной на практике работой в группах, информация надежно запоминается студентами и легко активируется в памяти для последующего использования, поскольку в подобном учении задействован весь комплекс каналов сенсорного восприятия, а ситуации, связанные с интересующими нас выражениями, проигрываются самими студентами, становясь не просто отвлеченными сведениями, которые

нужно заучить, а частью их собственного опыта, пережитого на занятии.

Следует также отметить, что данные, полученные в рамках когнитивных наук, свидетельствуют о том, что в процессе обучения второму языку вновь получаемые языковые знания начинают конкурировать с таковыми, относящимися к родному языку [13, р. 85; 27, р. 6-9]. Говоря об особенностях применения когнитивной лингвистики в рамках иноязычного обучения, У. Тайлер высказывает мнение, что освоение второго языка как системы оказывается более сложным процессом, чем освоение первого, поскольку соответствующие ментальные структуры, такие как концепты, категории, схемы, уже находятся в связи с родным языком и становятся им обусловленными [13, р. 85-86]. Иными словами, категории и конструкции второго языка оказываются в «прямом соперничестве с таковыми, относящимися к родному для студентов языку, таким образом выражая альтернативные способы толкования той же самой реальности» [28, р. 111-112]. Это выливается в попытки переноса как особенностей функционирования языковых единиц из родного в иностранный язык, так и их трактовок на основе знаний о родном языке, что, в свою очередь, выливается в интерференцию.

Для успешного преодоления подобной интерференции требуется, во-первых, формирование у студентов понимания языка как системы, связанной с миром вокруг нас и обусловленной ментальной деятельностью человека, а во-вторых, такая подача материала, которая бы позволила надежно и долговременно закрепить в памяти учащихся полученные знания. Именно поэтому важны и коммуникативный и когнитивный аспекты

преподавания иностранного языка. Коммуникативный характер занятий позволяет получить студентам эмоционально- и социально-значимый опыт взаимодействия с окружающими на изучаемом языке, а когнитивный характер подобного обучения, учитывая индивидуальные стили учащихся, дает им возможность встроить полученные знания в единую и целостную систему понимания языка. В свою очередь, именно когнитивная лингвистика становится прочным базисом подобного обучения, поскольку она обладает высоким экспликативным потенциалом в ряде трудных случаев, недоступных для рационального осмыслиения с позиций традиционной лингвистики, и позволяет студентам осознать тесную взаимосвязь языка и мышления. Более того, такой уровень языка, как фразеологический, зачастую не получающий должного освещения в рамках иноязычного обучения, построенного на базисе традиционной лингвистики, повышает свою значимость в структуре обучения английскому языку на лингвокогнитивной основе, поскольку он фактически оказывается наиболее приближенным к «ментальному языку» и становится наиболее ярким его преломлением в языке. Кроме того, обладая культурной окрашенностью, фразеологизмы позволяют проиллюстрировать особенности концептуализации реальности носителями соответствующей лингвокультуры. Таким образом, как представляется, коммуникативно-когнитивный подход к иноязычному обучению, построенному именно на фундаменте когнитивной лингвистики, становится наиболее перспективным в текущих образовательных реалиях.

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. Кравченко А.В., Паюнена М.В. Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 56. С. 65-91.
6. Кравченко А.В. Время разобраться с временами или как усвоить систему английских времен // Иностранные языки в школе. 2002. № 5. С. 69-71.
7. Дружинин А.С., Поляков О.Г. Когнитивная семантика в обучении грамматике английского языка (на примере согласования времен) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 10 (76). С. 199-202.
8. Дружинин А.С., Поляков О.Г. Когнитивное моделирование семантики сослагательного наклонения (на примере английского глагола would) // Язык и культура. 2019. № 45. С. 44-63.
9. Мотов С.В. Лингвокогнитивные основы обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 175. С. 37-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44>
10. Lowie W., Verspoor M. Making sense of polysemous words // Language Learning. 2003. Vol. 53 (3). P. 547-586.
11. Boers F. Metaphor awareness and vocabulary retention // Applied Linguistics. 2000. Vol. 21. P. 553-571.
12. Veliz L. A Route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory // International Journal of Applied Linguistics and English Literature. 2017. Vol. 7 (1). P. 211-217.
13. Tyler A. Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence. N. Y.: Routledge, 2012. 252 p.
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 164 с.
15. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. 317 с.
16. Heacock P. Cambridge Academic Content Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. 1137 p.
17. Taylor J.R. Cognitive Grammar. Oxford: Oxford University Press, 2002. 634 p.
18. Pavlović V. Cognitive linguistics and English language teaching at English departments // Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature. 2010. Vol. 8/1. P. 79-90.
19. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. Chicago: University of Chicago Press, 1980. 242 p.
20. 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>
21. Kövecses Z. Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1986. 147 p.
22. Beebe S.A., Masterson J.T. Communicating in Small Groups. Principles and Practices. N. Y.: HarperCollins, 1994. 336 p.
23. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation // Frontiers in Psychology. 2014. Vol. 5/757. P. 1-8.
24. Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. L.: Routledge, 2014. 148 p.
25. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar // Teaching English. 2013. Vol. 3. P. 61-65.
26. Мотов С.В. Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: pragmatische аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 44-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52>
27. Achard M., Niemeier S. Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004. 289 p.
28. Ellis N.C., Cadierno T. Constructing a second language: Introduction to the special section // Annual Review of Cognitive Linguistics, Special Section: Constructing a Second Language. 2009. Vol. 7. P. 111-139.

References

1. Thompson G. Some misconceptions about communicative language teaching. *ELT Journal*, 1996, no. 50 (1), pp. 9-15.
2. Bim I.L. *Teoriya i praktika obucheniya nemetskomu yazyku v sredney shkole. Problemy i perspektivy* [Theory and Practice of Teaching German in Secondary School. Problems and Prospects]. Moscow, Prosvetleniye Publ., 1988, 255 p. (In Russian).
3. Shamov A.N. *Kognitivnaya paradigma v obuchenii leksicheskoy storone inoyazychnoy rechi* [Cognitive Paradigm in Teaching the Lexical Side of a Foreign Language]. Nizhny Novgorod, Linguistics University of Nizhny Novgorod Publ., 2009, 242 p. (In Russian).
4. Shchepilova A.V. *Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Theory and Methods of Teaching French as a Second Foreign Language]. Moscow, Vlados Publ., 2005, 245 p. (In Russian).
5. Kravchenko A.V., Payunena M.V. Praktika v plenu teorii: pochemu tak trudno nauchit'sya inostrannomu yazyku v shkole [Practice in captivity of theory: why it is so difficult to learn a foreign language at school]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya* [Bulletin of the Tomsk State University. Philology], 2018, no. 56, pp. 65-91. (In Russian).
6. Kravchenko A.V. Vremya razobrat'sya s vremenami ili kak usvoit' sistemу angliyskikh vremen [Time to deal with the tenses or how to learn the system of English tenses]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2002, no. 5, pp. 69-71. (In Russian).
7. Druzhinin A.S., Polyakov O.G. Kognitivnaya semantika v obuchenii grammatike angliyskogo yazyka (na primere soglasovaniya vremen) [Cognitive semantics in teaching English grammar (on the example of timing)]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Issues of Theory and Practice], 2017, no. 10 (76), pp. 199-202. (In Russian).
8. Druzhinin A.S., Polyakov O.G. Kognitivnoye modelirovaniye semantiki soslagal'nego nakloneniya (na primere angliyskogo glagola would) [Cognitive modeling of the semantics of the subjunctive mood (on the example of the English verb would)]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 45, pp. 44-63. (In Russian).
9. Motov S.V. Lingvokognitivnye osnovy obucheniya inostrannomu yazyku [Linguocognitive foundations of foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 175, pp. 37-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-37-44>. (In Russian).
10. Lowie W., Verspoor M. Making sense of polysemous words. *Language Learning*, 2003, vol. 53 (3), pp. 547-586.
11. Boers F. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*, 2000, vol. 21, pp. 553-571.
12. Veliz L. A Route to the teaching of polysemous lexicon: benefits from cognitive linguistics and conceptual metaphor theory. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2017, vol. 7 (1), pp. 211-217.
13. Tyler A. *Cognitive Linguistics and Second Language Learning: Theoretical Basics and Experimental Evidence*. New York, Routledge Publ., 2012, 252 p.
14. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, Slovo Publ., 2000, 164 p. (In Russian).
15. Vinogradov V.V. *Izbrannyye trudy. Leksikologiya i leksikografiya* [Selected Works. Lexicology and Lexicography]. Moscow, Nauka Publ., 1977, 317 p. (In Russian).
16. Heacock P. *Cambridge Academic Content Dictionary*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009, 1137 p.
17. Taylor J.R. *Cognitive Grammar*. Oxford, Oxford University Press, 2002, 634 p.
18. Pavlović V. Cognitive linguistics and English language teaching at English departments. *Facta Universitatis. Series: Linguistics and Literature*, 2010, vol. 8/1, pp. 79-90.
19. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors We Live By*. Chicago, University of Chicago Press, 1980, 242 p.
20. 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).

21. Kövecses Z. *Metaphors of Anger, Pride and Love: A Lexical Approach to the Structure of Concepts*. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1986, 147 p.
22. Beebe S.A., Masterson J.T. *Communicating in Small Groups. Principles and Practices*. New York, Harper-Collins Publ., 1994, 336 p.
23. Dijkstra K., Eerland A., Zijlmans J., Post L.S. Embodied cognition, abstract concepts, and the benefits of new technology for implicit body manipulation. *Frontiers in Psychology*, 2014, vol. 5/757, pp. 1-8.
24. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. London, Routledge Publ., 2014, 148 p.
25. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. *Teaching English*, 2013, vol. 3, pp. 61-65.
26. Motov S.V. Obucheniye otritsaniyu v angliyskom yazyke na lingvokognitivnoy osnove: pragmatischeskiy aspekt [Teaching English negation on linguocognitive basis: pragmatical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 44-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52>. (In Russian).
27. Achard M., Niemeier S. *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Berlin, Mouton de Gruyter Publ., 2004, 289 p.
28. Ellis N.C., Cadierno T. Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive Linguistics, Special Section: Constructing a Second Language*, 2009, vol. 7, pp. 111-139.

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 28.07.2021
Одобрена после рецензирования 25.08.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

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

The article was submitted 28.07.2021
Approved after reviewing 25.08.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 378.147:373.21
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-46-58

Роль корпусного анализа в исследовании английских заимствований и в обучении второму иностранному языку (на примере французского и итальянского языков)

Елена Игоревна ЗИМИНА*, Дмитрий Александрович ГУБАНОВ
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: elena_zimina_09@mail.ru

Аннотация. Обоснована целесообразность использования корпусного анализа при обучении студентов второму иностранному языку. Особое внимание удалено исследованию англизмов во французском и итальянском языках. Предложен новый подход в обучении второму иностранному языку студентов, хорошо владеющих английским языком как первым иностранным. Подчеркнута значимость лингвистической наглядности конкорданса при усвоении лексики второго иностранного языка. Проанализированы работы, посвященные методике формирования лексических навыков речи на основе корпусных технологий. Перечислены свойства корпусных технологий, обладающие дидактическим потенциалом. Дано определение термина «заимствование» и обращено внимание к понятию «англизмы». Определена роль английских заимствований во французском и итальянском языках, и перечислены сферы, в которых наиболее часто употребляются англизмы. Проведено корпусное исследование моделей ассимиляции англизмов во французском и итальянском языках на базе языка интернет-СМИ. Проанализированы наиболее популярные англизмы, используемые во Франции и в Италии, приведены статистические данные их употребления, проанализирована их грамматическая и семантическая ассимиляция. В качестве примера проанализированы наиболее популярные заимствования из английского языка, изучено их происхождение, контекст употребления, а также их эволюция в языках-реципиентах. Предложено в дальнейшем внедрить предложенный подход в обучении лексике второго иностранного языка и использовать другие инструменты корпусного анализа.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, корпусный анализ, англизмы, заимствования, язык-реципиент, языковая интерференция

Для цитирования: Зимина Е.И., Губанов Д.А. Роль корпусного анализа в исследовании английских заимствований и в обучении второму иностранному языку (на примере французского и итальянского языков) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 46-58. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-46-58>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-46-58

The role of corpus analysis in the study of English loanwords and in teaching a second foreign language (on the example of French and Italian)

Elena I. ZIMINA*, Dmitrii A. GUBANOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: elena_zimina_09@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
© Зимина Е.И., Губанов Д.А., 2021



Abstract. We argue that corpus linguistics should be used as a tool for teaching students a second foreign language. The researchers focus on the study of English loanwords in French and Italian. We propose a new approach to teaching a second foreign language to students who are fluent in English as a first foreign language. We emphasize the importance of concordance in linguistics and teaching a second foreign language. We analyze the works of the methodologists who suggest using corpus technologies in the language classroom to develop students' lexical skills. We touch upon the characteristics of corpus technologies, define the term "loanwords" and refer to the concept of "English borrowings". The researchers analyze the role of English loanwords in French and Italian, and identify the spheres where English borrowings are mainly used. Based on the language of the media, we study the models of assimilation of English loanwords in French and Italian. We focus on the most popular English loanwords used in France and Italy, provide statistical data on their use and analyze their grammatical and semantic assimilation. We analyze the most popular loanwords from the English language; study their origin, language context and the way they were modified according to the patterns of the receiving languages. It is advisable to implement the proposed approach in teaching the vocabulary of a second foreign language and to use other tools of corpus linguistics as teaching methods.

Keywords: methods of foreign language teaching, corpus analysis, English borrowings, English loanwords, recipient language, language interference

For citation: Zimina E.I., Gubanov D.A. Rol' korpusnogo analiza v issledovanii angliyskikh zaimstvovaniy i v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku (na primere frantsuzskogo i ital'yanskogo yazykov) [The role of corpus analysis in the study of English loanwords and in teaching a second foreign language (on the example of French and Italian)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 46-58. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-46-58> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность данного исследования состоит в том, что студенты, изучающие несколько иностранных языков, зачастую сталкиваются с проблемой заимствований из одного языка в другой. Это приводит к некоторым сложностям, так как обучающиеся испытывают определенные трудности при распознавании смысла заимствованных слов в

процессе восприятия речи. В данном исследовании проанализирован характер английских заимствований и особенности их употребления во французском и итальянском языках. Как мы полагаем, в настоящее время на занятиях по второму иностранному языку уделяется недостаточное внимание обучению заимствованной лексике. Студенты, хо-

рошо владеющие английским языком, неизбежно сталкиваются с интерференцией при изучении французского и итальянского языков. С одной стороны, обучающиеся, отлично владеющие английским языком как первым иностранным, могут в достаточно короткие сроки изучить заимствованную, в некоторых случаях видоизмененную грамматической системой языка реципиента лексикой. В таком случае можно говорить о положительной интерференции. Однако зачастую интерференция имеет негативное влияние на процесс изучения второго иностранного языка. Случается, что студенты, уверено владеющие английским языком, употребляют англицизмы в языках-реципиентах, не учитывая род и грамматические формы, существующие в языках романской группы. Именно поэтому на занятиях по второму иностранному языку важно анализировать особенности употребления «родных» аналогов заимствований (если они существуют) и заимствованной лексики. Мы поставили задачу наглядно показать, как можно использовать корпусный анализ в исследовании англицизмов и обосновать целесообразность его использования в методике преподавания второго иностранного языка.

Многие аспекты частотности использования заимствований в языке можно изучать на основе лингвистического корпуса. Созданные на основе электронных корпусов словари и грамматические справочники способствуют выявлению природы и частоты использования той или иной лексемы. Неоспоримыми достоинствами электронных корпусов является точность и открытость предоставляемых данных. Данные корпуса более объективны, чем данные, основанные на самоанализе. Они могут быть легко проверены другими исследователями, которые могут совместно использовать одни и те же данные вместо того, чтобы всегда компилировать свои собственные. Вышеперечисленные преимущества корпусных технологий, бесспорно, необходимы при проведении потенциально научных исследований. В частности, особую значимость имеют работы, посвя-

щенные методике формирования лексических навыков речи на основе КТ. Следует отметить исследования таких ученых, как П.В. Сысоев, П.Ю. Золотов, Т.А. Чернякова, Ю.И. Семич. Как полагают исследователи, корпусные технологии обладают огромным дидактическим потенциалом. В частности, выделяются следующие лингводидактические свойства корпусных технологий: многоязычие корпусов, возможность пользователя задавать условия поиска и расширять/ограничивать поиск в корпусе, контекстность, интернет-доступ к корпусу, гипертекстовая структура получаемых данных. Учет данных лингводидактических свойств корпусных технологий при разработке соответствующих методик обучения позволит сделать процесс обучения иностранному языку более эффективным. Исследователи также отмечают, что корпусные технологии способствуют развитию у обучающихся навыков автономной проектной деятельности [1, с. 232-233]. Отдельно стоит выделить исследование доктора педагогических наук П.В. Сысоева. Он сообщает, что формирование лексико-грамматических навыков на основе использования лингвистического корпуса возможно исключительно в рамках проблемного подхода. Приведем цитату из его работы: «В отличие от широко распространенного репродуктивного подхода, дидактическая сущность которого заключается в пассивном получении обучающимися информации, проблемный подход позволяет активизировать речемыслительную деятельность учащихся и студентов в процессе формирования языковых навыков и развития речевых умений. В результате реализации проблемного подхода обучающиеся превращаются в первооткрывателей, создателей и соавторов языковых правил и закономерностей. Знания, полученные на основе проблемного обучения, хорошо и надолго усваиваются» [2, с. 105-106]. Таким образом, ранее было научно обосновано применение КТ в обучении. По мысли П.В. Сысоева, использование учащимися в процессе обучения электронных версий лингвистических корпусов также позволяет

сформировать у обучающихся необходимые стратегии языкового образования и самообразования [2, с. 106].

Мы проводим исследование, изучая роль английских заимствований при обучении студентов второму иностранному языку (на примере французского и итальянского языков). Заимствования – это особый пласт лексики, который состоит из слов или целых выражений, скопированных из одного языка в другой. Заимствованная лексика появляется в результате социальных, экономических и культурных контактов между языковыми коллективами. Многие заимствования под влиянием языка, в который они вошли, изменяются с точки зрения фонетики, грамматики и даже семантики, адаптируясь к законам новой языковой системы.

Современный французский язык содержит огромное количество иноязычных заимствований. Исследование французского лингвиста Г. Вальтер говорит о том, что 25 % заимствований приходят из английского языка. Они прочно вошли в повседневную жизнь французов. В частности, они активно используются в СМИ. Как полагает Г. Вальтер, новые слова и выражения важны для сохранения характера живого языка [3]. Чаще всего их используют французские тематические издания (на тему спорта, моды, информационных технологий), а также издания, целевой аудиторией которых является молодое поколение, и менее претензионные к полиграфическому уровню издания читатели. В свое время Р. Ле Бидуа говорил о том, что французская пресса предлагает английским словам чрезвычайно благоприятную культурную среду [4].

Средства массовой информации, являясь одним из эффективнейших инструментов распространения новых слов (терминов) в языке, представляют собой обширную базу для проведения исследования ассимиляции заимствований в языке-реципиенте. О важности журналистики в распространении англицизмов во французском языке уже в 1920 г. говорил французский лингвист Э. Боннаffe [5].

В итальянском языке англицизмы стали появляться еще в XVIII веке [6]. В 20-м сто-

летии из английского языка было заимствовано много слов из популярных романов В. Скотта и Дж. Купера. Еще больше заимствований пришло в итальянский язык после Второй мировой войны. Но особенно много англицизмов в итальянском языке появилось в последние десятилетия. Этот процесс настолько неконтролируемый, что некоторые исследователи стали в шутку называть итальянский язык *itanglano* (ср. с *Rusenglish*). В итальянском языке много заимствований из английского благодаря появлению сети Интернет, развитию международных отношений и мирового рынка, укреплению межкультурных контактов [7]. Особенно много англицизмов употребляет итальянская молодежь, что вызывает особенное беспокойство у лингвистов, занимающихся исследованием итальянского языка. Английский язык проникает в такие сферы жизни итальянцев, как политика, СМИ, спорт, техника, кино, музыка, экономика [8].

Мы проводим корпусное исследование моделей ассимиляции англицизмов во французском и итальянском языках на базе языка интернет-СМИ. В работе проанализированы наиболее популярные англицизмы, используемые во Франции и в Италии, приведены статистические данные их употребления, анализируется их грамматическая и семантическая ассимиляция.

Для того чтобы выявить частотность употребления заимствований из английского языка, необходимо обратиться к корпусной лингвистике. Можно использовать частотные словари национальных языковых корпусов, в частности, англо-французский и англо-итальянский частотные словари. Это дает возможность сравнить несколько языковых корпусов на предмет наиболее употребляемых слов, в том числе заимствований.

Корпусная лингвистика изучает разработку, создание и использование текстовых корпусов. Она получила свое развитие во второй половине XX века благодаря электронно-вычислительной технике, которая позволяет обрабатывать большие объемы информации. Языковой корпус представляет собой собрание текстов различных жанров и

стилей. Очевидно, что подавляющее большинство населения использует языковые корпуса в повседневной жизни, а точнее, использует подобие корпусных менеджеров (конкордансеров). Ими являются всеми известные поисковые системы: Google, Яндекс. Эти системы во многом облегчают поиск информации для ее дальнейшего чтения в личных целях. Однако они не совсем пригодны для обширных исследовательских работ, для изучения и обработки информации. Это связано с отсутствием разметки (или аннотации). Тексты в языковых корпусах обрабатывают и помечают, внося специальную информацию, включающую в себя дату и место написания текста, автора текста, его объем, употребление какого-либо слова и т. д.

Исследование ассимиляции англоязычных заимствований во французских и итальянских СМИ было проведено на базе электронного корпуса французских интернет-порталов (<https://www.lemonde.fr>, <https://www.lefigaro.fr>, <https://www.lesechos.fr>) и итальянских (<https://www.corriere.it>, <https://www.repubblica.it>, <https://www.libero.it>). Мы воспользовались конкордансером – программой, которая на основании соответствий анализирует помеченные тексты и выдает пользователю требуемую ему информацию – список контекстов (конкорданс). Искомое слово в них охарактеризовано определенной статистической информацией, а также представлено в своем лексико-грамматическом окружении [9, с. 52]. Существование корпусных менеджеров (или конкордансеров) обязано созданию программного обеспечения для работы с корпусами. Стоит отметить, что конкордансер также широко используется в практике обучения иностранным языкам [10, с. 79].

Нами параллельно проанализировано употребление англицизмов во французском и итальянском языках. Приведем результаты исследования отдельно по каждому языку. Методом выборки во французском языке были выявлены 54 заимствования из английского языка. Они были разделены по следующим категориям: спорт, мода, политика,

шоу-бизнес и информатика. Также методом выборки мы выявили 48 англицизмов в итальянском языке по таким категориям, как политика, СМИ, спорт, техника, кино и музыка, экономика. Далее был проведен корпусный анализ французского и итальянского частотных словарей и были выбраны 4 наиболее частотных англицизма для дальнейшего исследования их ассимиляции в языках-реципиентах: star, week-end, football, ski.

При грамматической ассимиляции заимствований в процессе усваивания в языке-реципиенте слово может видоизменяться, подчиняясь грамматическим правилам принимающего языка [11, с. 48]. Парадигма словоформ включает в себя число, род, падеж и т. д. Поскольку в английском языке отсутствует категория рода, англицизмы приобретают его, попадая во французский и итальянский языки. В языках романской группы категория рода выражается с помощью артиклей.

Французский язык:

“un” и “le” для мужского рода;
“une” и “la” для женского рода.

Итальянский язык:

“un” и “il”, “lo” для мужского рода;
“una” и “la” для женского рода.

Некоторые из заимствований подстраиваются под потребности принимающего языка, они видоизменяются и встраиваются в языковую систему французского и итальянского языков. Более того, создаются новые лексические единицы, относящиеся к тому же лексическому полю.

Особое место в ряду наиболее популярных англицизмов во французских и итальянских СМИ заняло “star”. Проанализируем его употребление по отдельности во французском и итальянском языках.

Французский язык. Англицизм вошел во французский язык в 1919 г. В процессе ассимиляции он приобрел женский род, выраженный артиклями “une” и “la” – “une star”, “la star”. Это не совсем стандартное заимствование, поскольку оно имеет во французском языке полный эквивалент – “vedette”. Обе лексемы имеют одинаковый перевод – «звез-

да», но имеют разный стилистический окрас. Во франкоязычном сегменте Интернета за 2017 г. заимствование употреблялось 223,282 раза, в то время как аналог “vedette” только 49,923 раза (0,0033 и 0,00073 % от всего корпуса французского языка соответственно). 3,504 вхождения слова имеет в 3-х наиболее популярных информационных порталах Франции, включая множественную форму слова – “stars”. Форма “stars” использовалась 1,342 раза (38,3 % от общего числа вхождений) (табл. 1). Производная форма “star” – “starring” (в ролях) употреблялась в изданиях только один раз: “starring Chazal Claire and Chtrauss Kahn” – «с Клэр Шазаль и Стросс-Кан в главных ролях».

Итальянский язык. В процессе ассимиляции этот англицизм приобрел женский род, выраженный артиклами “una” и “la” – “una star”, “la star”. Его итальянский эквива-

лент – “attrice”. В италоязычном сегменте Интернета за 2016 г. заимствование употреблялось 157,017 раза, в то время как аналог “attrice” только 96,935 раза (0,0027 и 0,0017 % от всего корпуса итальянского языка соответственно). 2991 раз слово употребляется в 3-х наиболее популярных информационных порталах Италии, включая множественную форму слова – “stars”. Форма “stars” использовалась 108 раз (3,6 % от общего числа вхождений). Производная форма “star” – “starring” (в ролях) употреблялась в изданиях только три раза: “il Circus Starring Tour del 2008–2009”, “Starring però stavolta non è Di Caprio o la Bellucci”, “starring lo scivolante Alfonso Sabella” (табл. 2).

Проанализировав 100 случаев употребления лексемы методом сплошной выборки, мы выделили несколько сфер, в которых используется данное заимствование.

Таблица 1

Количество вхождений англицизмов
в электронный корпус французского языка (2017 г.)

Table 1

Number of occurrences of English borrowings
in the electronic corpus of the French language (2017)

Англицизмы	Весь корпус, кол-во раз (%)	Корпус СМИ, кол-во раз (%)
la star	223,282 (0,0033)	2,162 (0,000032)
les stars	92,073 (0,0013)	1,342 (0,00002)
Starring	573 (0,0000084)	1
Vedette	49,923 (0,00073)	541 (0,0000079)

Таблица 2

Количество вхождений англицизмов
в электронный корпус итальянского языка (2016 г.)

Table 2

The number of occurrences of English borrowings
in the electronic corpus of the Italian language (2016)

Англицизмы	Весь корпус, кол-во раз (%)	Корпус СМИ, кол-во раз (%)
la star	157,017 (0,0027)	2,883 (0,000049)
le stars	10,943 (0,000019)	108 (0,00000018)
Starring	272 (0,0000046)	3
l'attrice	96,935 (0,0017)	1671 (0,000028)

1. Кино и шоу-бизнес.

Кинематограф является основной темой для использования англицизма “star”. Чаще всего (90 %) лексема «звезда» употреблялась в контексте «звезда кино» или «медийная личность». Поскольку шоу-бизнес включает в себя кинематограф, эти темы объединены в одну группу. Приведем примеры употребления.

Французский язык. “la plus grande star de Hollywood” – «самая большая звезда Голливуда», “il sera la plus grande star américaine” – «он будет величайшей американской звездой», “les stars du petit écran” – «звезды маленького экрана».

Итальянский язык. “la star più famose del mondo” – «самая знаменитая звезда в мире».

2. Известные в своей профессиональной среде личности (спорт, моделинг и т. д.).

Французский язык. “le décorateur star des restos parisiens” – «звездный декоратор парижских ресторанов», “l'autre star du portrait au XVIe siècle” – «другая звезда портретной живописи XVI века».

Итальянский язык. “Grandi star internazionali del mondo della musica” – «величайшие звезды в мире музыки».

3. Медиафраншиза “Star Wars”.

Как ни странно, внушительное количество случаев употребления было связано с упомянутой киновселенной.

Французский язык. “les personnages de Star Wars, le film de George Lucas” – «персонажи «Звездных войн», фильм Джорджа Лукаса», “pour des scénars Star Wars” – «для сценариев Звездных войн».

Итальянский язык. “ogni fan di Star Wars” – «каждый фанат «Звездных войн».

4. Употребление в переносном смысле.

Французский язык. “Toutes les stars de la gastronomie marocaine sont là dont la salade de carottes marinées au cumin” – «здесь все звезды марокканской гастрономии, в том числе салат из маринованной моркови в тмине», “les huîtres, stars de nos tables de fêtes” – «устрицы, звезды наших праздничных столов».

Итальянский язык. “Carlo Cracco, star della cucina internazionale” – «Карло Кракко – звезда кухни народов мира».

Другим наиболее частотным заимствованием во французском и итальянском стал англицизм “week-end”, дословный перевод – «выходные дни». Определенная тематика употребления заимствования отсутствует, поскольку он несет весьма общий характер.

Французский язык. Во французском электронном корпусе за 2017 г. было выявлено 230,292 вхождения англицизма (0,0034 % от всего корпуса). В текстах популярных СМИ лексема использовалась 2,208 раза (0,000032 % от всего корпуса). Весьма интересно, что во франкоязычном сегменте Интернета активно используют разные вариации написания слова. Уступает, но также популярна словоформа “weekend” – слитное написание слова (39,788 вхождений, или 0,00058 % от всего корпуса). Однако в СМИ данная форма слова употреблялась только 222 раза (0,0000032 % от всего корпуса). Множественная форма “week-ends” имеет 189 вхождений в корпусе СМИ (0,0000028 %) и 7,88 % от общего числа вхождений, а другой вариант множественной формы – “weekends” – 15 вхождений (6,33 % от общего числа употребления словоформы) (табл. 3).

В процессе ассимиляции англицизм приобрел мужской род, который выражается артиклем “le” или “un”, “le week-ends”, “un week-end”.

Впервые термин “week-end” был официально засвидетельствован в Англии в 1906 г., двадцатью годами позднее, в 1926 г., он перешел в современный французский язык. Англицизм успешно вошел в повседневную жизнь французов. Полностью сохранилось его семантическое значение – «выходные». Связано это во многом с тем, что во французском языке полный эквивалент отсутствовал, использовалось тоже выражение “en fin de semaine”, однако оно имело несколько другое значение, обозначающее конец рабочей недели (четверг/пятница), но не сами выходные дни. Эквивалент термина присутствовал в франко-квебекском диалекте французского языка: “la fin de semaine”, который буквально переводится как «конец недели» (обозначает субботу и воскресенье).

Ассимилированное заимствование “week-end” принято писать во французском языке без дефиса – “weekend”, что во французском языке принято после реформы орографии 1990 г. Но, несмотря на это, СМИ предпочитают использовать английское написание слова. Некоторые примеры употребления заимствования: “le week-end dernier” – «в минувшие выходные», “un très bon week-end en famille” – «отличные выходные с семьей».

Итальянский язык. В итальянском электронном корпусе за 2016 г. было выявлено 34,426 вхождения англизма (week-end) (0,00059 % от всего корпуса) и 111,064 случаев употребления этого слова в другом варианте написания (weekend) – 0,0019 % от всего корпуса. В текстах популярных итальянских СМИ лексема “week-end” использовалась 316 раз (0,0000054 % от всего корпуса). Вариант

написания “weekend” встречается гораздо чаще (1038 вхождений, или 0,000018 % от всего корпуса). Множественная форма “week-ends” не имеет вхождений в корпусе СМИ (0), а другой вариант написания – “weekends” – имеет 3 вхождения (табл. 4).

В итальянском языке в процессе ассимиляции англизм “weekend” приобрел мужской род, который выражается артиклем “il” или “un”, “il weekend”, “un weekend”.

Несмотря на то что в итальянском языке существует выражение, обозначающее конец недели – “il fine settimana”, англизм “week-end” часто используется в речи. Полностью сохранилось его семантическое значение – «выходные».

Как видно из табл. 4, итальянцы предпочитают писать это слово слитно, без использования дефиса.

Таблица 3

Количество вхождений англизмов
в электронный корпус французского языка (2017 г.)

Table 3

Number of occurrences of English borrowings
in the electronic corpus of the French language (2017)

Англизмы	Весь корпус, кол-во раз (%)	Корпус СМИ, кол-во раз (%)
le week-end	230,292 (0,0034)	2,208 (0,000032)
le weekend	39,788 (0,00058)	222 (0,0000032)
les week-ends	20,894 (0,00031)	189 (0,0000028)
les weekends	4,030 (0,000059)	15

Таблица 4

Количество вхождений англизмов
в электронный корпус итальянского языка (2016 г.)

Table 4

The number of occurrences of English borrowings
in the electronic corpus of the Italian language (2016)

Англизмы	Весь корпус, кол-во раз (%)	Корпус СМИ, кол-во раз (%)
il week-end	34,426 (0,00059)	316 (0,0000054)
il weekend	111,064 (0,0019)	1038 (0,000018)
i week-ends	68 (0,0000012)	0
i weekends	195 (0,0000033)	3

Англицизм “football” очень часто употребляется как во французском, так и в итальянском языке.

Французский язык. Лексема имеет 418,913 вхождений в общий электронный корпус французского языка (0,0061 %), а также 3,881 вхождения в корпусе интернет-СМИ (0,000057 % от всего корпуса). В ходе ассимиляции англицизм приобрел мужской род – “le football”. Во французский язык термин перешел в 1872 г. В историческом словаре французского языка А. Рея об этимологии англицизма говорится следующее.

Заимствование также имеет 2 гализированные формы в своем лексическом поле:

“footballistique” от английского “football” (используется с 1988 г.);

“footballeur” от английского “footballer” (используется с 1892 г.);

“footballeur” и “footballeuse” – «футболист» и «футболистка» (на основе мужского/женского рода с характерными окончаниями -eur -euse), а также прилагательное “footballistique” – «футбольный» (по аналогии с “touristique” и т. д.) (табл. 5).

Не все варианты лексемы активно употребляются, о чем свидетельствуют результаты корпусного исследования.

Заимствование также имеет усеченную форму – “le foot” (используется во французском с 1924 г.). “le foot” в данном контексте переводится не как «часть ноги», а обозначает игру в футбол. Пример: “Montpellier n'est pas une ville de foot” («Монпелье – не футбольный город»).

Во французском языке также существует лексема “footing”. Во французском языке слово “footing” было создано на основе английского слова “foot” в 1892 г. для обозначения спортивного бега, лексемы “footing” в английском языке не существует. Пример: “footing en extérieur” – «бег на свежем воздухе».

Аналогом в английском языке является термин “jogging” – «бег трусцой», который также был заимствован и используется в СМИ Франции – 12,079 вхождений за 2017 г. в электронном корпусе французского языка. (0,00018 %), а также 152 вхождения в корпусе интернет-СМИ (0,0000022 %). Пример: “le midi je fais du jogging avec les collègues” – «в полдень я бегаю с коллегами».

Итальянский язык. Лексема “football” не очень популярна в итальянском языке, так как существует ее полный итальянский эквивалент – “il calcio”. “Football” имеет всего 24,558 вхождений в общий электронный корпус итальянского языка (0,00042 %), а также 645 вхождений в корпусе интернет-СМИ (0,0000011 % от всего корпуса). Что касается итальянского эквивалента “calcio”, то он намного чаще используется в речи итальянцев – 492,412 раза (0,0084 %). В языке СМИ “calcio” встречается 8,595 раз (0,00015 %). В ходе ассимиляции англицизм “football” приобрел мужской род – “il football”. В итальянском языке встречаются также редкие случаи употребления английского слова “footballer” – «футболист» – 56 раз.

Таблица 5

Количество вхождений англицизмов
в электронный корпус французского языка (2017 г.)

Number of occurrences of English borrowings
in the electronic corpus of the French language (2017)

Table 5

Англицизмы	Весь корпус, кол-во раз (%)	Корпус СМИ, кол-во раз (%)
footballistique	3,048 (0,000045)	129 (0,0000019)
le footballeur	59,514 (0,00087)	319 (0,0000047)
le footballeuse	1,470 (0,000021)	3
le foot	99,066 (0,0014)	3,230 (0,000047)
le footing	5,944 (0,000087)	43

Как и во французском языке, в итальянском употребляются лексемы “footing” и “jogging”.

Приведем результаты нашего исследования в табл. 6.

Одним из самых известных англоязычных заимствований во французском и итальянском языке является “ski”. Английское “ski” («лыжи») происходит от староскандинавского “skíð” – «кусок колотых дров».

Первым появлением во французском языке слова “ski(e)” считается статья 1842 г. во французском журнале “Le Magasin pittoresque” (выходил с 1833 по 1938 г.). Однако некоторые лингвисты говорят о примерах употребления слова “ski(e)” между 1797 и 1842 гг. Изначально слово имело больше женский род, однако позднее, войдя в словарь французского языковеда П. Ларуса, заимствование приняло мужской род. В 1891 г. слово приобрело свой нынешний облик – “ski”. Слово служило обозначением для «длинных деревянных коньков, которые позволяют двигаться по снегу».

Мы также проанализировали частотность употребления данного англицизма в двух языках.

Французский язык. В корпусе современного французского языка заимствование имеет 231,183 вхождения (0,0034 % от всего корпуса). Как правило, англицизм употребляется на страницах спортивных интернет-порталов, а также в статьях общениформационных изданий, затрагивающих тему лыжного спорта. По аналогии с “football”, заимствование имеет две галлизированные формы:

“le skieur” («лыжник»);
“la skieuse” («лыжница»).

Мужская форма англицизма употребляется в 3,5 раза чаще, чем женская. “le skieur” имеет 8,176 вхождения во всем корпусе (0,00012 %), и 107 в корпусе СМИ, в то время как “la skieuse” употребляется только 2,299 раза во всем корпусе (0,000034 %) и в корпусе СМИ 15 раз.

Отдельно стоит упомянуть “skiing” – «лыжня» («кататься на лыжах»). Термин был также заимствован из английского языка и

сионимичен слову “ski”, однако “skiing” употребляется для обозначения вида спорта, и в подавляющем количестве случаев в составе словосочетания “Alpine Skiing” – «горные лыжи». Из 100 случаев употребления заимствования в интернет-СМИ Франции в 43 заимствованиях употреблялось в этом контексте (табл. 7).

Итальянский язык. Как и слово “football”, англицизмы “ski” и “skiing” имеют эквиваленты в итальянском языке – “sci”. Данное английское заимствование зачастую употребляется итальянцами в значении «горнолыжный» (напр., “dello ski Center” – «горнолыжный центр»). Англицизм “skier” – производный от “ski” достаточно редко употребляется носителями итальянского языка ввиду того, что в языке-реципиенте существует его полный итальянский эквивалент – “lo sciatore” (табл. 8).

Таким образом, англицизм “ski” и производные от него слова не получили широкого распространения в итальянском языке и употребляются в узком контексте.

Таким образом, используя корпусный анализ в исследовании англицизмов при изучении второго иностранного языка, студенты выступают в роли исследователей. Они выявляют наиболее вероятное грамматическое оформление слова и его типичную сочетаемость. Обучаемым приходится прочитывать огромное количество нарезок из текстов, подмечая важные особенности употребления лексических единиц в наиболее вероятностном грамматическом окружении. Более того, выполняя подобного рода исследования, студенты учатся преодолевать языковую интерференцию и избегать неправильного употребления английских заимствований в романских языках. Пробегаясь глазами по огромному количеству текстов, в которых встречаются англицизмы, обучаемые запоминают контекст, в котором употребляются исследуемые лексемы. Важно, что студенты обращают внимание на лексическую сочетаемость заимствований, что помогает исключать ошибки в дальнейшем.

Таблица 6

Количество вхождений англицизмов
в электронный корпус итальянского языка (2016 г.)

Table 6

The number of occurrences of English borrowings
in the electronic corpus of the Italian language (2016)

Англицизмы	Весь корпус, кол-во раз (%)	Корпус СМИ, кол-во раз (%)
il football	24,558 (0,00042)	645 (0,0000011)
il footballer	56	0
footing	1151 (0,00002)	29
jogging	7091 (0,00012)	105 (0,0000018)
calcio	492,412 (0,0084)	8,595 (0,00015)

Таблица 7

Количество вхождений англицизмов
в электронный корпус французского языка (2017 г.)

Table 7

The number of occurrences of English borrowings
in the electronic corpus of the French language (2017)

Англицизмы	Весь корпус, кол-во раз (%)	Корпус СМИ, кол-во раз (%)
le ski	231,183 (0,0034)	842 (0,000012)
skiing	270	0
le skieur	8,176 (0,00012)	107
la skieuse	2,299 (0,000034)	15

Таблица 8

Количество вхождений англицизмов
в электронный корпус итальянского языка (2016 г.)

Table 8

The number of occurrences of English borrowings
in the electronic corpus of the Italian language (2016)

Англицизмы	Весь корпус, кол-во раз (%)	Корпус СМИ, кол-во раз (%)
ski	14,219 (0,00024)	34
lo skiing	275 (0,0000047)	1
lo skier	144 (0,0000025)	0
lo sci	133,180 (0,0023)	473 (0,0000081)
lo sciatore	5,283 (0,00009)	28

Таким образом, корпусные инструменты играют важнейшую роль для развития навыков корпусного анализа и правильного употребления английских заимствований при изучении второго иностранного языка. Исходя из результатов исследования, мы выявили, что некоторые морфологические трансфор-

мации известных англицизмов могут зависеть исключительно от конкретного языка-реципиента, и, в свою очередь, это подчеркивает важность обучения употреблению английских заимствований на занятиях по второму иностранному языку.

Список литературы

1. Сысоев П.В., Золотов П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура. 2020. № 51. С. 229-246.
2. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99-111.
3. Walter H. L'aventure des mots français venus d'ailleurs. P.: R. Laffont, 1997. 344 p.
4. Le Bidois R. Les mots trompeurs ou le de'lire verbal. P.: Hachette, 1970. 288 p.
5. Bonnaffé E. Dictionnaire Étymologique Et Historique Des Anglicismes, IX. P.: Librairie Delagrave, 1920.
6. Черданцева Т.З. Идиоматика и культура (Постановка вопроса) // Вопросы языкоznания. 1996. № 1. С. 58-70.
7. Prestiti e calchi: l'italiano giuridico che cambia / a cura di B. Pozzo, F. Bambi. Firenze: Accademia della Crusca, 2012.
8. Закутская Н.Г., Побегайло И.В. Проблемы английских заимствований в современном итальянском языке // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 4. С. 58-62.
9. Шевчук В.Н. Электронные ресурсы переводчика. М.: Либрейт, 2010. 131 с.
10. Золотов П.Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 75-82. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82>
11. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6: Языковые контакты. М.: Прогресс, 1972. 536 с.

References

1. Sysoyev P.V., Zolotov P.Y. Formirovaniye pragmaticskej kompetentsii studentov na osnove korpusnykh tekhnologiy [Development of students' pragmatic competence using corpora]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2020, no. 51, pp. 229-246. (In Russian).
2. Sysoyev P.V. Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in the methods of foreign languages teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 1 (9), pp. 99-111. (In Russian).
3. Walter H. *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris, R. Laffont Publ., 1997, 344 p. (In French).
4. Le Bidois R. *Les mots trompeurs ou le de'lire verbal*. Paris, Hachette Publ., 1970, 288 p. (In French).
5. Bonnaffé E. *Dictionnaire Étymologique Et Historique Des Anglicismes*, 9. Paris, Librairie Delagrave, 1920. (In French).
6. Cherdantseva T.Z. Idiomatika i kul'tura (Postanovka voprosa) [Idioms and culture (Statement of the question)]. *Voprosy yazykoznaniya* [Issues of Linguistics], 1996, no. 1, pp. 58-70. (In Russian).
7. Pozzo B., Bambi F. (eds.). *Prestiti e calchi: l'italiano giuridico che Cambia*. Firenze, Accademia della Crusca Publ., 2012. (In Italian).
8. Zakutskaya N.G., Pobegaylo I.V. Problemy angliyskikh zaimstvovaniy v sovremennom ital'yanskom yazyke [Problems of English loanwords in the modern Italian language]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezhekul'turnaya kommunikatsiya* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication], 2014, no. 4, pp. 58-62. (In Russian).
9. Shevchuk V.N. *Elektronnyye resursy perevodchika* [Translator's Electronic Resources]. Moscow, Librayt Publ., 2010, 131 p. (In Russian).
10. Zolotov P.Y. Lingvodidakticheskiye svoystva korpusnykh tekhnologiy [Linguodidactic properties of corpus technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 75-82. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82> (In Russian).
11. Vaynraykh U. Odnoyazychiye i mnogoyazychiye [Monolingualism and multilingualism]. *Novoye v lingvistike. Vyp. 6: Yazykovyye kontakty* [New in Linguistics. Issue 6: Language Contacts]. Moscow, Progress Publ., 1972, 536 p. (In Russian).

Информация об авторах

Зимина Елена Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, elena_zimina_09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1291-0311>

Губанов Дмитрий Александрович, сотрудник лаборатории лингвистики и межкультурной коммуникации, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, gubanovdmitrii71@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0988-8777>

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

Статья поступила в редакцию 20.08.2021
Одобрена после рецензирования 17.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the authors

Elena I. Zimina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, elena_zimina_09@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1291-0311>

Dmitrii A. Gubanov, Research Scholar of Linguistics and Intercultural Communication Laboratory, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, gubanovdmitrii71@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0988-8777>

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

The article was submitted 20.08.2021
Approved after reviewing 17.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 378+372.881.1+004.738.5
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68

Генезис цифровых технологий в обучении студентов иностранныму языку в условиях смешанного обучения

Ирина Сергеевна НИКОЛАЕНКО*, Анна Алексеевна ПРИБЫТКОВА,
Татьяна Александровна ПУСТОВАЛОВА
ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42
*Адрес для переписки: irina.nikolaenko@mail.ru

Аннотация. Цифровые технологии достаточно быстро и органично вошли в жизнь современного человека. Причем информатизация общества повлияла на цифровизацию образования. За последние 10–15 лет появился солидный корпус научных методических работ, посвященных использованию современных цифровых технологий в развитии иноязычных речевых умений и формирования языковых навыков речи студентов, формирования их социокультурной, межкультурной, pragmaticальной и других видов компетенций. Несмотря на лингводидактический потенциал и инновационность новых методик обучения языку на основе цифровых технологий, до 2019 г. объем использования в учебном процессе информационных и коммуникационных технологий был невелик. Пандемия коронавирусной инфекции 2019 г. заставила ученых и преподавателей-практиков в экстремальных условиях реально оценить все богатство выбора цифровых технологий и переосмыслить потребность в каждой конкретной технологии для решения конкретных учебных задач. Так начался процесс «отмирания» одних технологий или «поглощения» одних технологий другими. Проведен обзор методических работ по разработке методик обучения иностранному языку на основе электронной почты, веб-форума, блог-технологии, социального сервиса «Твиттер», вики-технологии, подкастов и электронного корпуса текстов. В результате сделан вывод об актуальности четырех цифровых технологий, которые интегрируются в современные вузовские образовательные платформы. К ним относятся: блог-технология, вики-технология, подкасты и электронный корпус.

Ключевые слова: цифровые технологии, языковой вуз, блог-технология, вики-технология, подкасты, электронный корпус

Для цитирования: Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова Т.А. Генезис цифровых технологий в обучении студентов иностранному языку в условиях смешанного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 59-68. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68

Genesis of digital technologies in teaching students a foreign language in a blended learning environment

Irina S. NIKOLAENKO*, Anna A. PRIBYTKOVA,
Tatiana A. PUSTOVALOVA

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation
*Corresponding author: irina.nikolaenko@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](#)
© Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова Т.А., 2021



Abstract. Digital technologies quickly and organically entered the life of a modern person. Moreover, the informatization of society has influenced the digitalization of education. Over the past 10–15 years, a solid body of scientific methodic works has appeared on the use of modern digital technologies in the development of foreign language speech skills and the development of students' language skills, the development of their socio-cultural, intercultural, pragmatic and other types of competencies. Despite the linguodidactic potential and innovativeness of new methods of language teaching based on digital technologies, until 2019 the volume of use of information and communication technologies in the educational process was small. The 2019 coronavirus pandemic forced scientists and practicing teachers in extreme conditions to realistically assess the richness of the choice of digital technologies and rethink the need for each specific technology to solve specific educational problems. This is how the process of "withering away" of some technologies or "absorption" of some technologies by others began. A review of methodic works on the development of methods of foreign language teaching based on e-mail, web forum, blog technology, social service "Twitter", wiki technology, podcasts and electronic text corpus is carried out. As a result, a conclusion is made about the relevance of four digital technologies that are integrated into modern university educational platforms. These include: blog technology, wiki technology, podcasts, and electronic corpus.

Keywords: digital technology, linguistic university, blog technology, wiki technology, podcasts, electronic corpus

For citation: Nikolaenko I.S., Pribytkova A.A., Pustovalova T.A. Genezis tsifrovyykh tekhnologiy v obuchenii studentov inostrannomu yazyku v usloviyakh smeshannogo obucheniya [Genesis of digital technologies in teaching students a foreign language in a blended learning environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 59-68. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-59-68> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Пандемия коронавирусной инфекции 2019 г. послужила катализатором повсеместного внедрения дистанционной и смешанной форм обучения в образовании в целом и в обучении иностранному языку в частности. В результате в таких экстремальных услови-

ях произошло переосмысление лингводидактического потенциала и оправданности использования в учебном процессе конкретных цифровых технологий. Опыт показал, что, несмотря на широкую палитру существующих электронных средств, каждое из которых обладает определенным лингводидактическим потенциалом и создает условия для

формирования у студентов аспектов языка или развития видов речевой деятельности, на практике используются лишь несколько технологий, которые по своим методическим функциям способны полностью удовлетворить учебно-познавательные потребности студентов. Целью данного исследования является рассмотрение генезиса и определение наиболее распространенных в обучении иностранному языку цифровых технологий, которые необходимы для удовлетворения учебно-познавательных потребностей обучающихся.

ГЕНЕЗИС ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Постепенная информатизация образования началась одновременно с процессом появления и внедрения в социально бытовой сфере цифровых технологий. В частности, появление и широкое распространение электронной почты как средства оперативной связи между людьми путем письменных сообщений в конце 1990-х гг. способствовали разработке инновационных методик обучения письменной речи и социокультурной/межкультурной компетенций средствами электронной почты. В частности, в своем исследовании В.Г. Апальков рассматривал методику обучения межкультурному общению обучающихся посредством обсуждения актуальных социокультурных вопросов посредством обмена электронными сообщениями [1]. В 2000-х гг. электронная почта была единственным электронным средством обучения письму, и данная цифровая технология воспринималась новым инновационным средством, позволяющим в формате смешанного обучения при реализации международных телекоммуникационных проектов развивать умения письменной речи учащихся и студентов, чему по объективным причинам при традиционной очной модели обучения всегда уделялось мало времени.

Постепенно появлялись технологии Веб 2.0, одной из которых стал «живой журнал» (Life Journal), или «блог». Как показывают работы П.В. Сысоева и М.Н. Евстигнеева

неева, в методике обучения иностранным языкам данная технология позволила пользователям, находившимся на неограниченном расстоянии друг от друга, размещать на своих страницах на сервисах lifejournal.com и blogger.com свои письменные работы (эссе, рецензии, письма и т. п.) для организации их последующего рецензирования и обсуждения в мини-группах [2]. Лингводидактический потенциал блогов постепенно лег в основу функционирования «стены» в социальной сети «ВКонтакте», что значительно увеличило масштабы использования блог-технологии в учебном процессе. Анализ научной литературы за последние 10 лет свидетельствует о том, что в центре внимания исследователей были различные вопросы, связанные с организацией методики обучения иностранному языку на основе блог-технологии. В 2012 г. П.В. Сысоев формулирует дидактические свойства и методические функции этой цифровой технологии [3]. К ним ученый относит следующие: публичность, линейность, авторство и модерация принадлежат автору блога, мультимедийность. Кроме того, ученый предложил номенклатуру умений письменной речи, которые можно развивать у студентов на основе блогов.

Работа П.В. Сысоева легла в основу многих последующих исследований, посвященных этой проблематике. Безусловно, в большей степени блоги используются для развития умений письменной речи учащихся и студентов, чему свидетельствует целый ряд публикаций отечественных ученых. В частности, Е.А. Ильина разработала методику развития умений письменной речи школьников на основе блогов, И.А. Евстигнеева предложила методику развития дискурсивных умений студентов языкового вуза на основе современных ИКТ, включая блоги, А.А. Истомин рассмотрел технологию обучения студентов письменному диахроническому взаимодействию посредством блогов [4–6]. Были работы, в которых исследователи рассматривали обучение особенностям профессиональной письменной коммуникации студентов конкретных направлений подготовки. К.А. Мерзляков и П.В. Сысоев предложили

методику обучения международной письменной коммуникации студентов-международников на основе метода рецензирования [7; 8]. Сам процесс рецензирования и ответа на рецензию одногруппников осуществлялся в социальной сети «ВКонтакте» на основе блог-технологии. И.С. Дронов предложил методику обучения письменному академическому дискурсу магистрантов-лингвистов посредством блог-технологии [9]. М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов, И.А. Евстигнеева разработали методику обучения юридическому письменному иноязычному дискурсу студентов посредством блог-технологии [10]. Анализ этих и многих других работ свидетельствует о том, что блог-технология, благодаря своим уникальным дидактическим свойствам и соответствующим методическим функциям, позволяет разработать на ее основе методику обучения, сочетающую групповую и индивидуальную, аудиторную и внеаудиторную работу обучающихся. В зависимости от уровня обучения иностранному языку и от направления подготовки студентов содержание обучения письменной речи может меняться. В частности, если Е.А. Ильина и А.А. Истомин в содержание обучения письменной речи обучающихся включали обучение написанию письма личного характера, сочинений, различных видов эссе, то К.А. Мерзляков и П.В. Сысоев, разрабатывая содержание обучения письменной речи для студентов-международников, включили в него умения написания деловых писем, верительных грамот, персональных нот, памятных записок и сопроводительных писем.

Алгоритмы же обучения умениям письменной речи, несмотря на специфику предметного содержания обучения, очень похожи. Как свидетельствует работа П.В. Сысоева, практическая методика обязательно будет включать этапы работы над письменным документом, этапы обсуждения и комментирования письменной работы обучающегося в сети Интернет в блогах (на стене «ВКонтакте», доработку и представление финальной версии письменной работы [11].

Лингводидактический потенциал блог-технологии позволил ученым разработать методики формирования социокультурной и межкультурной компетенций на ее основе. В своем исследовании А.К. Черкасов разработал методику обучения социокультурным умениям на основе веб-форума, И.К. Забродина – методику развития социокультурных умений студентов-переводчиков на основе современных ИКТ, включая блог-технологию, А.А. Максаев – методику развития социокультурных и иноязычных речевых умений учащихся старших классов посредством их участия в международных телекоммуникационных проектах [12–14]. В качестве основной платформы реализации разных по своей направленности проектов выступает блог-технология.

Второй цифровой технологией, которая может быть использована в развитии умений письменной речи обучающихся, является вики-технология – современная информационно-коммуникационная технология, позволяющая обучающимся, находящимся на расстоянии друг от друга, посредством интернет-сети работать совместно над написанием одной единой письменной работы. В своей работе П.В. Сысоев выделяет дидактические свойства и методические функции вики-технологии, к которым относит следующие: публичность, нелинейность, доступ к истории создания документа, гипертекстовая структура и мультимедийность [15]. На основе вики-технологии ученыe разработали несколько методик обучения письменной речи учащихся и студентов [16; 17], а также технологию формирования грамматических навыков речи студентов [18]. Как и при реализации блог-технологии, содержание обучения письменной речи на основе вики-технологии изменяется в зависимости от уровня владения иностранным языком и направления подготовки студентов в вузе. Технология же обучения будет отличаться совместной речемыслительной деятельностью обучающихся по созданию письменной работы коллективного авторства.

В методике обучения иностранным языкам были исследования, в которых учеными изучался лингводидактический потенциал социального сервиса «Твиттер». В частности, О.В. Пустовалова разрабатывала методику обучения письменной речи студентов на основе этого социального сервиса [19]. Значительным ограничением исследования и соответствующей методики явилось то, что сервис «Твиттер» позволяет единовременно публиковать речевые высказывания объемом в 140 знаков. Это обстоятельство усложняет методику обучения и ограничивает использование сервиса на практике. Поэтому широкого распространения в обучении иностранному языку сервис «Твиттер» не получил.

Третья цифровая технология, которая получила определенное распространение, – это сервис подкастов. Подкасты – это короткие записи, которые каждый студент может создать и разместить на сервисе подкастов. За размещением следует работа по прослушиванию подкастов одногруппниками и их комментирование и рецензирование. А.Г. Соломатина разработала подобную методику развития умений говорения и аудирования посредством подкастов, предложив номенклатуру соответствующих речевых умений и алгоритм обучения [20]. Во многом кроме записи методика работы с подкастами напоминает методику обучения письменной речи на основе блог-технологии. Безусловно, такая методика имеет право на существование, однако в период пандемии коронавирусной инфекции большее распространение приобрело использование средств видео-интернет-коммуникации – Zoom и Skype. Как свидетельствует исследование Д.А. Ежикова, посвященное возможности развития иноязычных речевых умений студентов на основе этих средств видео-коммуникации, Zoom и Skype в некоторой степени вытеснили подкасты [21]. Последние все же могут быть использованы для выполнения домашнего задания – записи монологической речи обучающимися – для дальнейшего обсуждения онлайн во внеаудиторное время.

Последним ресурсом, который следует упомянуть в работе, выступает электронный

языковой корпус. В методике ученые использую разные термины: «лингвистический корпус», «языковой корпус», «корпус электронных текстов» и т. п. В любом случае это цифровой ресурс, который может быть использован для формирования лексического и грамматического навыков речи учащихся и студентов. В методической литературе имеются исследования по использованию языкового корпуса с целью формирования лексико-грамматических навыков речи студентов. В частности, Е.А. Рязанова рассмотрела методику формирования грамматических навыков речи студентов на основе лингвистического корпуса [22]. И.В. Дерябина углубила исследование Е.А. Рязановой, и предметом изучения выступило обучение управлению английских глаголов [23]. В ряде работ исследователи изучали возможности формирования лексических навыков речи, включая обучение профессиональному тезаурусу. П.В. Сысоев и А.А. Кокорева обратились к корпусу параллельных текстов для обучения студентов-экономистов профессиональному экономическому тезаурусу [24]. Ю.И. Семич в своей работе исследовала возможность обучения профессиональной лексике и речевым высказываниям студентов-журналистов на основе корпусных технологий [25]. Студенты изучали образцы профессиональных текстов из языкового корпуса. В.В. Ключин продолжил исследования ученых в области формирования лексических навыков речи студентов на основе корпусных технологий и предложил методику формирования коллокационной компетенции студентов [26]. Изучение этих и других работ, посвященных использованию цифрового корпуса текстов в формировании лексико-грамматических навыков речи, показывает, что методика обучения включает этапы по изучению студентами языковых образцов на основе программы конкорданс с целью определения значения новой лексики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ корпуса исследований, посвященных использованию цифровых техноло-

гий в обучении иностранном языку, свидетельствует о том, что в период пандемии коронавирусной инфекции 2019–2021 гг. учёные и преподаватели-практики переосмыслили лингводидактический потенциал широкой палитры цифровых технологий. Наблюдался процесс «поглощения» одних технологий другими. В результате осталось, на наш взгляд, четыре цифровых технологии, которые в полной мере позволяют реализовать учебно-познавательные потребности студен-

тов в обучении иностранному языку в условиях смешанного обучения. К таким технологиям относятся: блог-технология, вики-технология, подкасты и языковой корпус. В зависимости от интернет-платформы или с появлением новых образовательных сервисов все эти четыре цифровые технологии как средства обучения аспектам языка и видам речевой деятельности интегрируются на новые платформы и продолжают использоваться в учебном процессе в вузе.

Список литературы

1. Апальков В.Г. Электронно-почтовая группа как средство формирования межкультурной компетенции // Языковое поликультурное образование: междунар. сб. науч. тр. Вып. 2. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2008. С. 24-30.
2. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 12-18.
3. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
4. Ильина Е.А. Методические условия развития умений письменной речи учащихся 5–9 классов средней школы на основе интернет-технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 12 (128). С. 175-179.
5. Евстигнеева И.А. Развитие дискурсивных умений обучающихся средствами современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2014. № 2. С. 17-21.
6. Истомин А.А. Роль дистанционного обучения в преподавании иностранных языков // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 9 (125). С. 130-133.
7. Мерзляков К.А. Этапы обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 5-6 (157-158). С. 31-39. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-5\(157/158\)-31-39](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-5(157/158)-31-39)
8. Сысоев П.В., Мерзляков К.А. Использование метода рецензирования в обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36-47.
9. Дронов И.С. Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 61-69. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69>
10. Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А. Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49-55.
11. Сысоев П.В. Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15-28.
12. Черкасов А.К. Веб-форум в формировании социокультурных умений студентов языкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 3 (107). С. 118-121.
13. Забродина И.К. Алгоритм развития социокультурных умений студентов направления подготовки «Перевод и переводоведение» посредством современных интернет-технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 9 (113). С. 160-165.
14. Максаев А.А. Развитие социокультурных и речевых умений учащихся на основе международных образовательных языковых проектов // Иностранные языки в школе. 2015. № 2. С. 47-56.

15. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.
16. Маркова Ю.Ю. Содержание обучения письменной речи студентов языкового вуза посредством социального сервиса вики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 5 (97). С. 180-183.
17. Харламенко И.В. Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-глоссария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 11 (163). С. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81)
18. Свиридов Д.О. Алгоритм формирования грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. № 9 (149). С. 16-23.
19. Пустовалова О.В. Социальный сервис «Твиттер» как средство развития речевых умений у студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 7 (111). С. 193-197.
20. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 71-74.
21. Ежиков Д.А. Использование средств синхронной интернет-коммуникации в развитии речевых умений студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 1 (117). С. 150-153.
22. Рязанова Е.А. Использование языкового лингвистического корпуса в формировании грамматических навыков речи в языковом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Вып. 10 (126). С. 143-149.
23. Дерябина И.В. Обучение управлению английских глаголов на основе английского национального корпуса как педагогическая проблема // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 10 (126). С. 154-159.
24. Сысоев П.В., Кокорева А.А. Обучение студентов профессиональной лексике на основе корпуса параллельных текстов // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 114-124.
25. Семич Ю.И. Методическая модель обучения студентов письменному высказыванию на основе корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 56-66. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66>
26. Ключихин В.В. Этапы формирования коллокационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 186. С. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24>
27. Золотов П.Ю. Лингводидактические свойства корпусных технологий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 75-82. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82>
28. Золотов П.Ю. Прагматические маркеры как структурный компонент формирования иноязычной прагматической компетенции обучающихся // Державинский форум. 2020. № 14. С. 166-170.

References

1. Apalkov V.G. Elektronno-pochtovaya gruppa kak sredstvo formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii [E-mail group as a means of forming intercultural competence]. *Mezhdunarodnyy sbornik nauchnykh trudov. Vypusk 2. «Yazykovoye polkul'turnoye obrazovaniye»* [International Proceedings. Issue 2. “Language Multicultural Education”]. Tambov. Derzhavin Tambov State University Publ., 2008, pp. 24-30. (In Russian).
2. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. Tekhnologii Web 2.0: Sotsial'nyy servis blogov v obuchenii inostrannomu yazyku [Technologies Web 2.0: Social service of blogs in foreign language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2009, no. 4, pp. 12-18. (In Russian).
3. Sysoyev P.V. Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blog technology in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
4. Ilina E.A. Metodicheskiye usloviya razvitiya umeniy pis'mennoy rechi uchashchikhsya 5–9 klassov sredney shkoly na osnove internet-tehnologiy [Methodic conditions for the development of writing skills of stu-

- dents in grades 5–9 of secondary school based on Internet technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 12 (128), pp. 175-179. (In Russian).
5. Evstigneyeva I.A. Razvitiye diskursivnykh umeniy obuchayushchikhsya sredstvami sovremennoykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy [Development of discursive skills of students by means of modern information and communication technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2014, no. 2, pp. 17-21. (In Russian).
 6. Istomin A.A. Rol' distantsionnogo obucheniya v prepodavaniyu inostrannykh yazykov [The role of distance learning in foreign languages teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 9 (125), pp. 130-133. (In Russian).
 7. Merzlyakov K.A. Etapy obucheniya pis'mennoy rechi studentov na osnove metoda retsenzirovaniya [Stages of teaching students' written speech based on the peer-review method]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 5-6 (157-158), pp. 31-39. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-5/6\(157/158\)-31-39](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-31-39) (In Russian).
 8. Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. Ispol'zovaniye metoda retsenzirovaniya v obuchenii pis'mennoy rechi obuchayushchikhsya na osnove blog-tehnologii [The use of the peer review method in teaching students' written speech based on blog technology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2017, no. 1, pp. 36-47. (In Russian).
 9. Dronov I.S. Blog uchebnoy gruppy kak odna iz sovremennoykh internet-tehnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku [Group blog as one of the modern Internet-technologies in foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 61-69. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69>. (In Russian).
 10. Evstigneyev M.N., Zavyalov V.V., Evstigneyeva I.A. Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tehnologii [Teaching professional written discourse for law students based on blog technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 49-55. (In Russian).
 11. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnej deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennoykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students on the basis of modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
 12. Cherkasov A.K. Veb-forum v formirovaniyu sotsiokul'turnykh umeniy studentov yazykovogo vuza [Web forum in the formation of sociocultural skills of students of a language university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 3 (107), pp. 118-121. (In Russian).
 13. Zabrodina I.K. Algoritm razvitiya sotsiokul'turnykh umeniy studentov napravleniya podgotovki «Perevod i perevodovedeniye» posredstvom sovremennoykh internet-tehnologiy [Algorithm for the development of socio-cultural skills of students of the direction of training “Translation and Translation Studies” through modern Internet technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 9 (113), pp. 160-165. (In Russian).
 14. Maksayev A.A. Razvitiye sotsiokul'turnykh i rechevykh umeniy uchashchikhsya na osnove mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh yazykovykh proyektov [Development of socio-cultural and speech skills of students on the basis of international educational language projects]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2015, no. 2, pp. 47-56. (In Russian).
 15. Sysoyev P.V. Viki-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Wiki technology in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152. (In Russian).
 16. Markova Y.Y. Soderzhaniye obucheniya pis'mennoy rechi studentov yazykovogo vuza posredstvom sotsial'nogo servisa viki [The content of teaching writing of students of a language university through a social service wiki]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 5 (97). pp. 180-183. (In Russian).
 17. Kharlamenko I.V. Ispol'zovaniye viki-tehnologii dlya organizatsii sovmestnoy raboty po sostavleniyu viki-glossariya terminov spetsial'nosti silami studentov neyazykovogo vuza [The content of teaching writing of students of a language university through a social service wiki]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya:*

- Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 11 (163), pp. 73-81. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-73-81](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-73-81). (In Russian).
18. Sviridov D.O. Algoritm formirovaniya grammaticeskikh navykov rechi studentov na osnove viki-tehnologii [Algorithm for the development of grammatical skills of students' speech based on wiki technology]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 9 (149), pp. 16-23. (In Russian).
 19. Pustovalova O.V. Sotsial'nyy servis «Twitter» kak sredstvo razvitiya rechevykh umeniy u studentov neazykovogo vuza [Social service “Twitter” as a means of developing speech skills among students of a non-linguistic university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 7 (111), pp. 193-197. (In Russian).
 20. Solomatina A.G. Razvitiye umeniy govorenija i audirovaniya posredstvom uchebnykh podkastov [Development of speaking and listening skills through educational podcasts]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2012, no. 9, pp. 71-74. (In Russian).
 21. Ezhikov D.A. Ispol'zovaniye sredstv sinkhronnoy internet-kommunikatsii v razvitiyi rechevykh umeniy studentov [Using the means of synchronous Internet communication in the development of students' speech skills]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 1 (117), pp. 150-153. (In Russian).
 22. Ryazanova E.A. Ispol'zovaniye yazykovogo lingvisticheskogo korpusa v formirovaniyu grammaticeskikh navykov rechi v yazykovom vuze [Using the linguistic corpus in the formation of grammatical speech skills in a linguistic university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 10 (126), pp. 143-149. (In Russian).
 23. Deryabina I.V. Obucheniye upravleniyu angliyskikh glagolov na osnove angliyskogo natsional'nogo korpusa kak pedagogicheskaya problema [Learning to manage English verbs based on the English national corpus as a pedagogical problem]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 10 (126), pp. 154-159. (In Russian).
 24. Sysoyev P.V., Kokoreva A.A. Obucheniye studentov professional'noy leksike na osnove korpusa parallel'nykh tekstov [Teaching students professional vocabulary based on the corpus of parallel texts]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 1 (21), pp. 114-124. (In Russian).
 25. Syomich Y.I. Metodicheskaya model' obucheniya studentov pis'mennomu vyskazyvaniyu na osnove korpusnykh tekhnologiy [A methodological model of teaching students written speech on the basis of case technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 56-66. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-56-66>. (In Russian).
 26. Klochikhin V.V. Etapy formirovaniya kollokatsionnoy kompetentsii studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa [Stages of students' collocation competence development based on linguistic corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24>. (In Russian).
 27. Zolotov P.Y. Lingvodidakticheskiye svoystva korpusnykh tekhnologiy [Linguodidactic properties of corpus technologies]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 75-82. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-75-82>. (In Russian).
 28. Zolotov P.Y. Pragmaticskekiye markery kak strukturnyy komponent formirovaniya inoyazychnoy pragmaticskeoy kompetentsii obuchayushchikhsya [Pragmatic markers as a structural component of the formation of foreign language pragmatic competence of students]. *Derzhavinskiy forum Derzhavin Forum*, 2020, no. 14, pp. 166-170. (In Russian).

Информация об авторах

Николаенко Ирина Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, irina.niko-laenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6994-534X>

Прибыткова Анна Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, anechka86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2561-6656>

Пустовалова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, putalex@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5195-3384>

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

Статья поступила в редакцию 06.08.2021
Одобрена после рецензирования 03.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the authors

Irina S. Nikolaenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, irina.nikolaenko@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6994-534X>

Anna A. Pribytkova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, anechka86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2561-6656>

Tatiana A. Pustovalova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, putalex@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5195-3384>

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

The article was submitted 06.08.2021
Approved after reviewing 03.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 372.881.1+378.147
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-69-76

Лингводидактический потенциал модели интегрированного предметно-языкового обучения студентов иностранным языку и специальности в медицинском вузе

Валентина Юрьевна ПОТАПОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
zotvalen@mail.ru

Аннотация. Задачей современного образования является подготовка кадров высшей категории, которые успешно справлялись бы со своими профессиональными задачами, были открыты к самообразованию, обучению через всю жизнь и владели иностранными языками. Владение иностранным языком всегда было и остается ценным знанием. Предметно-языковое интегрированное обучение – это обучение, в котором иностранный язык является инструментом овладения специальностью, а не просто целью изучения языка как такового. Рассмотрен вопрос лингводидактического потенциала модели предметно-интегрированного обучения студентов иностранному языку и специальности в медицинском вузе, выделена таблица общих требований, предъявляемых студентам и преподавателям в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, а также основное направление в обучении, акцентировано внимание на преимуществах предметно-языкового интегрированного обучения.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, внутрипрофильная специализация, мотивация, лингводидактический потенциал

Для цитирования: Потапова В.Ю. Лингводидактический потенциал модели интегрированного предметно-языкового обучения студентов иностранному языку и специальности в медицинском вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 69-76. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-69-76>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-69-76

Linguodidactic potential of the model of content and language integrated learning of students in a foreign language and specialty in a medical university

Valentina Y. POTAPOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
zotvalen@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
© Потапова В.Ю., 2021



Abstract. The task of modern education is to train personnel of the highest category who would successfully cope with their professional tasks, were open to self-education, learning throughout their lives and were fluent in foreign languages. Knowledge of a foreign language has always been and remains a valuable knowledge. Content and language integrated learning is learning in which a foreign language is a tool for mastering a specialty, and not just the goal of learning a language as such. We examine the issue of the linguodidactic potential of the model of content and language integrated learning of students to a foreign language and specialty in a medical university, highlights a table of general requirements for students and teachers in the framework of content and language integrated learning, as well as the main direction in teaching, focuses on the advantages content and language integrated learning.

Keywords: content and language integrated learning, intradisciplinary specialization, motivation, linguodidactic potential

For citation: Potapova V.Y. Lingvodidakticheskiy potentsial modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya studentov inostrannomu yazyku i spetsial'nosti v meditsinskom vuze [Linguodidactic potential of the model of content and language integrated learning of students in a foreign language and specialty in a medical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 69-76. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-69-76> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современный мир невозможно представить без информационных технологий, захвативших все сферы профессиональной деятельности и сферы общения. Специалисты стремятся повысить свой уровень образования, используя передовые технологии, общаясь и обмениваясь опытом во время конференций, во время проведения интернет-встреч, которые в силу последних событий набирают большую популярность. В связи с этими факторами увеличивается спрос на профессионалов, владеющих двумя или более иностранными языками. Однако мы считаем, что владение иностранным языком для

простого, повседневного общения для специалиста является недостаточным знанием, так как все мировое сообщество ставит акцент на профессионалах в определенной сфере. Международные публикации, интернет-общение, международные встречи, поездки по обмену опытом – это то, к чему стремится современный специалист, желающий расширить круг своих профессиональных возможностей и профессионального общения. Особую популярность в связи с происходящими событиями в мире приобретают конференции в программах ZOOM, Skype, дающие широкие возможности для между-

народного общения, оставаясь в пределах своего дома, офиса, рабочего места. Это площадки, где каждый может выступить, высказать свою точку зрения, поделиться своими научными разработками. В особенности мы уверены, что данные технологии открывают путь к расширению профессиональной деятельности врача. Профессия врача всегда была и остается одной из наиболее сложных и ответственных. Врачу не всегда приходится принимать решения одному, зачастую он нуждается в профессиональной помощи коллег. Здесь приходят на помощь высокие технологии, благодаря которым врачи из разных стран могут наблюдать за ходом сложнейших операций, могут комментировать ход операции, советоваться по поводу состояния здоровья пациентов, не тратя время на длительные зарубежные командировки.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку будущих медицинских работников, формирование основ иноязычной компетенции, необходимой для международной коммуникации, – это основная цель, которую должен достичь преподаватель при обучении студентов неязыковых вузов, а в нашем случае медицинских вузов. Знание иностранного языка и умение общаться на нем является обязательным условием для выпускника медицинского вуза. В современном образовании уделяется внимание именно интегрированному образованию не только на уровне высшего, но и дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования. Интеграция придает целостность процессу обучения. На фоне этого мы полагаем, что именно предметно-языковое интегрированное обучение отражает специфику будущей специальности и погружает в нее еще на этапе обучения в медицинском вузе.

Автором термина «предметно-языковое интегрированное обучение» (Content and Language Integrated Learning – CLIL) является зарубежный исследователь Д. Марш, предложивший в конце XX века обозначать изучение иностранного языка в качестве инструмента для изучения других предметов. Основная идея предметно-языкового интег-

рированного обучения заключается в обучении предмету посредством иностранного языка. Данная модель обучения ориентирована на внутрипрофильную специализацию. В данном случае иностранный язык выступает инструментом изучения специальности. Мы не отрицаем, что CLIL подразумевает достаточно высокое владение иностранным языком обучающимся, но и обучающиеся со средним уровнем также способны к обучению курсу CLIL.

П.В. Сысоев в работе, посвященной изучению ключевых вопросов реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах, интерпретирует понятие предметно-языкового интегрированного обучения следующим образом: «предметно-языковое интегрированное обучение позволяет студентам неязыковых направлений подготовки в рамках одного предмета овладеть профессиональным иностранным языком и новой профильно-ориентированной предметной областью путем одновременного изучения и иностранного языка, и профильной дисциплины» [1].

Основными подходами к данной модели основоположник Д. Марш считает следующее:

- 1) обучающиеся изучают предметное содержание на иностранном языке;
- 2) иностранный язык выступает средством овладения предметного (профессионального) компонента;
- 3) иностранный язык выступает целью обучения;
- 4) обучение иностранному языку интегрировано с обучением предметному (профессиональному) компоненту;
- 5) развернутость речевого высказывания важнее, чем языковая корректность речи;
- 6) достижение результатов возможно после 5–7 лет [2].

На наш взгляд, данные подходы лучше всего описывают специфику модели предметно-языкового интегрированного обучения и подчеркивают, что модель CLIL направлена на внутрипрофильную специализацию.

Пункт 4 подчеркивает объединение иностранного языка со специальностью. Если

рассмотреть две модели обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей – ESP и CLIL, то именно CLIL отражает интеграцию обучения. В то время как в рамках ESP обучение студентов направлено на изучение лексики и текстов профессиональной направленности, о чём также упоминает П.В. Сысоев [1; 3; 4], то CLIL погружает студента в сферу его профессиональной деятельности. Так, к примеру, студенты медицинских вузов изучают внутренние болезни на иностранном языке, что позволяет расширить их словарный запас, обогатить знания по предмету благодаря обучению по учебным материалам из зарубежных источников, непосредственно включить их в процесс работы будущего специалиста в области пропедевтики внутренних болезней, изучая материалы и видео проводимых экспериментов или операций, обсуждая их, используя лексику, в дальнейшем применять полученные знания в рамках выполнения домашних заданий, учебных проектов, написания научных статей, публикации собственных достижений.

Подход 5 кажется нам целесообразным, так как он ориентирован на самом воспроизведении речи, то есть основной упор делается на том, чтобы научить студентов неязыковых специальностей выражать свою точку зрения, аргументировать, поддерживать разговор, спорить, соблюдая нормы этикета и правила поведения и объяснять свою позицию, а не следить за соблюдением всех лексико-грамматических норм. В данном случае мы не выдвигаем теорию о том, что в процессе коммуникации студенты не должны следить за правильностью речи, но мы утверждаем, что студенты должны приобрести легкость речи, то есть говорить так, будто они изъясняются на родном языке. Уверены, что такое может быть достигнуто посредством предметно-языкового интегрированного обучения, где иностранный язык становится не просто языком для изучения, но именно инструментом для изучения специальности. Предметно-языковое интегрированное обучение возможно использовать не только с

обучающимися взрослого возраста (студенты, работающие граждане, стремящиеся повысить свой уровень квалификации), но и с обучающимися старших классов средних школ. Об этом упоминают в своем исследовании М.А. Макурина и А.В. Симакова, которые проводили опыт внедрения интегрированного обучения с обучающимися 7, 8, 9 классов, изучающих французский язык. Они отмечают повышение мотивации к обучению посредством внедрения в учебный процесс интегрированной модели обучения. Одновременно в своей работе они отмечают, что планирование работы ориентируется на 4С: Content (содержание), Communication (общение), Cognition (мыслительные способности), Culture (культурологические знания) [5].

Другими словами, построение CLIL означает, что в его структуру входят необходимые для успешной профессиональной реализации компоненты, где обучающиеся не только изучают язык, а изучают свой предмет посредством языка. Так, CLIL успешно применяется в рамках обучения студентов специальности «Юриспруденция», что точно описывает в своих работах В.В. Заявлялов [6], студенты специальности «Агрономия и агропочвоведение» и «Агроэкология» [7], а также студенты направления «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» [8].

Анализ работ П.В. Сысоева, В.В. Заявлялова, К.В. Капраниковой, Ю.В. Токмаковой дает четкое представление о том, что CLIL ориентируется не просто на обучение студентов пониманию текстов профессиональной направленности, изучению специальной лексики, изучению аутентичных аудио- и видеоматериалов, но особая роль здесь выделяется отбору предметного содержания. В своей работе хотим еще раз особо подчеркнуть невозможность обучения студентов разных направлений подготовки одному и тому же, что к примеру, прослеживается в модели обучения ESP, где основное внимание уделяется пониманию аутентичных научных текстов профессиональной направленности, и не отражается внутрипрофиль-

ная специализация. Отбору предметного содержания также посвящено много работ, но, к сожалению, по профилю направления подготовки студентов медицинских специальностей такого отбора еще не было совершено.

О предметно-языковом интегрированном обучении студентов медицинских вузов в своей работе заявляют исследователи Л.В. Беспалая и Е.Л. Соляненко [9]. Они утверждают, что занятия в рамках CLIL повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка, так как язык становится не целью изучения, а помощником в изучении специальности. Однако они видят проблему в том, что в настоящее время наблюдается нехватка педагогических кадров в вопросе подготовки специалистов, заинтересованных и способных преподавать специальные дисциплины на иностранном языке. Здесь Л.В. Беспалая и Е.Л. Соляненко вслед за П.В. Сысоевым [1; 3] упоминают об обязательном сотрудничестве преподавателей иностранного языка с преподавателями профилирующих специальностей. По их мнению, внедрение предметно-языкового интегрированного обучения в медицинские вузы поможет решить следующие задачи:

- 1) расширить и обогатить знания студентов не только на языковом уровне, но и на уровне специальности, а именно, в области медицины;
- 2) мотивировать активную работу студентов на занятиях по иностранному языку и занятиям по специальности;
- 3) обучить корректному использованию научной литературы в профессиональной деятельности;
- 4) развивать познавательно-творческие способности, навыки самосовершенствования, критического подхода к решению профессиональных вопросов [9].

Мы поддерживаем их точку зрения и дополняем данные задачи следующими пунктами:

- а) мотивация преподавателей иностранного языка к расширению своих педагогических возможностей;
- б) взаимодействие кафедр университетов в рамках повышения квалификации сотрудников;

в) расширение возможностей студентов к изучению специальности ввиду возможности чтения аутентичных текстов по специальности, общения и сотрудничества со студентами зарубежных кафедр;

г) непосредственное вовлечение студентов в специфику будущей специальности.

Исследователи Т.Б. Вепрева и О.В. Печинкина в свою очередь также говорят об обучении иностранному языку студентов медицинских специальностей. В своем исследовании они резюмируют ответы студентов и приходят к выводу о том, что большинство студентов заинтересованы в углубленном изучении иностранного языка, нуждаются в расширении языковых знаний, мотивированы на изучение дисциплин на иностранном языке, так как понимают необходимость достаточно свободного владения языком для совершенствования и реализации большего круга возможностей в своей профессиональной среде. Т.Б. Вепрева и О.В. Печинкина также уделяют внимание предметно-языковому интегрированному обучению, опираясь на работы других исследователей, занимающихся изучением CLIL, и отмечают, что обучение может реализовываться как преподавателями-предметниками, так и преподавателями иностранного языка, и осуществляться в процессе тематических и проектных погружений [10].

Все вышеперечисленные характеристики модели предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку студентов медицинских вузов дают возможность составить таблицу общих требований, предъявляемых студентам и преподавателям в рамках предметно-языкового интегрированного обучения, а также основное направление в обучении (табл. 1).

Анализ работ Д. Марша, П.В. Сысоева, В.В. Завьялова, Т.Б. Вепревой, О.В. Печинкиной, Л.В. Беспалой, Е.Л. Соляненко позволяет нам считать, что лингводидактический потенциал модели предметно-языкового интегрированного обучения студентов иностранному языку и специальности в медицинском вузе состоит в следующем.

Таблица 1

Требования, предъявляемые студентам и преподавателям
в рамках предметно-языкового интегрированного обучения

Table 1

Requirements for students and teachers in the framework
of content and language integrated learning

Требования	Предметно-языковое интегрированное обучение (Content Language Integrated Learning)
Требования к подготовке студентов (уровень владения языком)	B1-B2
Требования к подготовке преподавателей (уровень владения языком)	B2, C1-C2
Требования к владению знаниями в преподаваемой сфере, предъявляемые к преподавателю	Да
Акцент на предметное содержание	Да
Основное содержание	Изучение дисциплин по профилю специальности на иностранном языке
Отбор предметного содержания	Да
Основное направление в обучении	Чтение текстов профессиональной направленности с целью понимания основного содержания, подготовки публикаций профессиональной направленности на иностранном языке; возможность погружения в языковую среду и будущую специальность посредством иностранного языка, обогащение знаний по предмету благодаря обучению на иностранном языке

1. CLIL коррелирует с основной целью обучения иностранному языку студентов медицинских вузов, а именно, профессионально-ориентированному обучению иностранному языку будущих медицинских работников, формированию основ иноязычной компетенции, необходимой для межкультурной коммуникации, овладению письменными и устными формами общения как средством информационной деятельности и последующего самообразования.

2. CLIL отражает специфику будущей профессиональной направленности в связи с тем, что иностранный язык становится не целью, а средством изучения профессии.

3. CLIL расширяет возможности для будущего специалиста в области медицины благодаря более глубокому подходу к изуче-

нию дисциплин, где в качестве учебных материалов выступают непосредственно первоисточники на иностранном языке.

4. CLIL мотивирует студентов медицинских вузов на более серьезный подход и более глубокое изучение иностранного языка, где студентам становится ясна цель изучения иностранного языка.

5. Постоянное взаимодействие преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка также открывает новые горизонты и для преподавателей ввиду повышения квалификации и освоения новой профессии.

6. Освоение профессии врача и более глубокое понимание выбранной специальности на уровне обучения в вузе.

Список литературы

1. Сысоев П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10-19.

2. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris: University of Sorbonne, 1994.
3. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Глосса-пресс, 2008.
5. Макурина М.А., Симакова А.В. Предметно-языковое интегрированное обучение в средней школе (из опыта работы) // Филологический класс. 2017. № 2 (48). С. 32-40.
6. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>
7. Капраникова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55>
8. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-43. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>
9. Беспалая Л.В., Соляненко Е.Л. Предметно-языковое интегрированное обучение в медицинском вузе // Иностранные языки: инновации, перспективы исследования и преподавания: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск: БГУ, 2018. С. 91-94.
10. Вепрева Т.Б., Печинкина О.В. Английский язык для студентов-медиков: современный этап и перспективы развития // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2021. № 1 (28). С. 170-187. https://doi.org/10.51955/2312-1327_2021_1_170

References

1. Sysoyev P.V. Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nym distsiplinam v rossiyskikh vuzakh [Key issues of the implementation of content and language integrated learning of foreign language and specialized disciplines in Russian universities]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 10-19. (In Russian).
2. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, University of Sorbonne Publ., 1994.
3. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Discussion issues of the introduction of content and language integrated learning to communicate in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. *Yazykovoye polikul'turnoye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Language Multicultural Education: Theory and Practice]. Moscow, Glossa-press Publ., 2008. (In Russian).
5. Makurina M.A., Simakova A.V. Predmetno-yazykovoye integrirovannoye obuchenije v sredney shkole (iz opyta raboty) [Content and language integrated learning in high school (from experience)]. *Filologicheskiy klass* [Philological Class], 2017, no. 2 (48), pp. 32-40. (In Russian).
6. Zavyalov V.V. Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of “Jurisprudence” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>. (In Russian).
7. Kapranchikova K.V. Osobennosti otbora predmetnogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku v agrarnom vuze [Features of the selection of the subject content of teaching a foreign language in the agrarian university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 46-55. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55>. (In Russian).

8. Tokmakova Y.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennyx produktov» [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).
9. Bespalaya L.V., Solyanenko E.L. Predmetno-yazykovoye integrirovannoye obucheniye v meditsinskom vuze [Subject and linguistic integrated training in medical university]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Inostrannyye yazyki: innovatsii, perspektivy issledovaniya i prepodavaniya»* [Proceeding of the International Scientific and Practical Conference “Foreign Languages: Innovation, Prospects for Research and Teaching”]. Minsk, Belarusian State University Publ., 2018, pp. 91-94. (In Russian).
10. Vepreva T.B., Pechinkina O.V. Angliyskiy yazyk dlya studentov-medikov: sovremennyy etap i perspektiv razvitiya [English for medical students: current stage and development prospects]. *Crede Experto: transport, obshchestvo, obrazovaniye, yazyk – Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*, 2021, no. 1 (28), pp. 170-187. https://doi.org/10.51955/2312-1327_2021_1_170. (In Russian).

Информация об авторе

Потапова Валентина Юрьевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессионального перевода, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, zotvalen@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4497-6833>

Статья поступила в редакцию 10.08.2021
Одобрена после рецензирования 07.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Valentina Y. Potapova, Senior Lecturer of Foreign Languages and Professional Translation Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, zotvalen@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4497-6833>

The article was submitted 10.08.2021
Approved after reviewing 07.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 378+81.232+372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-77-84

Принципы обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода

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 – это один из методов проблемного обучения, заключающихся в решении студентами проблемной ситуации или кейса. Изучение и обсуждение кейса, а также подготовка и презентация решения проблемы происходит на иностранном языке. Особую актуальность приобретает решение студентами кейсов, содержащих культурные конфликты. В этом ракурсе использование кейсов на занятиях по иностранному языку будет способствовать развитию у студентов умений иноязычного межкультурного взаимодействия. Эффективность соответствующей методики обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода находится в прямой зависимости от выбранных общедидактических и методических подходов к обучению, которые, в свою очередь, реализуются посредством принципов. В качестве методологической основы обучения в данном исследовании выступают компетентностный, системный, личностно-деятельностный, социокультурный, межкультурный, поликультурный и коммуникативно-этнографический подходы. Данные подходы на практике реализуются посредством принципов, на основе которых осуществляется отбор предметно-тематического содержания обучения и разработка системы проблемных культуроведческих заданий. Подробно описаны следующие принципы обучения: принцип сознательности и активности, принцип доступности и possibility, принцип системности, принцип индивидуализации обучения, принцип функциональности, принцип речевой направленности обучения, принцип диалога культур, принцип дидактической культуросообразности, принцип культурной вариативности, принцип культурной рефлексии, принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий.

Ключевые слова: кейс-метод, принципы обучения, межкультурная компетенция, межкультурная коммуникация

Для цитирования: Данилин Р.А. Принципы обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 77-84. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-77-84>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-77-84

Principles of teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method

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 consists in solving a problem situation or case by students. The study and discussion of the case, as well as the preparation and presentation of the solution to the problem, takes place in a foreign language. Of particular relevance is the solution by students of cases containing cultural conflicts. From this perspective, the use of cases in foreign language classes will contribute to the development of students' skills in foreign language intercultural interaction. The effectiveness of the appropriate methods for teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method is directly dependent on the chosen general didactic and methodic approaches to teaching, which, in turn, are implemented through the principles. The methodological basis of teaching in this study is the competence-based, systemic, personality-activity, socio-cultural, intercultural, multicultural and communicative-ethnographic approaches. These approaches are implemented in practice through the principles on the basis of which the selection of subject-thematic content of education and the development of a system of problematic cultural tasks are carried out. The following teaching principles are described in detail: the principle of consciousness and activity, the principle of accessibility and feasibility, the principle of consistency, the principle of individualization of training, the principle of functionality, the principle of speech orientation of teaching, the principle of dialogue of cultures, the principle of didactic cultural congruence, the principle of cultural variability, the principle of cultural reflection, the principle of dominance of problematic cultural assignments.

Keywords: case method, teaching principles, intercultural competence, intercultural communication

For citation: Danilin R.A. Printsipy obucheniya inoyazychnomu mezhekul'turnomu vzaimodeystviyu studentov na osnove keys-metoda [Principles of teaching foreign language intercultural interaction of students based on the case method]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 77-84. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-77-84> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Кейс-метод является одним из методов проблемного обучения. Он заключается в том, что студенты знакомятся с описанием кейса, содержащим определенную профессиональную или социально-значимую проблему, и в ходе обучения должны предложить некое решение данной проблемы. Обсуждение на иностранном языке проблем, связанных с взаимоотношением культур в

современном поликультурном обществе, а также поиск и предложение по решению этих проблем будет способствовать развитию у обучающихся умений иноязычного межкультурного взаимодействия [1–4]. Вместе с тем эффективность предлагаемой методики будет во многом зависеть от комбинации подходов к обучению и соответствующих общедидактических и методических принци-

пов. В предыдущих исследованиях нами были рассмотрены основные общедидактические и методические подходы к обучению межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода. К ним были отнесены следующие: компетентностный, системный, личностно-деятельностный, социокультурный, межкультурный, поликультурный и коммуникативно-этнографический подходы [5]. Рассмотрим ключевые принципы, реализуемые в рамках этих подходов.

Под принципом в методике принято понимать концептуальное положение, лежащее в основе подхода или метода обучения [6; 7]. На основе принципов обучения осуществляется отбор содержания обучения и выбор методов, приемов, форм обучения. В соответствии с направленностью подходов к обучению выделяются разные типы принципов. В рамках нашего исследования будут рассмотрены два основных типа принципов: общедидактические и методические принципы. Посредством реализации общедидактических принципов реализуются системный, компетентностный и личностно-деятельностный подходы к обучению иноязычному межкультурному взаимодействию. К таким принципам относятся следующие: принцип сознательности и активности, принцип доступности и посильности, принцип системности, индивидуализации обучения. К методическим принципам следует отнести принципы коммуникативного обучения и принципы культуроцентрических подходов: принцип функциональности, принцип речевой направленности обучения, принцип диалога культур, принцип дидактической культуро-сообразности, принцип культурной вариативности, принцип культурной рефлексии, принцип доминирования проблемных культуроцентрических заданий. Следует сразу же отметить, что при обучении все принципы реализуются одновременно в единой методике. При этом некоторые принципы по своему дидактическому и лингводидактическому содержанию дополняют и обогащают друг друга. В частности, общедидактический принцип активности уточняется методическим принципами функциональности и рече-

вой направленности обучения – принципами коммуникативного обучения, а также в какой-то степени принципом доминирования проблемных заданий. Основное значение комбинации из этих принципов заключается в освещении разных сторон единого процесса обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода. Рассмотрим подробнее содержание этих принципов и проследим преемственность в их понятийном наполнении.

Первым рассматриваемым в работе принципом выступает **принцип сознательности и активности**. В соответствии с этим принципом студенты осознанно изучают и овладевают языковым, речевым и культуроцентрическим материалом, на базе которого развиваются умения межкультурного взаимодействия. Сознательность в обучении выступает неотъемлемым условием запоминания и овладением материалом. Сознательность в рамках обучения иноязычному межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода подразумевает два разных по содержанию компонента. С одной стороны, в процессе иноязычного общения на основе кейс-метода студенты продолжают формировать субкомпетенции, входящие в состав иноязычной коммуникативной компетенции. В особенности это касается формирования языковых навыков речи и развития речевых умений. Об осознанном овладении языковыми навыками и речевыми умениями писал Б.В. Беляев в очерках по психологии обучения иностранным языкам [8]. Осознанность во взрослом возрасте в овладении учебным материалом способствует его лучшему усвоению и запоминанию. Также студенты должны четко представлять, что они должны выполнить на каждом из этапов обучения в соответствии с алгоритмом действий, и какой финальный продукт в виде презентации, эссе, защиты стендового доклада и тому подобного они должны представить. На ознакомительном этапе реализации методики обучения преподаватель должен ознакомить студентов с критериями оценки их участия в проектной деятельности на основе кейс-метода, а также с критериями оценки финального продукта.

В предлагаемой методике обучения студенты выступают активными участниками образовательного процесса, осознанными получателями и создателями информации или знаний.

В рамках коммуникативной методики и кейс-метода **принцип сознательности и активности** уточняется принципами коммуникативного обучения – **принципом функциональности и принципом речевой направленности**. Данные два принципа были впервые предложены Е.И. Пассовым в его монографии, посвященной описанию теоретических основ коммуникативного метода обучения иностранным языкам [6]. Лингводидактическое содержание принципа функциональности заключается в том, что каждая языковая форма или речевая единица в процессе общения выполняет свою определенную функцию. При этом отбор соответствующего языкового и речевого материала должен осуществляться с ориентацией на то, чтобы изучаемые языковые и речевые единицы выполняли те же функции, которые они выполняют при реальном общении. Овладение функциональностью языка и речи возможно при условии коммуникации на иностранном языке, когда сам язык выполняет свою основную функцию – выступает средством общения. Принцип речевой направленности является своего рода продолжением принципа функциональности и заключается в том, что речевая направленность обучения предполагает использование коммуникативного материала в обучении, то есть материала при изучении, обсуждении, использовании которого обучающиеся будут выполнять те же самые коммуникативно-когнитивные функции, которые они выполняют при реальном общении. Данный принцип реализуется как при отборе языкового, речевого и социокультурного материала, так и при разработке учебных заданий. В рамках нашего исследования реализация принципа речевой направленности обучения будет осуществляться при использовании заданий на изучение и обсуждение кейсов, связанных с различными типами дискриминации в современном поликультурном обществе. Кей-

сы будут взяты из реальной жизни. В качестве материала межкультурных кейсов будут использованы английские и американские аутентичные художественные фильмы. Наличие дискуссионных вопросов, не имеющих одного единого ответа или варианта выхода из ситуации, а также апеллирование к опыту обучающихся при обсуждении или решении межкультурных кейсов будет способствовать стимулированию иноязычного речевого общения студентов.

Принцип доступности и посильности является известным общедидактическим принципом, который уже несколько десятков лет активно реализуется при разработке новых методик обучения иностранному языку. Значение принципа заключается в том, что отбор содержания обучения (языкового, речевого, социокультурного) и разработка учебных материалов с упражнениями и заданиями должны быть ориентированы на конкретный уровень когнитивного развития конкретной группы обучающихся, их уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, а также уровень общекультурного развития. В рамках нашего исследования принцип доступности и посильности будет реализовываться при отборе соответствующего уровню студентов языковому, речевому и социокультурному материалу. Аутентичные видеофильмы в качестве материалов для кейсов будут подбираться в соответствии с уровнем владения студентами иностранным языком, их осведомленностью в обсуждаемых социальных явлениях. В ситуациях, когда студенты не смогут понять содержание некоторых культурных явлений по причине их отсутствия в родной культуре, преподаватель будет их объяснять перед просмотром видеофильма.

Принцип индивидуализации обучения тесно связан с принципами доступности и посильности, отражая личностно-ориентированную составляющую учебных материалов. По своей проблематике кейсы должны представлять интерес для студентов, поднятые проблемы должны быть актуальными и каким-то образом связанными с проблемами

современной молодежи или современного российского общества. Студенты должны чувствовать причастность к поднятым в изучаемом материале вопросам.

Принцип системности является ключевым принципом системного подхода. В обучении иностранному языку системность заключается в направленности процесса обучения на формирование всех составляющих компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. В рамках нашего исследования центральным компонентом формирования будут выступать межкультурные умения. Вместе с тем развитие данных умений возможно при иноязычном речевом устном и письменном общении и обсуждении конкретного социокультурного материала. При этом студенты смогут продолжать формировать грамматические и лексические навыки речи на новом материале.

Помимо общедидактических и методических принципов коммуникативного обучения в учебном процессе будут реализовываться принципы культуроведческих подходов. Одним из ключевых методических принципов социокультурного подхода выступает **принцип диалога культур**. Несмотря на то, что достаточно много работ было посвящено рассмотрению философской концепции диалога культур [9–11] и ее реализации в обучении иностранному языку и культуре [12–14], наиболее полно теоретическое обоснование и методическое содержание этого принципа получил в работах В.В. Сафоновой [15]. Реализация данного принципа происходит при отборе учебного материала (auténtичного и частично-auténtичного) по принципу расширения круга изучаемых культурных групп от этнических до социальных групп, профессиональных, языковых и тому подобных, что будет способствовать развитию у обучающихся общепланетарного мышления, осознания причастности к важным общечеловеческим вопросам взаимоотношения между культурами. Также обучение должно быть направлено на формирование у студентов таких важных качеств личности, как непредвзятость, толерантность, эмпатия, готовность взаимодействовать с представи-

телями других стран и культур на изучаемом языке. Помимо этого, реализация принципа диалога культур направлена на формирование у студентов билингвальной социокультурной компетенции и межкультурной компетенции, позволяющих обучающимся выступать в роли представителя родной культуры и посредников между культурами (изучаемого и родного языков).

Принцип культурной вариативности, предложенный П.В. Сысоевым, дополняет и несколько расширяет понятийное содержание принципа диалога культур [13]. Смысл принципа заключается в том, что по каждому из изучаемых аспектов культуры страны изучаемого языка студенты знакомятся с разными возможными вариантами поведения. Например, при изучении темы «Еда в США» студенты знакомятся как с традиционной едой представителей англо-саксонского институционального, так и с современной едой быстрого приготовления, мексиканскими, японскими, китайскими блюдами, широко распространенными в современной Америке. Так у обучающихся будет складываться представление о культурном многообразии и разнообразии как о норме существования культур в современном поликультурном мире.

Еще одним принципом социокультурного подхода выступает **принцип дидактической культуросообразности**, предложенный В.В. Сафоновой [15]. Принцип реализуется при отборе культуроведческого материала. Суть принципа заключается в том, что при отборе соответствующего культуроведческого материала на иностранном языке преподаватель должен ориентироваться на следующее: а) в какой степени данный материал будет способствовать формированию представлений о культурном многообразии как о норме существования культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков; б) в какой степени отобранный материал соответствует уровню когнитивного развития конкретной группы студентов и уровню их общекультурного развития; в) в какой степени материал и задания по работе с ним будут способствовать развитию у студентов умений выхода

из ситуаций культурных конфликтов и борьбе с культурным неравенством, культурной агрессией и культурным вандализмом.

Принцип доминирования проблемных культуроведческих заданий замыкает перечень основных принципов обучения иноязычному межкультурному взаимодействию студентов на основе кейс-метода. В какой-то мере это уточнение принципа активности или коммуникативной направленности обучения. Дидактическое содержание принципа заключается в том, что, во-первых, в процессе обучения студенты воспринимаются в качестве активных слушателей, получающих, извлекающих и создающих информацию. Важно, чтобы в процессе обучения у студентов развивались коммуникативно-когнитивные умения, связанные с поиском, сбором, классификацией, анализом, обобщением информации. В.В. Сафонова разработала типологию проблемных культуроведческих заданий, которые используются в соответствии с когнитивным уровнем учащихся и этапом обучения в средней школе [2]. На уровне обучения иностранному языку в вузе доминирует проектная деятельность, включающая проектную методику и кейс-метод как ее неотъемлемую часть. В рамках нашего исследования перед студентами будет обозначена проблема, связанная с взаимодействием культур в современном поликультурном обществе. Их задача будет состоять в том, что-

бы через групповую и индивидуальную, аудиторную и внеаудиторную работу решить кейс и предложить свои варианты развития событий – выхода из ситуаций культурных конфликтов.

Принцип культурной рефлексии в методических целях был впервые предложен в работе П.В. Сысоева, посвященной культурному самоопределению студентов в процессе языкового поликультурного образования [16]. Для студентов это означает осознание своей роли, значимости и функции в глобальных общечеловеческих процессах, направленных на диалог культур и элиминацию культурных конфликтов, дискриминации и культурного вандализма. В рамках данного исследования при решении межкультурных кейсов на основе изучения опыта других, а также в соответствии с собственными знаниями и опытом студенты должны предложить собственное решение поставленной проблемы.

Все перечисленные общедидактические и методические принципы направлены на реализацию компетентностного, системного, личностно-деятельностного, социокультурного, межкультурного, поликультурного и коммуникативно-этнографического подходов к обучению студентов иноязычному межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода.

Список литературы

1. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
2. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-24.
3. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 12-18.
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование // Иностранные языки в школе. 2006. № 4. С. 2-14.
5. Данилин Р.А. Подходы к обучению студентов иноязычному межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода // Державинский форум. Тамбов, 2021. № 3. С. 125-133.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Рус. яз., 1985.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения английскому языку. М.: Просвещение, 2002.
8. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1959.
9. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров. М., 1979.
10. Библер В.С. Культура. Диалог культур: опыт определений // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31-42.
11. Библер В.С. М.М. Бахтин, или поэтика культуры. М., 1991.

12. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998.
13. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Глосса-пресс, 2008.
14. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000.
15. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. М.: Еврошкола, 2001.
16. Сысоев П.В. Концепция языкового поликультурного образования. М.: Еврошкола, 2003.

References

1. Safonova V.V. *Izuchenije yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsij* [Studying the Languages of International Communication in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilizations]. Voronezh, Istoki Publ., 1996. (In Russian).
2. Safonova V.V. Kul'turovedeniye v sisteme sovremennoj yazykovogo obrazovaniya [Cultural studies in the system of modern language education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2001, no. 3, pp. 17-24. (In Russian).
3. Sysoyev P.V. Yazyk i kul'tura: v poiskakh novogo napravleniya v prepodavanii kul'tury strany izuchayemogo yazyka [Language and culture: in search of a new direction in teaching the culture of the country of the target language]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2001, no. 4, pp. 12-18. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. Yazykovoye polikul'turnoye obrazovaniye [Language multicultural education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2006, no. 4, pp. 2-14. (In Russian).
5. Danilin R.A. Podkhody k obucheniyu studentov inoyazychnomu mezhekul'turnomu vzaimodeystviyu na osnove keys-metoda [Approaches to teaching students foreign language intercultural interaction based on the case method]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2021, no. 3, pp. 125-133. (In Russian).
6. Passov E.I. *Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniju* [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1985. (In Russian).
7. Solovova E.N. *Metodika obucheniya anglijskomu yazyku* [Methods of English Language Teaching]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2002. (In Russian).
8. Belyayev B.V. *Ocherki po psichologii obucheniya inostrannym yazykam* [Essays on the Psychology of Foreign Languages Teaching]. Moscow, 1959. (In Russian).
9. Bakhtin M.M. *Problema rechevykh zhanrov* [The Problem of Speech Genres]. Moscow, 1979. (In Russian).
10. Bibler V.S. *Kul'tura. Dialog kul'tur: opyt opredelenij* [Culture. Dialogue of cultures: experience of definitions]. *Voprosy filosofii* [Issues of Philosophy], 1989, no. 6, pp. 31-42. (In Russian).
11. Bibler V.S. *M.M. Bakhtin, ili poetika kul'tury* [MM. Bakhtin, or the Poetics of Culture]. Moscow, 1991. (In Russian).
12. Passov E.I. *Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye: kontsepsiya razvitiya individual'nosti v dijaloge kul'tur* [Communicative Foreign Language Education: the Concept of the Development of Individuality in the Dialogue of Cultures]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical University Publ., 1998. (In Russian).
13. Sysoyev P.V. *Yazykovoye polikul'turnoye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Language Multicultural Education: Theory and Practice]. Moscow, Glossa-press Publ., 2008. (In Russian).
14. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhekul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, Slovo Publ., 2000. (In Russian).
15. Safonova V.V. *Problennyye zadaniya na urokakh anglijskogo yazyka v shkole* [Problem Assignments in English Lessons at School]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001. (In Russian).
16. Sysoyev P.V. *Kontsepsiya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya* [The Concept of Language Multicultural Education]. Moscow, Evroshkola Publ., 2003. (In Russian).

Информация об авторе

Данилин Роман Александрович, ассистент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, danilin_roman@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1478-2432>

Статья поступила в редакцию 11.08.2021
Одобрена после рецензирования 08.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

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, danilin_roman@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1478-2432>

The article was submitted 11.08.2021
Approved after reviewing 08.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Научная статья
УДК 81-25
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-85-96

Освоение умения говорения как способ создания ситуации успеха на уроках английского языка

Раксана Суреновна КАЛАЧНИКОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
roxy0308@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен вопрос влияния развития умения говорения на создание ситуации успеха на уроках английского языка. Показана актуальность исследования посредством изучения теоретического материала и проведения опроса, выявившего, что большинство учеников 8–9-х классов не заинтересованы в изучении иностранного языка. Цель исследования – теоретически обосновать создание ситуации успеха на уроке английского языка посредством освоения умения говорения и доказать ее влияние на рост мотивации данного контингента школьников к изучению этого предмета. Основные методы исследования – опрос и эксперимент. Описаны результаты исследования: мотивация учащихся к изучению английского языка возросла на 45,3 %. Область применения результатов работы варьирует от преподавания английского языка в рамках дошкольного образования, далее в школе, высших учебных заведениях, вплоть до курсов повышения квалификации. Доказано, что говорение представляется одним из наиболее сложных для освоения умений, в том числе и для учеников 8–9-х классов. Создание ситуации успеха позволяет замотивировать их на изучение английского языка, что подтвердил эксперимент, а проведенный нами опрос показал рост числа заинтересованных в изучении иностранного языка учеников с 19,5 до 64,8 %.

Ключевые слова: обучение говорению, освоение умения, ситуация успеха, мотивация, английский язык, ученики 8–9 классов, опрос, эксперимент

Для цитирования: Калачникова Р.С. Освоение умения говорения как способ создания ситуации успеха на уроках английского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 85-96. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-85-96>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-85-96

Mastering speaking skills as a way to create a situation of success in English lessons

Raksana S. KALACHNIKOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

roxy0308@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
© Калачникова Р.С., 2021



Abstract. We consider the issue of the influence of the development of speaking skills on the creation of a situation of success in English lessons. The study shows the relevance of the study by studying theoretical material and conducting a survey, which revealed that the majority of students in grades 8–9 are not interested in learning a foreign language. The purpose of the study is to theoretically substantiate the creation of a situation of success in an English lesson by mastering the ability to speak and to prove its influence on the growth of motivation of this contingent of schoolchildren to study this subject. The main research methods are survey and experiment. The results of the study are described: the motivation of students to learn English increased by 45,3 %. The scope of application of the results of the work varies from teaching English in preschool education, then in school, higher educational institutions, up to refresher courses. It is proved that speaking seems to be one of the most difficult skills for mastering, including for pupils of 8–9 grades. Creating a successful situation allows them to motivate them to learn English, which was confirmed by the experiment, and our survey showed an increase in the number of students interested in learning a foreign language from 19,5 to 64,8 %.

Keywords: teaching speaking, situation of success, motivation, English language, students of grades 8–9, survey, experiment

For citation: Kalachnikova R.S. Osvoyeniye umeniya govoreniya kak sposob sozdaniya situatsii uspekha na urokakh angliyskogo yazyka [Mastering speaking skills as a way to create a situation of success in English lessons]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 85-96. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-85-96> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Изучение английского языка в общеобразовательной школе предполагает овладение четырьмя видами речевой деятельности: говорением, аудированием, чтением и письменной речью. Освоение каждого из них представляет для ученика ряд сложностей, с которыми он учитсяправляться на протяжении всего обучения. При этом каждый ученик выделяет для себя то, что является наиболее сложным для него. Для одного – это способность грамотно и бегло разговаривать, для другого – способность понимать ино-

странныю речь и т. д. Однако, для того чтобы ученик был готов работать над преодолением этих трудностей, необходимо, чтобы он был достаточно на это мотивирован.

Проблема здесь состоит в том, что школьники не всегда могут понять, почему им необходимо изучать иностранный язык, аргументируя свое негативное отношение к этому предмету тем, что они не планируют жить в другой стране, а для путешествий знать язык не обязательно, так как их близкие посещают разные страны, не изучая других

языков. Ситуация усугубляется еще и тем, что отменена обязательная сдача ЕГЭ по иностранному языку, которую ранее планировали запустить с 2022 г.¹

Для подтверждения факта, что школьники не проявляют большой заинтересованности в изучении иностранного языка, нами был проведен опрос среди учеников 8–9-х классов, обучающихся в МОБУ «Гимназия № 16» г. Сочи. В опросе приняли участие 128 учеников (класс 8А – 23 ученика; 8Б – 22 ученика; 8В – 22 ученика; 9А – 21 ученик; 9Б – 20 учеников; 9В – 20 учеников). Им был задан вопрос: «Выберете ли вы английский язык для изучения в школе, если у вас будет возможность выбирать, что изучать?» (рис. 1).

Опрос показал, что 80,5 % учеников не заинтересованы в изучении иностранного языка. Такое отношение школьников к изучению предмета на примере одной из российских школ свидетельствует о низкой мотивированности детей к освоению умений общения на иностранном языке. Это подтверждает актуальность для современной общеобразовательной школы проблемы нашего исследования, а именно: как изменить отношение учащихся к иностранному языку и помочь им в освоении коммуникативных умений? На наш взгляд, проблема может быть решена благодаря созданию ситуации успеха на уроке английского языка в процессе освоения одного из видов речевой деятельности. При этом мы согласны с позицией Ф.Д. Низамовой, согласно которой повышение качества образования должно осуществляться не за счет дополнительной нагрузки на учащихся, а за счет совершенствования форм и методов, а также отбора содержания обучения, путем внедрения образовательных технологий, ориентированных не столько на передачу готовых знаний, сколько на формирование комплекса личностных качеств учащихся [1].

¹ Тадтаев Г., Губернаторов Е. Минпросвещения исключило иностранный язык из числа обязательных экзаменов. URL: <https://www.rbc.ru/society/09/09/2020/5f588fe69a79474c8e4b800f> (дата обращения: 20.05.2021).

В рамках проведенного нами исследования было принято решение развивать говорение на иностранном языке, так как большинство учеников выбрали именно это умение как наиболее желаемое для изучения. На рис. 2 представлена диаграмма, позволяющая увидеть, как школьники ответили на вопрос: «Каким видом речевой деятельности на английском языке вы хотели бы овладеть в наибольшей степени: говорением, аудированием, чтением или письмом?»

Цель исследования – изучить создание ситуации успеха на уроке английского языка посредством освоения умения говорения и доказать эффективность такого способа повышения мотивации изучения этого предмета учениками 8–9-х классов.

Задачи исследования:

- изучить уровень мотивации изучения английского языка у учеников 8–9-х классов;
- определить наиболее сложный для освоения вид речевой деятельности по мнению учеников 8–9-х классов;
- уточнить понятие ситуации успеха;
- рассмотреть особенности говорения на иностранном языке;
- в экспериментальном обучении создать ситуацию успеха на занятиях по английскому языку посредством освоения учениками умения говорения;
- проанализировать влияние результатов проведенного эксперимента на уровень мотивации школьников к изучению английского языка.

Методы исследования:

- 1) теоретические: анализ литературы по теме исследования, обобщение изученного материала, сравнение авторских мнений по проблеме исследования;
- 2) эмпирические: наблюдение, опрос, эксперимент;
- 3) в начале исследования мы кратко осветили первые две задачи, поэтому перейдем к рассмотрению понятия ситуации успеха.

Еще К.Д. Ушинский подчеркивал важность создания ситуации успеха в процессе взаимодействия учителя с учениками и отмечал, в частности, что дети не будут испыты-

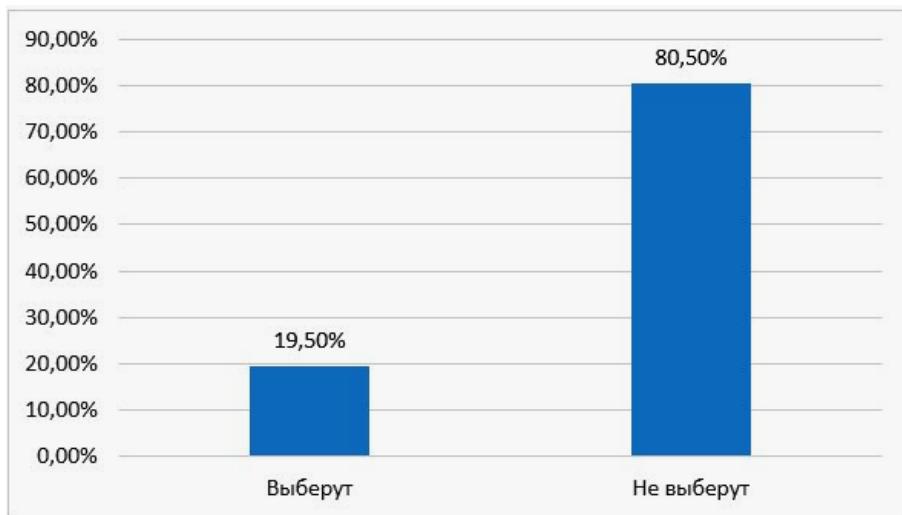


Рис. 1. Результаты опроса учеников 8–9-х классов о заинтересованности в изучении иностранного языка (до эксперимента)

Fig. 1. Results of a survey of students in grades 8–9 about their interest in learning a foreign language (before the experiment)

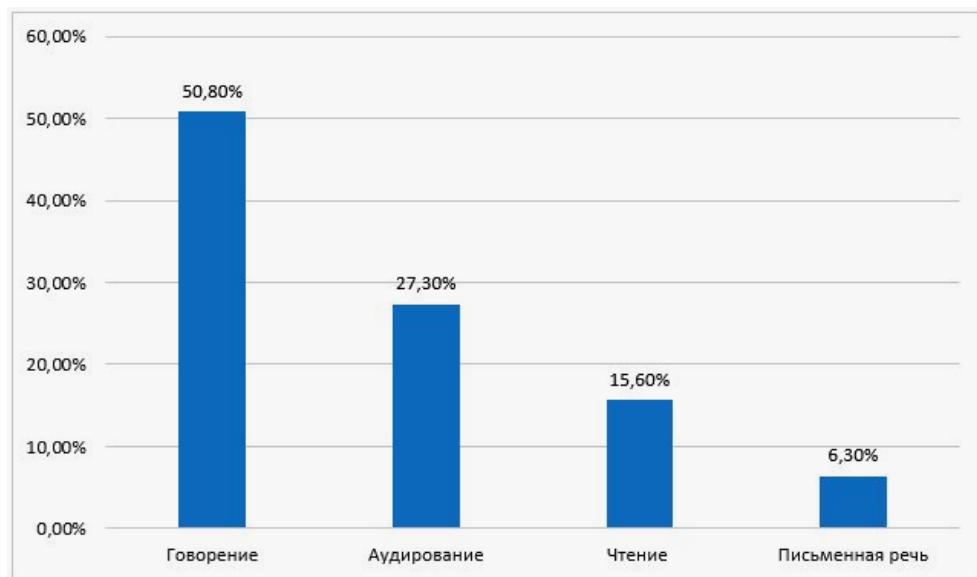


Рис. 2. Результаты опроса учеников 8–9-х классов о выборе наиболее важного для усвоения коммуникативного умения

Fig. 2. The results of a survey of students in grades 8–9 on the choice of the most important communicative skill for mastering

вать интерес к учебному процессу, не захотят изучать что-то новое, если время от времени они не будут одерживать маленькие или большие победы, слышать слова поощрения, испытывать гордость за свои достижения и т. д. [2]. Следовательно, педагог должен стремиться построить процесс обучения таким образом, чтобы его ученики могли испытывать успех на разных этапах учебной работы. При этом важно понимать, что состояние успеха предполагает переживание учеником чувства радости и эмоционального подъема в ходе учебной деятельности. Это необходимо понимать педагогу, к этому он должен стремиться. У ученика, испытывающего успех, появляется мотивация к учебе, появляется вера в свои способности, он начинает выше ценить свой труд [3, с. 138]. Именно поэтому так важно помочь ученику почувствовать себя успешным однажды, и это переживание станет отправным моментом для новых достижений. Кроме того, учебная деятельность станет более привлекательной, если ученик будет испытывать радость от своих достижений в процессе обучения.

Рассмотрим, как понимают ситуацию успеха современные исследователи.

О.В. Бажук и Л.Г. Пузеп под ситуацией успеха понимают «целенаправленное создание комплекса условий, позволяющих достичь высоких результатов деятельности, где успех – это результат данной ситуации» [4, с. 92].

Е.А. Назарова дает следующее определение понятию «ситуация успеха»: «...это совокупность педагогических условий, обеспечивающих самореализацию ребенка в каком-либо виде деятельности (учебе, общественной активности, труде, художественном творчестве, спорте)» [5, с. 130]. При этом исследователь напоминает, что под ситуацией принято понимать то, что педагог получает в результате своей работы по планированию, подготовке, проведению занятия. Это своего рода оболочка, в которой находится учитель и ученик, и в рамках которой последний может достигнуть успеха. Успех же представляет собой положительный резуль-

тат проделанной учеником работы в рамках созданной педагогом ситуации.

Таким образом, под ситуацией успеха будем понимать совокупность условий, направленных на оказание ученику помощи в достижении успеха, в то время как сам успех является итогом создания данной ситуации.

Кроме того, ситуация успеха представляет собой личностное переживание чувства внутреннего удовлетворения от проделанной работы. Речь идет не только о положительном результате учебной деятельности, но и о процессе достижения данного результата. При этом ситуация успеха распространяется и на получение человеком удовлетворения от своего пути к достижению результата, даже если сам итог не был отличным. В создании такой ситуации ученикам должен помогать педагог. Для этого он может использовать различные ресурсы, которые в целом можно разделить на две группы: вербальные и невербальные [6, с. 109]. К вербальным ресурсам относятся слова поддержки, вдохновения, одобрения работы ученика, похвала и т. д. К невербальным ресурсам следует отнести жесты и мимику педагога. Используя данные ресурсы, учителю следует создавать благоприятную для работы учеников атмосферу на занятии, поощряя их к новым стремлениям и достижениям. При этом важно учитывать, что даже темп речи, интонация, подобранные педагогом фразы, жесты и мимика могут как помочь в создании ситуации успеха, так и стать препятствием в ее достижении.

Можно выделить семь шагов к созданию ситуации успеха (рис. 3) [7, с. 113].

Рассмотрим каждый шаг более подробно.

1. Если ученик боится неодобрения окружающих, переживает за то, что подумают одноклассники о его учебной работе, считает, что он плохо со всем справляется, боится низкой оценки от педагога и т. д., то в первую очередь необходимо работать с таким психологическим аспектом, как страх. Учитель может помочь справиться со страхами, к примеру, вербальными ресурсами – фразами ободрения:



Рис. 3. Шаги к созданию ситуации успеха
Fig. 3. Steps to creating a success situation

- Каждый гений достигает результата методом проб и ошибок. Ошибаться – это вполне естественно;
- Ошибки крайне необходимы для каждого человека. Ведь именно на ошибках мы учимся;
- Итоговая работа составлена по тем заданиям, которые мы с вами разбирали на занятиях, вы сможете с ними справиться.

Такие фразы позволяют ученикам расслабиться и не корить себя за малейшие недочеты в учебной работе.

2. Похвалить ученика заранее – не менее успешная тактика для создания ситуации успеха, особенно когда речь идет о предстоящем выполнении сложного задания. Важно дать ученикам почувствовать, что им предлагается такое задание не для того, чтобы они поняли свои слабые стороны, а для того, чтобы они поверили в свои сильные стороны. Поощрение авансом педагог может выразить при помощи таких фраз:

- Я убежден, что вы справитесь с заданием;
- Я несколько не сомневаюсь, что у вас получится составить отличный диалог по заданной теме.

3. Для создания ситуации успеха педагогу важно помочь ученику почувствовать себя особенным, нужным звеном в выполняемой учебной работе. Такое ощущение собственной значимости педагог может передать при помощи, например, таких фраз:

– Данное задание я могу поручить только тебе, зная, какие усилия ты прилагаешь для перевода этой пьесы;

– Думаю, именно ты сможешь отлично справиться с переводом отрывка про танцы, ведь ты же с детства занимаешься танцами.

Замечания такого рода от учителя помогают ученикам почувствовать себя настоящему особенными.

4. Ученикам важно осознавать ценность и цель тех заданий, которые они выполняют. К примеру, задание просто посмотреть фильм на английском языке ученики могут воспринять без всякого энтузиазма. Однако, если то же задание преподнести им, объяснив мотив выбора такого формата домашнего задания, дети могут подойти к его выполнению с большей заинтересованностью и даже рвением. Например, педагог может дать каждому ученику задание посмотреть только маленький отрывок (10–15 минут) из фильма и сообщить ему о том, что без его отрывка класс

не сможет собрать целостную картину происходящего на экране. Таким образом, каждый ученик будет замотивирован проработать свой отрывок из англоязычного фильма.

5. Для создания ситуации успеха также важно помогать ученикам в выполнении заданий, особенно повышенной сложности. Однако данная помощь не должна быть явной, надо позволить ученику почувствовать свою личную победу. Для этого педагог может использовать различные намеки, например:

– *При просмотре англоязычного фильма не забудьте про устойчивые выражения, которые мы записали сегодня на уроке. Возможно, для кого-то они могут оказаться полезными.*

6. Качественный результат проделанной работы является немаловажным инструментом достижения ситуации успеха. Важно не затягивать с тем, чтобы ученик увидел результат своих трудов. С учетом этого педагог должен давать не только большие проектные задания, но и быстро реализуемые задачи. Так, собрав на уроке целый фильм по отрывкам, разделенным между учениками, каждый из них почувствует свою значимость в выполнении данного задания.

Если же задание не привязано к конкретному уроку или дате, то учитель может мотивировать учеников на скорейшее его выполнение такими, например, фразами:

– *Как же хочется увидеть результат вашей работы;*
– *Уже не терпится посмотреть, что же у вас получилось.*

7. Как отмечалось ранее, ситуация успеха заключается не только в качественном результате. Так, ученик может не справиться с заданием в итоге, но ситуацию успеха учитель все равно сможет создать. Это становится возможным благодаря выявлению сильных сторон, которые ученик проявил в процессе выполнения задания. К примеру, ученик не смог понять все фразы из фильма, но учитель может похвалить его за ту работу, с которой он справился: за переведенные фразы, активность, любознательность, серьезное

отношение к учебе, красивое оформление выполненной части работы и т. п.:

– *Ты смог просто замечательно передать интонацию главного героя во время озвучки фильма;*

– *Я бы хотел отметить, что ты выполнил работу очень креативно, это заслуживает похвалы.*

Ученик, не справившись с заданием, зачастую сразу огорчается, чувствует свою несостоятельность. Ему достаточно трудно за потоком самобичевания разглядеть что-то хорошее. Именно поэтому педагогу важно суметь увидеть плюсы в работе каждого ученика, чтобы помочь им поверить, что они многое уже могут, а смогут еще больше.

Таким образом, невозможно оспорить тот факт, что именно создание ситуации успеха является неотъемлемым условием повышения мотивации изучения школьниками любого предмета, в том числе английского языка. При этом для каждого ученика есть свои критерии ощущения успеха от учебной деятельности. Для того чтобы понять, какие достижения позволяют создать ситуацию успеха на уроке английского языка, нами был проведен опрос среди учеников 8–9-х классов. Им было предложено ответить на вопрос: «В чем вы видите свой успех от проделанной работы на уроке английского языка? Могу говорить/могу понимать на слух/могу писать/могу читать». Результаты опроса представлены на рис. 4.

Как видно из результатов опроса (рис. 4), именно умение говорить является для учащихся показателем успешности изучения иностранного языка. Так как наше исследование проводится именно среди учеников 8–9-х классов, то целесообразным представляется опираться именно на их понимание ситуации успеха в изучении этого предмета. Поэтому нами было выбрано умение говорения как цель обучения на занятиях по английскому языку на период проведения исследования.

Рассмотрим более подробно само понятие говорения с точки зрения современных ученых.

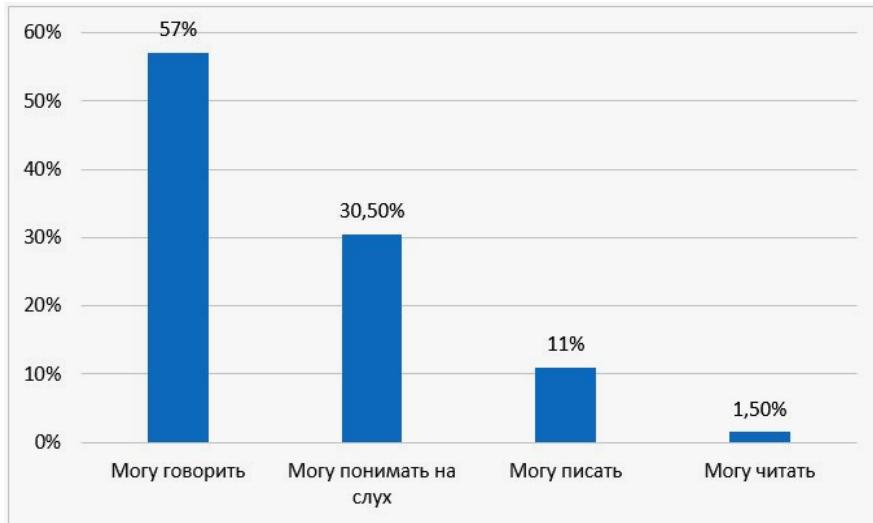


Рис. 4. Результаты опроса учеников 8–9-х классов о том, в чем они видят успех, изучая английский язык

Fig. 4. The results of a survey of students in grades 8–9 about what they see success in learning English

Так, К.Т. Мирзоян под говорением понимает «вид речевой деятельности, посредством которого (совместно со слушанием) осуществляется устное вербальное общение» [8, с. 150], и подчеркивает, что оно представляет собой достаточно сложный процесс, который предполагает не только умение построить грамматически верное предложение, но и передать интонацию, особенности произношения, форму ответов на вопросы и т. д. Исследователь также приводит точку зрения Ф. Кайнц, который отмечает, что речь можно считать полноценно развитым умением, когда она не оторвана от мысли. При этом он разделяет процесс формирования речи на два этапа:

1) этап образования речевой интенции, то есть речевого намерения. Данный этап состоит из двух стадий: во-первых, переживания человека, которое побуждает к формированию в сознании того или иного высказывания; во-вторых, составления самого высказывания;

2) этап говорения, который также состоит из двух стадий: составления речевого конспекта в сознании человека и произнесения данного конспекта.

При этом созданный в сознании человека речевой конспект возникает из двух стадий, относящихся к речевой интенции. Стимулирующая ситуация приводит к зарождению в сознании человека тех или иных образов, которые также в сознании приобретают словесную оболочку, которая представляет собой единство внешней знаковой структуры слова и его внутреннего смыслового содержания, а уже в процессе проговаривания данного слова оно получает сенсорную и моторную оболочку. Каждое из слов конспекта расставляется в соответствии с действующими правилами синтаксиса, а также они подбираются с учетом сочетаемости слов [8, с. 151].

А.А. Леонтьев выделяет не два, а пять этапов формирования речи и дает достаточно целостное представление о данном процессе. В основе данного представления – механизм создания речевого высказывания, который, в свою очередь, и состоит из пяти этапов (цит. по: [9, с. 159-163]) (рис. 5).

Рассмотрим каждый из этапов более подробно.

Первый этап предполагает создание мотива для возникновения речевого намерения.



Рис. 5. Механизм создания речевого высказывания
Fig. 5. The mechanism of creating a speech utterance

Мотив необходим для того, чтобы человек задумался о необходимости что-то сказать.

Второй этап предусматривает преобразование замысла в целую смысловую схему, включающую в себя идею, цель высказывания и то, что должно входить в него.

На третьем этапе осуществляется выстраивание последовательной цепочки того, как должна быть изложена мысль и т. д. При этом данная цепочка может относиться как к каждому конкретному предложению, так и ко всему речевому конспекту.

Четвертый этап состоит в придании замыслу лексического и грамматического оформления. Оно включает в себя нелинейный и линейный подэтапы. На нелинейном этапе происходит оформление идейной задумки человека (речевой конспект в сознании) языковыми средствами, каждое слово приобретает свою лексическую и грамматическую функцию в предложении, получает определенные грамматические черты. А уже на линейном этапе происходит построение предложения с учетом грамматических норм языка.

Наконец, пятый этап имеет дело с произнесением речевого высказывания, приданием ему звуковой формы, используется артикуляция, определенный ритм и темп речи,

правильность которых, в свою очередь, зависит от речепроизносительных навыков говорящего.

Итак, для того чтобы развить умение говорения школьника, его необходимо обучить не только лексике и грамматике английского языка, но и способности мыслить на нем.

Учитывая все вышеизложенное, нами была разработана методика обучения говорению учащихся 8–9-х классов, в основании которой – просмотр англоязычных фильмов. Выбор данного средства обучения был продиктован результатами проведенного нами ранее опроса, который показал, что 80 % школьников предпочли бы смотреть фильмы на изучаемом языке, чтобы научиться говорить на нем [10, с. 122]. Кроме того, фильмы, как известно, помогают задействовать не только речевые механизмы, но и мыслительные процессы обучающихся.

После проведения в рамках эксперимента уроков по обучению говорению на английском языке с применением фильмов в течение третьей четверти нами был повторно проведен опрос среди учеников. Им вновь было предложено ответить на вопрос: «Выберете ли вы английский язык для изучения в школе, если у вас будет возможность выбирать, что изучать?» (рис. 6).

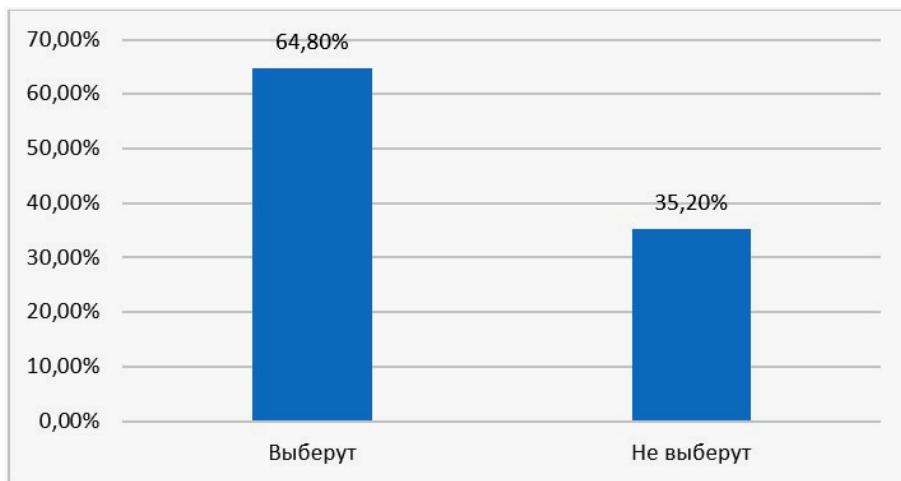


Рис. 6. Результаты опроса учеников 8–9-х классов о заинтересованности в изучении иностранного языка (после эксперимента)

Fig. 6. Results of a survey of students in grades 8–9 about their interest in learning a foreign language (after the experiment)

Как видно из результатов опроса, создание ситуации успеха на уроках английского языка посредством развития умения говорения способствовало росту мотивации изучения этого предмета у учащихся 8–9-х классов до 64,8 %. Таким образом, на 45,3 % больше школьников изъявили желание изучать английский язык независимо от того, будет это требовать школьная программа или нет.

Подводя итоги проведенного исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Говорение, как одно из коммуникативных умений, формируемых в процессе изучения английского языка, представляется одним из наиболее сложных для освоения учащимися 8–9-х классов. В то же время освоение именно этого умения было выбрано ими как наиболее эффективный способ создания ситуации успеха в изучении названного предмета.

2. Создание ситуации успеха является неотъемлемой частью учебного процесса. Именно ситуация успеха позволяет замотивировать учеников на изучение такого школьного предмета, как английский язык.

3. Создание ситуации успеха посредством форсирования умения говорения позво-

ляет повысить число учащихся с высокой мотивацией изучения английского языка.

Таким образом, говорение – это сложный и многогранный вид речевой деятельности, овладение которым позволяет привить ученикам интерес к изучению английского языка в целом посредством создания ситуации успеха на уроке.

Научная новизна проведенного нами исследования состоит в том, что выявлено влияние создания ситуации успеха через развитие навыка говорения на рост мотивации изучения английского языка учениками 8–9-х классов. В результате опроса школьников установлено, каким видом речевой деятельности хотят они в большинстве своем овладеть и какой вид речевой деятельности представляется им наиболее сложным.

Теоретическое значение исследования заключается в уточнении понятий «ситуация успеха» и «говорение», их лингводидактической интерпретации, а также в определении и обосновании пути к достижению ситуации успеха.

Практическое значение исследования состоит в разработке серии уроков с применением англоязычных фильмов, направленных

на развитие умения говорения у учеников 8–9-х классов, тем самым создавая ситуацию успеха и повышая мотивацию изучения иностранного языка.

Перспектива дальнейшей работы в данном направлении связана с адаптацией предложенной нами методики для начальной школы и профильных классов.

Список литературы

1. Nizamova F.D. The notion of teaching and improving English speaking skills // Science and Education. 2020. № 3. P. 493-494.
2. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Народное образование. 2013. № 5. С. 283-295.
3. Москвина А.С., Нестеркина О.С. Способы создания ситуации успеха для повышения мотивации к обучению младших школьников // Гуманитарное пространство. 2018. Т. 7. № 1. С. 136-141.
4. Бажук О.В., Пузеп Л.Г. Психолого-педагогические приемы создания ситуации успеха // Казанский педагогический журнал. 2020. № 2 (139). С. 92-97. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.139.2.012>
5. Назарова Е.А. Воспитание ситуацией успеха в школе // Педагогическая наука и практика. 2016. № 2 (12). С. 129-233.
6. Кузнецова С.В., Быстрицкая Е.В. Реализация технологии создания ситуации успеха для будущего педагога средствами театральной педагогики // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 107-111. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.19>
7. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Пед. общ-во России, 2002. 224 с.
8. Мирзоян К.Т. Говорение – цель и средство коммуникативного общения // Символ науки. 2016. № 2-1. С. 150-152.
9. Глухов В.П. Основы психолингвистики. М.: АСТ; Астрель, 2005. 351 с.
10. Калачникова Р.С. Особенности обучения говорению на английском языке учеников 8–9-х классов // Державинский форум. Тамбов, 2020. Т. 4. № 15. С. 119-125.

References

1. Nizamova F.D. The notion of teaching and improving English speaking skills. *Science and Education*, 2020, no. 3, pp. 493-494.
2. Ushinskiy K.D. Trud v ego psikhicheskem i vospitatel'nom znachenii [Labor in its mental and educational meaning]. *Narodnoye obrazovaniye* [Public Education], 2013, no. 5, pp. 283-295. (In Russian).
3. Moskvina A.S., Nesterkina O.S. Sposoby sozdaniya situatsii uspekha dlya povysheniya motivatsii k obucheniyu mladshikh shkol'nikov [Methods of creating a situation of success to increase the motivation for learning of primary schoolchildren]. *Gumanitarnoye prostranstvo* [Humanitarian Space], 2018, vol. 7, no. 1, pp. 136-141. (In Russian).
4. Bazhuk O.V., Puzepl G.L. Psikhologo-pedagogicheskiye priyemy sozdaniya situatsii uspekha [Psychological and pedagogical methods of creating a situation of success]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2020, no. 2 (139), pp. 92-97. <https://doi.org/10.34772/KPJ.2020.139.2.012>. (In Russian).
5. Nazarova E.A. Vospitanije situatsiyey uspekha v shkole [Education by the situation of success in school]. *Pedagogicheskaya nauka i praktika* [Pedagogical Science and Practice], 2016, no. 2 (12), pp. 129-233. (In Russian).
6. Kuznetsova S.V., Bystritskaya E.V. Realizatsiya tekhnologii sozdaniya situatsii uspekha dlya budushchego pedagoga sredstvami teatral'noy pedagogiki [Implementation of the technology of creating a situation of success for the future teacher by means of theatrical pedagogy]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Theory and Practice*, 2020, vol. 5, no. 1, pp. 107-111. <https://doi.org/10.30853/pedagogy.2020.1.19>. (In Russian).
7. Shchurkova N.E. *Pedagogicheskaya tekhnologiya* [Pedagogical Technology]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2002, 224 p. (In Russian).
8. Mirzoyan K.T. Govoreniye – tsel' i sredstvo kommunikativnogo obshcheniya [Speaking is the goal and means of communicative communication]. *Simvol nauki* [Symbol of Science], 2016, no. 2-1, pp. 150-152. (In Russian).

9. Glukhov V.P. *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. Moscow, AST, Astrel' Publ., 2005, 351 p. (In Russian).
10. Kalachnikova R.S. Osobennosti obucheniya govoreniju na angliyskom yazyke uchenikov 8–9-kh klassov [Special aspects of English speaking teaching in 8 and 9 forms]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2020, vol. 4, no. 15, pp. 119-125. (In Russian).

Информация об авторе

Калачникова Раксана Суреновна, аспирант, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, roxy0308@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3978-1129>

Статья поступила в редакцию 26.05.2021
Одобрена после рецензирования 23.06.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Raksana S. Kalachnikova, Post-Graduate Student, Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, roxy0308@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3978-1129>

The article was submitted 26.05.2021
Approved after reviewing 23.06.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Научная статья
УДК 372.881.1+373.5+004.9
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-97-103

Формирование лексических навыков речи школьников средней школы на основе обучающих компьютерных игр

Богдан Александрович ШМЕЛЕВ

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

Аннотация. Цель исследования заключена в обосновании дидактического потенциала обучающих компьютерных игр в формировании лексических навыков речи у школьников. Проведен анализ основных умений, которые формируются при изучении лексики. Рассмотрены основные лексические навыки и их разделение на навыки продуктивные и рецептивные. Проведен анализ основных принципов, при которых происходит процесс изучения иностранных слов. Рассмотрены основные преимущества, связанные с обучением лексике при помощи компьютерных игр. К ним можно отнести: поощрение творческого подхода, возможность создания работы в команде, легкую адаптацию для всех возрастов и всех языковых уровней. Проанализированы причины роста популярности игр в контексте обучения. Эти причины включают в себя: интерес, который возникает у учеников на занятиях при помощи игр; благоприятное влияние на образовательный процесс; появление потребности в создании такой среды обучения; появление навыков самостоятельной работы. Научная новизна состоит в обобщении опыта обучения лексике на основе компьютерных игр. Также проведен анализ основных преимуществ, связанных с обучением лексике иностранного языка школьников при помощи компьютерных игр, и рассмотрены причины роста популярности игр в контексте обучения иностранным языкам. В результате был сделан вывод о положительном влиянии компьютерных игр в обучении иностранному языку и улучшении лексических навыков школьников.

Ключевые слова: лексические навыки, обучение иностранному языку, обучающие компьютерные игры

Для цитирования: Шмелев Б.А. Формирование лексических навыков речи школьников средней школы на основе обучающих компьютерных игр // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 97-103.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-97-103>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-97-103

Development of lexical speech skills of high school students based on educational computer games

Bogdan A. SHMELEV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

shmeliov.bogdan@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
© Шмелев Б.А., 2021



Abstract. The purpose of the study is to substantiate the didactic potential of educational computer games in the development of lexical speech skills in high school students. We analyze the basic skills that are formed in the study of vocabulary. The basic lexical skills and their division into productive and receptive skills are considered. The analysis of the basic principles under which the process of learning foreign words takes place is carried out. The main advantages associated with learning vocabulary using computer games are considered. These include: encouraging creativity, the ability to create teamwork, easy adaptation for all ages and all language levels. The reasons for the growing popularity of games are analyzed in the context of training. These reasons include: interest that students have in class through games; beneficial effect on the educational process; the emergence of a need to create such a learning environment; the emergence of skills of independent work. Scientific novelty consists in the generalization of the experience of teaching vocabulary based on computer games. We also analyze the main advantages associated with teaching foreign language vocabulary to high school students using computer games and consider the reasons for the growth in popularity of games in the context of foreign languages teaching. As a result, a conclusion is made about the positive influence of computer games in foreign language teaching and improving the lexical skills of high school students.

Keywords: lexical skills, foreign language teaching, educational computer games

For citation: Shmelev B.A. Formirovaniye leksicheskikh navykov rechi shkol'nikov sredney shkoly na osnove obuchayushchikh kom'yuternykh igr [Development of lexical speech skills of high school students based on educational computer games]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 97-103. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-97-103> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Важное условие, при котором можно достичь успеха в процессе коммуникации, – это знание лексики в достаточном количестве, а также постепенное увеличение ее уровня. В начале средней школы учащиеся должны усвоить лексические единицы, в объеме около 400 новых лексических единиц; в конце средней школы к уже изученным лексическим единицам добавляется еще около 300

новых лексических единиц. Словарный запас очень важен в изучении иностранного языка. В контексте его изучения стоит уделить больше времени на дальнейшее пополнение этого запаса. Ученики должны быть заинтересованы в пополнении своего словарного запаса, поэтому необходимы самые различные методы и стратегии обучения иностранным языкам. Для этого мы можем использовать такие упражнения, как тексты, предназначенные для чтения. Также стоит отметить

и использование других материалов, при помощи которых у учеников возникает интерес к последующему росту собственных знаний и навыков. Этим материалом являются компьютерные игры. Поскольку существует необходимость в создании условий, которые положительно влияют на мотивацию учащихся, повышении лексического уровня знаний, обучение иностранным языкам при помощи игр может помочь в этом. Важность формирования лексических навыков речи при помощи обучающих компьютерных игр является актуальностью данного исследования.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

- проведение анализа научной литературы по теме исследования;
- анализ основных проблем, с которыми могут столкнуться ученики при изучении лексики;
- рассмотрение причины роста популярности игр в контексте обучения;
- выявление основных преимуществ компьютерных игр при обучении лексике иностранного языка.

При решении задач использовались такие методы исследования, как анализ научной литературы по методике обучения иностранным языкам, метод изучения и обобщение педагогического опыта обучения иностранным языкам.

Теоретической базой послужили труды, посвященные проблеме формирования лексических навыков [1; 2], применения игр в контексте обучения иностранным языкам [3–7].

Практическая значимость заключается в обосновании лингводидактического потенциала обучающих компьютерных игр.

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ

Современная методика обучения иностранным языкам предполагает работу над лексикой как сферу задач, при помощи которых появляются речевые умения. Общее определение лексики – это совокупность слов, которые входят в состав языка, но к этому разделу можно отнести и фразеологизмы,

сокращения. Основной единицей в языке является слово. Именно оно является средством для того, чтобы можно было выразить различные аспекты, такие как поступки, явления, состояния и др. Также оно является важным элементом в коммуникации, поскольку является собой основу речевого общения. Слово можно назвать одним из сложнейших явлений, а также стоит подчеркнуть его многообразие. Также стоит упомянуть форму слова. В основном под формой подразумевают конструкцию и грамматические формы, также такие элементы, как фонетика и орфография слова. Чтобы понимать речь и уметь выражать свои мысли, важно владеть словарным запасом. Без него все вышеперечисленное невозможно. Поэтому важно отвести работе над лексикой при изучении иностранного языка как можно больше времени. Лексика важна как в рецептивной деятельности (чтение, аудирование), так и в продуктивной (письмо, говорение). Основными умениями, которые формируются при изучении лексики иностранного языка, являются:

- 1) освоение формы лексического минимума, а также его смысла в контексте учебной программы;
- 2) умение использовать лексику в контексте речевой деятельности (уметь понимать слова и конструкции на слух, понимать лексику при чтении, а также уметь строить процесс коммуникации).

Изучение лексики ставит своей целью формирование лексических навыков, а также их дальнейшее улучшение. Навыки подразумевают под собой использование лексических единиц (слова) и конструкций из памяти, исходя из определенной ситуации, чтобы в дальнейшем при помощи них строить процесс коммуникации и решать проблемы и задачи, связанные с речевой деятельностью [1].

Лексические навыки в свою очередь делятся на продуктивные и рецептивные.

Продуктивными навыками являются те, которые употребляются в речи устной и письменных видов. К этим навыкам можно отнести правильное использование слов и словосочетаний, верное их образование. Все

эти навыки относятся к использованию языка для общения и процессов, связанных с коммуникацией.

Рецептивными навыками являются те навыки, при помощи которых мы можем узнат слова, словосочетания в деятельности, связанной с речью, и понять их. Это касается речевой деятельности в таких видах рецептивного характера, как, например, в чтении, аудировании.

Процесс изучения лексики подразумевает под собой также решение проблем и задач образовательного характера, а не только формирование и дальнейшее развитие речи иностранного языка. Основной задачей можно назвать дальнейшее развитие каких-либо понятий, которые могут быть знакомы ученикам в родном языке. И это понимание и развитие появляются по причине несовпадения размера лексических единиц в двух языках.

Основное при изучении иностранного языка касательно его лексической стороны и в целом – это необходимость формировать и развивать в дальнейшем лексический (словарный) запас. Не стоит забывать о практической части применения языка, то есть об умении строить диалоги и вступать в процесс коммуникации.

Существуют следующие главные принципы изучения иностранных слов:

- 1) изучение лексики на постоянной основе, то есть регулярно;
- 2) с каждым разом увеличивать уровень лексики, начиная с самого простого уровня, постепенно переходя к более сложному;
- 3) уделение времени закреплению уже пройденного материала. Другими словами, повторение;
- 4) стараться использовать новые лексические единицы в своей речи и регулярно их повторять;
- 5) помнить про контекст слов и их употребление в нем, и при помощи него запоминать их;
- 6) мотивация и комфорт. Благодаря этим факторам процесс изучения будет более продуктивным [2].

Пренебрежительное отношение к лексической стороне языка не позволяет ученикам формировать лексические навыки в должной мере, в особенности тем, кто только начинает изучение языка. Это происходило до недавнего времени. Упор при изучении иностранного языка делался на его другие стороны, итогом этого становился недостаточный словарный запас. Изучение других моментов языка, таких как порядок слов, функциональные слова, либо конструкций также негативно сказывалось на лексическом аспекте. Все это и приводит к тому, что ученики в недостаточной мере осваивают раздел лексики, следовательно, их словарный запас не сформирован в достаточной степени, что в свою очередь создает проблемы в будущем [3].

Основным способом изучения лексики является работа со словами, а именно, запоминание слов из различных списков. Встречая незнакомое слово, ученики могут найти его в словаре, что довольно быстро утомляет, тем самым снижая интерес к изучению языка. В 1982 г. произошла цифровая революция, и с ее началом появились новейшие способы для коммуникации и обучения уже при помощи компьютеров и других устройств. Поскольку из-за технологий поменялся сам характер обучения, использование ИКТ на занятиях становится частым явлением. Благодаря технологиям все больше и больше растет популярность компьютерных игр. Это касается также и школ, поскольку при проведении занятий в игровой форме с помощью языковых игр ученики расширяют свою лексику, сами того не подозревая. Игры представляют огромный инструмент для формирования лексических навыков, поскольку в них можно включить различные словари, и перевод слов достигается всего лишь одним щелчком мыши. Все вышеизложенное показывает преимущества и огромный потенциал развития лексической стороны языка при помощи этой технологии. На сегодняшний день важно, чтобы ученики были ознакомлены с этим способом изучения иностранного языка (при помощи ИКТ-технологии, которая является наиболее современной и инно-

вационной) и умели им пользоваться. Благодаря результатам исследований в сфере технологии был сделан вывод, что ученики не просто являются пассивными потребителями получаемой ими информации, но и сами могут принимать участие в ее создании, например, через Интернет.

Определением «новый гуманизм» называли явление, при котором во всех аспектах изучения иностранных языков было включено использование современных ИКТ. Благодаря этому явлению появился доступ к различной информации, что в свою очередь привело к росту знаний, и поэтому школам не стоит пренебрегать таким потенциалом для расширения знаний, как ИКТ и Интернет. Также стоит упомянуть о таком преимуществе данных технологий, как создание удобной и благоприятной среды для обучения, то есть комфорта. Такая среда позволяет ученикам чувствовать себя увереннее, что в свою очередь улучшает их навыки самостоятельной работы. Компьютер беспристрастен, он предоставляет ученикам полную свободу. Ученики могут просматривать материал или его часть как им удобно и сколько им угодно, получая при этом обратную связь, а также помочь, если она необходима. Это благоприятно оказывается на мотивации, поскольку снижает негативные факторы, такие как стресс. В этом исследовании рассматривается такая проблема, как использование компьютерных игр в обучении иностранным языкам и их эффективность в формировании лексических навыков.

Если говорить об использовании компьютерных игр в обучении иностранным языкам, то можно указать на целый ряд преимуществ. Играм легче заинтересовать учеников, они довольно эффективны и увлекательны. Также немаловажным фактором является их интерактивность и благоприятное воздействие на мотивацию обучающихся. Есть три основных категории, на которые можно поделить данные преимущества:

1) поощрение более творческого подхода к использованию языка, благодаря которому повышается мотивация к обучению;

2) возможность создания командной работы, благодаря чему появляется сплоченность класса;

3) игры позволяют адаптировать их для всех возрастов и языковых уровней, не прикладывая лишних усилий.

Благодаря росту популярности игры привлекли внимание специалистов в сфере обучения по некоторым причинам.

1. Появление потребности в создании такой среды обучения, которая повышает заинтересованность учеников в предмете и учит их самостоятельно находить и решать проблемы. Другими словами, переход от классической модели обучения к более продвинутой.

2. Благоприятное влияние на процесс обучения. Игры и методы обучения благоприятно сказываются на самом понимании предмета обучения.

3. Интерес. Ученики, в особенности нынешнее поколение, проявляют больше активности на занятиях, где есть игровой процесс. Поэтому стоит включать активности, связанные с игровым процессом, постепенно в традиционную модель обучения.

Развитие лексической стороны языка происходит быстрее и качественней у тех учеников, которые изучали язык при помощи игрового процесса, нежели у тех, кто придерживался классических методов и стратегий. На данный момент существуют такие мнения.

Компьютер и собственно обучение с помощью ИКТ пользуются популярностью у учеников разных возрастов. Его различные мультимедийные функции несут в себе огромный потенциал и возможности для обучения на разных этапах. Используя его различные элементы, такие как текст, звук, изображения, видео, можно существенно упростить понимание учениками какого-либо контекста, связанного с лексической стороной языка. К примеру, существуют игры, которые позволяют ученикам сопоставлять слова или же предложения с картинкой на экране. Также компьютер может воспроизводить звуки, облегчая понимание произношения слов. Благодаря этому им становится

легче усваивать как простую лексику, так и лексику более продвинутого уровня. Играя в игры многоократно, ученики шаг за шагом увеличивают свой уровень знания лексики не только количественно, но и качественно. Повышенная мотивация и активно вовлекая учащихся в образовательный процесс, игры разбавляют рутинные занятия в классе и являются альтернативой с большим потенциалом.

Необходимо установить проблему и уделять ей должное внимание, если целью является повышение лексических навыков у учеников при помощи этих новых стратегий и методов обучения. Высказываются мнения о том, что игры дают стимул, который так необходим ученикам для изучения языка на занятиях, а также самостоятельно во внеурочное время.

У многих учеников возникает проблема недостаточного словарного запаса, как рецептивного, так и продуктивного, несмотря на то, что ими были изучены основные структуры иностранного языка. Такая проблема часто возникает из-за того, что они используют родной язык, а не иностранный, даже на уроках, связанных с ним. Из-за этого они не могут сформировать свои мысли более ясно и четко, поскольку недостаточное количество лексики ограничивает их в процессе коммуникации. Страдает при этом и темп речи, поскольку они будут медленно подбирать слова, могут быть смущены или использовать слова, которые нехарактерны для темы разговора или этого языка. Стоит упомянуть, что эта проблема накладывает свой отпечаток на то, что касается письма и других активностей, связанных с ним (например, написание эссе). Недостаточное знание лексики будет ограничивать учащихся тем, что писать они будут значительно меньше из-за небольшого словарного запаса. Непонимание того, что значит слово и контекст его использования также являются немаловажной проблемой. Причиной всех вышеперечисленных проблем является отсутствие уверенности в использовании нужной лексики вследствие недостаточных знаний. Ученики боятся ошибиться или не чувствуют

нужды в использовании более сложных слов и конструкций, поэтому важно, чтобы занятия по изучению языка проходили с максимальным комфортом. Это позволит ученикам лучше формировать лексические навыки, итогом будет ощущение уверенности и, следовательно, выражение мыслей, устно или письменно, более точно и грамотно.

Ученые Ф. Ип и А. Кван провели исследование, результатом которого стал вывод, что игры в обучении лексике влияют на то, как меняется и воспринимается именно отношение к изучению языка [4]. М. Надери в своем исследовании, посвященном положительному воздействию игры на изучение языка, используя около 20 игр, пришел к выводу о пользе их применения на занятиях в школе [5].

Более 60 исследований, главной целью которых было изучение влияния, оказываемого играми на результаты учеников, провели такие ученые, как Р.Дж. Марцано и Дж. Браун. Итогом этого исследования стало повышение успеваемости учеников на 20 % [6]. Интерес, активное участие в обучении, положительное влияние на успеваемость – на все могут влиять игры, как было показано в результатах множества исследований. В Турции свои исследования на эту тему провели такие ученые, как И. Тургут и П. Иргин. Результатами были высокие показатели, связанные с языком, и повышение уровня лексических навыков тех учеников, которые играли в онлайн-игры [7]. Игры несут в себе преимущество, которое позволяет ученикам формировать и оттачивать навыки, связанные с лексикой, не испытывая дискомфорта и стресса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Если принять во внимание, какими быстрыми темпами происходит развитие технологий в самых разных областях, в которые входят компьютерные игры, то исследования в будущем самых разных сторон этой технологии, которая влияет на изучение лексической части языка, выглядят перспективными.

Список литературы

1. Рахманов И.В. Некоторые теоретические вопросы методики обучения иностранным языкам в средней школе // Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1991.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2007.
3. Wilkins D.A. Linguistics in Language Teaching. Cambridge: MIT Press, 1972.
4. Yip F., Kwan A. Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary // Educational Media International. 2006. № 43 (3). P. 233-249.
5. Naderi M. English Language Games for Persian Speakers. Shiraz: University of Shiraz, 2002.
6. Marzano R.J., Brown J.L. The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction. Alexandria: ASCD, 2007.
7. Turgut Y., Irgin P. Young learners' language learning via computer games // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2009. № 1 (1). P. 760-764.

References

1. Rakhmanov I.V. Nekotoryye teoreticheskiye voprosy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole [Some theoretical questions of the methodology of teaching foreign languages in secondary school]. *Obshchaya metodika obucheniya inostrannym yazykam* [General Methods of Foreign Teaching Language]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991. (In Russian).
2. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Foreign Teaching Languages. Linguodidactics and Methods]. Moscow, Akademiya Publ., 2007. (In Russian).
3. Wilkins D.A. *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MIT Press, 1972.
4. Yip F., Kwan A. Online vocabulary games as a tool for teaching and learning English vocabulary. *Educational Media International*, 2006, no. 43 (3), pp. 233-249.
5. Naderi M. *English Language Games for Persian Speakers*. Shiraz, University of Shiraz Publ., 2002.
6. Marzano R.J., Brown J.L. *The Art and Science of Teaching: A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, ASCD Publ., 2007.
7. Turgut Y., Irgin P. Young learners' language learning via computer games. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2009, no. 1 (1), pp. 760-764.

Информация об авторе

Шмелев Богдан Александрович, ассистент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, shmeliov.bogdan@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5233-135X>

Статья поступила в редакцию 13.05.2021
Одобрена после рецензирования 10.06.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Bogdan A. Shmelev, Assistant of Linguistics and Humanitarian and Pedagogical Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, shmeliov.bogdan@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5233-135X>

The article was submitted 13.05.2021
Approved after reviewing 10.06.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Подготовка переводчиков к Армейским международным играм

Михаил Александрович ШЕВЧЕНКО^{1*}, Борис Алексеевич РЮМИН¹,
Леван Александрович ТАВДГИРИДЗЕ¹, Данил Николаевич БЕЛОВ²

¹Национальный исследовательский Томский государственный университет

634050, Российская Федерация, г. Томск, ул. Ленина, 36

²ФГКВОУ ВО «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации
123001, Российская Федерация, г. Москва, ул. Б. Садовая, 14

*Адрес для переписки: sheffcomms@mail.ru

Аннотация. Рассмотрен процесс подготовки специалистов по лингвистическому обеспечению к Армейским международным играм (АрМИ) и его проблемные вопросы. Приведены основные сведения об АрМИ (история, направления, география, организационная структура и т. д.) в их корреляции с задачами лингвистического обеспечения. В связи с ежегодно возрастающим интересом к данному типу соревнований (17 стран-участниц в 2015 г. и 32 страны-участницы в 2020 г.) и, соответственно, возрастающими потребностями в переводах обоснована актуальность настоящего исследования. Приведены конкретные ситуации АрМИ, в которых осуществляется перевод. Обозначена научная новизна исследования, заключающаяся в невысокой степени научной освещенности данной темы и отсутствии централизованного алгоритма подготовки переводчиков к данному международному мероприятию. С учетом характера выполняемых лингвистических задач в период подготовки и проведения АрМИ, компетентности военного переводчика и методических уровней их подготовки формируются основные требования к направляемым специалистам. Приведен и проанализирован опыт участия в качестве переводчика на АрМИ, указаны проблемные вопросы с точки зрения лингвистической подготовки и фоновых знаний. Приведено сравнение двух способов подготовки переводчиков, задействованных в АрМИ, основные преимущества и недостатки каждого из двух способов. В результате вышеобозначенного анализа сформирован список необходимых рекомендаций по подготовке специалистов по лингвистическому обеспечению АрМИ с учетом специфики ситуаций, в которых выполняется перевод. Сделан вывод о дальнейшем развитии данного направления и путях решения обозначенных проблем.

Ключевые слова: международные армейские игры, лингвистическое обеспечение, подготовка переводчиков, вооруженные силы, квалификационная характеристика

Для цитирования: Шевченко М.А., Рюмин Б.А., Тавдгиридзе Л.А., Белов Д.Н. Подготовка переводчиков к Армейским международным играм // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 104-112. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-104-112>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-104-112

Training of interpreters for International Army Games

Mikhail A. SHEVCHENKO^{1*}, Boris A. RYUMIN¹,
Levan A. TAVGIRIDZE¹, Danil N. BELOV²

¹National Research Tomsk State University
36 Lenin St., Tomsk 634050, Russian Federation
²Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation
14 Bolshaya Sadovaya St., Moscow 123001, Russian Federation
*Corresponding author: sheffcomms@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
© Шевченко М.А., Рюмин Б.А., Тавдгиридзе Л.А., Белов Д.Н., 2021



Abstract. This study considers the process of training of language support specialists for International Army Games (IAG) as well as its problems. General information on IAG (history, fields, geography, organisational structure, etc.) is given with its correlation to the language support tasks. In connection with the annually increasing interest in this type of competition (17 participating countries in 2015 and 32 in 2020) and, accordingly, increasing needs for interpreters, justifies the relevance of this study. Specific IAG situations where translation is being carried out are given. The scientific novelty of the study lies in the low degree of coverage of the topic and the lack of a centralized algorithm for the preparation of interpreters for this international event. Considering the nature of the linguistic tasks performed during the preparation and conduct of the IAG, the basic requirements to the specialists being sent are formed. The experience of participation as an interpreter at the IAG is presented and analyzed, the problematic issues in terms of linguistic training and background knowledge are pointed out. A comparison of the two methods of training interpreters involved in the IAG, the main advantages and disadvantages of each of the two methods is given. As a result of the above-mentioned analysis a list of recommendations on the preparation of specialists in linguistic support for IAG is formed, taking into account the specific situations in which the translation is carried out. A conclusion about the further development of this direction and the ways of solving the indicated problems is made.

Keywords: International Army Games, language support, training of interpreters, Armed Forces, qualification characteristics

For citation: Shevchenko M.A., Ryumin B.A., Tavdgiridze L.A., Belov D.N. Podgotovka переводчиков к Армейским международным играм [Training of interpreters for International Army Games]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 104-112. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-104-112> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Армейские международные игры (АрМИ) – это комплекс соревнований, ежегодно проводимый между различными подразделениями вооруженных сил стран-участниц Игр. Структурно представляют собой совокупность конкурсов, в ходе которых проводятся состязания по выполнению учебных задач.

Конкурсы разделены по различным военным специальностям.

АрМИ берут начало в 2015 г., когда по инициативе Министра обороны Российской Федерации С.К. Шойгу были проведены первые АрМИ в составе 14 конкурсов на 11 полигонах в России. За несколько лет как гео-

графия Игр, так и их наполнение значительно расширились: в 2021 г. предусмотрено проведение 31 конкурса на территории 11 государств, при этом количество стран-участниц предварительно составляет 45.

Официальными языками АрМИ в 2021 г. являются языки государств-соорганизаторов. При этом организаторы АрМИ направляют на конкурсы, проводимые на своей территории, переводчиков для национальных команд, чей язык не является официальным языком Игр, как, например, французский, испанский, арабский, сербский, вьетнамский и т. д. Таким образом, возникает потребность в большом количестве разнопрофильных специалистов по лингвистическому обеспечению. Также большим испытанием для переводчика является тематика того конкурса, на обеспечение которого он был направлен. В этом году спланированы к проведению следующие конкурсы.

1. Танковый биатлон (соревнования танковых экипажей).
2. Суворовский натиск (соревнования экипажей боевых машин пехоты).
3. Снайперский рубеж (соревнования снайперов).
4. Авиадартс (соревнование летных экипажей).
5. Десантный взвод (соревнования среди подразделений воздушно-десантных войск).
6. Морской десант (соревнования подразделений морской пехоты).
7. Кубок моря (соревнования экипажей надводных кораблей).
8. Глубина (соревнования водолазов).
9. Мастера артиллерийского огня (соревнования минометных расчетов).
10. Мастер-оружейник (соревнования ремонтных взводов вооружения).
11. Чистое небо (соревнования подразделений противовоздушной обороны).
12. Уверенный прием (соревнования подразделений войск связи).
13. Отличник войсковой разведки (соревнования групп войсковой разведки).
14. Открытая вода (соревнования понтоно-переправочных подразделений).

15. Безопасный маршрут (соревнования инженерно-саперных подразделений).
16. Инженерная формула (соревнования экипажей машин инженерного вооружения).
17. Безопасная среда (соревнования экипажей радиационной, химической и биологической разведки).
18. Мастер автобронетанковой техники (соревнования специалистов автотехнического и танкотехнического обеспечения).
19. Эльбрусское кольцо (соревнования горных подразделений).
20. Верный друг (соревнования специалистов служебного собаководства).
21. Военно-медицинская эстафета (соревнования медицинского персонала).
22. Полевая кухня (соревнования специалистов продовольственной службы).
23. Страж порядка (соревнования военнослужащих военной полиции).
24. Военное ралли (соревнования экипажей на военно-автомобильной технике).
25. Воин мира (соревнования военно-профессионального мастерства военнослужащих).
26. Соколиная охота (соревнования расчетов беспилотной авиации).
27. Дорожный патруль (соревнования инспекторов военной автомобильной инспекции).
28. Аварийный район (состязания аварийно-спасательных формирований).
29. Конный марафон (соревнования конных подразделений).
30. Полярная звезда (соревнования подразделений специального назначения).
31. Саянский марш (соревнования горных подразделений в зимних условиях).

Кроме того, впервые в 2021 г. будут проводиться конкурсы:

- 1) Армия культуры (соревнования среди творческих коллективов);
- 2) Тактический стрелок (комплекс военно-спортивных стрелковых состязаний);
- 3) Меридиан (соревнования топогеодезических расчетов).

Как видно из этого списка, в АрМИ представлено большое количество различ-

ных военных специальностей, каждая из которых обладает своей терминологической базой, набором правил коммуникации, а в некоторых случаях – своими традициями [1].

В АрМИ переводчики играют ключевую роль, они выступают связующим звеном между игроками, тренерами, судьями, обеспечивающим персоналом и журналистами, общающимися на разных языках. Роль переводчика заключается не только в передаче содержания слов говорящего, но и зачастую в передаче характера и эмоциональной окраски речи.

Встреча делегаций – первая задача военных переводчиков, обеспечивающих взаимодействие разных сторон. Очень важным является умение правильно преподнести себя, ведь первое впечатление играет большую роль. Необходимо вежливо и грамотно встретить команды стран-участниц, помочь им с расселением и объяснить расклад проходящих действий.

Также военные переводчики постоянно сопровождают делегации и общаются с ними на протяжении всех Игр. Помощь в решении бытовых моментов, сопровождение и взаимодействие с окружающими также входят в обязанности переводчика на АрМИ. Здесь лингвисты показывают свои коммуникационные способности и знание разговорного языка, ведь от правильного и дружелюбного общения зависит впечатление делегации об организации и самой стране.

По факту военный переводчик является гидом, товарищем и только потом уже переводчиком, ведь любые взаимодействия происходят через него, начиная с подъема и заканчивая отбоем. Все это показывает необходимость комплексных фоновых знаний военнослужащего, чтобы в неординарной ситуации быть способным осуществить корректный перевод и разрешить вопрос, не оскорбив ни одну сторону.

Требования к качеству перевода на АрМИ очень высоки. И ошибки в нем в лучшем случае приведут к самостоятельному и субъективному толкованию текста и какого-либо недоразумения в ходе переговоров, а в худшем случае могут стоить кому-нибудь

жизни или повлечь за собой серьезные материальные последствия.

Профессия переводчика – это колоссальный труд, развитие способности человека мгновенно получать и обрабатывать материал, сопряженное с большими нервными нагрузками, при этом существует отдельный вид перевода – военный перевод. Военный переводчик – это специалист, занимающийся письменным, устным последовательным и синхронным видами переводов в рамках служебного задания, связанного с различными аспектами и проявлениями военного дела. В период боевых действий переводчики чаще востребованы вблизи или прямо в зоне вооруженного конфликта [2]. В контексте проведения Армейских международных игр военные переводчики являются связующим звеном между странами-участниками и организаторами.

Военный переводчик в своей деятельности должен одновременно совмещать как профессиональные знания, умения и практические навыки перевода, так и широко разбираться в военном деле, настолько, чтобы при работе с любым родом войск быстро освоить его специфические особенности [2].

Актуальность исследования, таким образом, определяется большим масштабом данного международного мероприятия и его ежегодной периодичностью. Существует, таким образом, потребность в совершенствовании системы лингвистического обеспечения, один из подходов к которому приводится в настоящем исследовании. При этом результат улучшения уровня лингвистической подготовки способствует повышению международного престижа России и Вооруженных Сил России, профессионального уровня задействованных переводчиков и более качественному проведению Игр.

Сама подготовка переводчиков к выполнению задач в ходе АрМИ слабо освещена в отечественной и зарубежной педагогике и лингводидактике. Существуют несколько материалов по подготовке к ряду конкурсов по отдельным языкам (как, например, «Танковый биатлон»), где приводится глоссарий и описание структуры конкурса. Тем не ме-

нее отсутствует комплексный методологический подход к подготовке переводчиков к АрМИ. Вышеназванными обстоятельствами определяется научная новизна данного исследования.

Таким образом, целью исследования явились структуризация и анализ существующего опыта подготовки к АрМИ и формулировка рекомендаций по подготовке переводчиков. Профессия переводчика сложна и многогранна, поэтому все аспекты подготовки специалиста в этой сфере взаимосвязаны и являются необходимыми для становления и развития профессионала.

Необходимым является обозначить основные требования, которые могут предъявляться переводчикам, направляемым на АрМИ. Из-за характера проведения АрМИ требования будут совпадать с требованиями к военному переводчику в определенных обстоятельствах. В данной связи целесообразно использовать компетентностный подход, подразумевая под профессиональной компетентностью совокупность знаний, умений и навыков, которые позволяют специалисту эффективно решать профессиональную задачу [3; 4]. Рассмотрим компетенции военного переводчика применительно к условиям АрМИ.

1. Языковая компетенция представляет собой навыки и умения специалиста пользоваться языковыми средствами адекватно ситуации общения. Применительно к данной ситуации языковая компетенция обозначает знание специфичной для конкурса лексики и умение ее применять. Данная компетенция – одна из важнейших составных частей общей компетентности переводчика АрМИ, поскольку знание и точное употребление при переводе терминологии конкурса играет важнейшую роль при коммуникации между представителями администрации конкурса и его участников, говорящих на разных языках. Ошибки языкового плана, совершенные при переводе отдельных положений по подготовке и проведению конкурсов, могут привести к невыполнению его условий. Военный перевод требует совершенного владения не только иностранной военной терминологией,

но и равного знания русской военной терминологии, которая непрерывно пополняется за счет появления новых видов оружия, нововведений в области материалов и снаряжения, появления новых способов и методов ведения боя. Не стоит забывать о том, что базовая и специализированная военная терминология (вооружение и военная специальная техника, материально-техническое обеспечение и т. д.) играют немаловажную роль во время осуществления военного перевода на АрМИ. В армии каждой страны есть своя терминология, сокращения и т. п., которые военный переводчик должен знать и умело использовать во время общения с представителями стран-участниц. Задача переводчика при этом – обеспечить коммуникацию на всех уровнях взаимодействия, от смыслового до эмоционального.

2. Коммуникативная компетенция – в широком смысле – введение необходимых фоновых знаний в процесс перевода для обеспечения коммуникации. Сложно переоценить роль фоновых знаний в процессе военного перевода. Сюда же и входит понимание систем воинских званий различных стран и умение правильно использовать их в речи, понимание организационно-штатной структуры подразделений, умение читать топографические карты, понимание самих правил, по которым строится коммуникация в воинском коллективе. Это компетенция в рамках АрМИ особенно актуальна в период подготовки к конкурсам, при проведении инструктажей и разборе упражнений и специальных задач; именно незнание самих процессов в итоге приводит к большимискажениям в переводе. Все это сводится к тому, что военный переводчик обязан постоянно совершенствовать не только знание иностранного языка, но и углублять фоновые знания в тех сферах, с которыми сталкивается во время работы.

3. Текстообразующая компетенция, заключающаяся в умении порождать тексты различных типов и жанров. В рамках АрМИ это также играет немаловажную роль: тексты протоколов по итогам этапов, речей на цере-

мониях открытия и закрытия, описания упражнений, руководств по эксплуатации, – все вышеперечисленные виды текстов требуют собственного подхода при переводе.

4. Техническая компетенция, состоящая в обладании специальными знаниями, умениями и навыками, обеспечивающими перевод. Переводчик на АрМИ должен быть готов к устному последовательному, синхронному, письменному переводам, быстрому переключению между языками, уметь видеть в высказываниях эксплицитное и имплицитное, умело применять переводческие трансформации для обеспечения, в первую очередь, точности перевода при отсутствии прямых соответствий.

5. Выделяют также стратегическую компетенцию, смысл которой состоит в понимании переводчиком pragmatики высказываний и умении компенсировать недостатки во владении языком. В качестве примера мы приводим случай, произошедший с одним из авторов в 2016 г. на II АрМИ: к команде одной из стран-участниц подошел инструктор от российской стороны и задал уточняющий вопрос: «А переселяете ли вы при переводе гаубицы из походного положения в боевое ручку червячного механизма?». Даже не имея в своем словарном запасе нужных слов для перевода, но понимая, о чем идет речь, переводчик должен с помощью в том числе экстралингвистических методов обеспечить успешную коммуникацию, хоть исход таких ситуаций не имеет априори успешный характер.

6. Операционная компетенция – владение категориями языковых картин различных языковых коллективов. Военный переводчик должен свободно использовать военные концепты не только своей армии, но армий других государств, а также разбираться в культурно-исторических особенностях страны, язык которой он изучает [5]. Помимо этого, переводчику необходимо владеть углубленными знаниями культурологического характера, так как подход к военному делу в различных странах имеет весомые отличия. Перед АрМИ необходимо изучить особенности «второй стороны», носителей языка, с которыми и нужно будет обеспечить общение.

Менталитет, культура, привычки – изучают все, что необходимо для взаимопонимания. Неправильный перевод или отклонение от норм культуры «второй стороны» может привести к недопониманию или даже конфликту [6].

Очевидно, что задача по подготовке квалифицированных кадров и формированию у них необходимых компетенций, отвечающих обстановке проведения АрМИ, стоит перед профильными вузами. В настоящий момент в конкурсах, проводимых на территории России, принимают участие две категории переводчиков из числа обучаемых: курсанты высших военных учебных заведений и студенты военных учебных центров (ВУЦ) при гражданских вузах.

Существуют разные подходы к подготовке военных переводчиков, однако выбор конкретных моделей и методик зависит от поставленных задач и ситуации, в которой осуществляется перевод [7]. Ниже представлена обобщенная модель подготовки, для удобства разделенная на 4 уровня:

- 1) целевой уровень;
- 2) методический уровень;
- 3) технологический уровень;
- 4) оценочно-результативный уровень.

Первый уровень такой модели акцентирует цели и задачи, поставленные перед переводчиком. Важнейшей задачей данного уровня является получение базовых знаний и формирование профессиональной компетенции, требуемых для грамотного перевода и передачи информации.

На методическом уровне представлены подходы и принципы обучения (дискурс-анализ, компетентностный, контекстно-ориентированный, коммуникативности и междисциплинарной координированности).

На технологическом уровне военный переводчик изучает все необходимые аспекты для компетентного перевода, то есть темы и ситуации, которые могут возникнуть в процессе общения; военные термины и их употребление в адаптированном значении; систему этических норм переведимого языка; приемы по обработке иноязычной информации.

На последнем уровне определяется эффективность применения переводчиком его профессиональных навыков, на основе характеристик речевого портрета обучаемого [8].

Курсанты вузов и студенты ВУЦ при гражданских вузах в профессиональном плане имеют свои сильные и слабые стороны [9; 10]. В вузах и ВУЦ существуют разные подходы к подготовке специалистов по данному профилю [11; 12], в общих чертах эту балансировку можно обозначить так: в вузах большее внимание уделяется военной составляющей, в то время как ВУЦ сосредоточены больше на лингвистической подготовке. Хотя у студентов ВУЦ зачастую больше возможностей качественно овладеть языком, в том числе в ходе постоянной работы с носителями, осознание военных реалий, культуры и быта могут создавать серьезные трудности [13], что требует долгой адаптации в период проведения АрМИ. При этом курсанты вузов быстро включаются в работу, но им зачастую требуется больше времени, чтобы привыкнуть к языковой обстановке.

В обоих случаях задача по всестороннему развитию компетентности военного переводчика на АрМИ является выполнимой при условии, что языковые и военные дисциплины грамотно сочетаются в плане объема. В данном свете при подготовке переводчиков из числа курсантов вузов необходимо пройти интенсивный подготовительный курс по

военному переводу на АрМИ, а для студентов ВУЦ необходим такой же интенсивный ввод в военные реалии. Причем в обоих случаях нельзя забывать о параллельном развитии второй составной части данной профессии.

Остро стоит вопрос с методическим обеспечением данного рода подготовки, поскольку из подобных материалов существует только несколько пособий по разным языкам и по разным дисциплинам АрМИ. Также из материалов для самостоятельного изучения существуют положения по подготовке и проведению отдельных конкурсов. Тем не менее на данный момент не существует централизованного сборника материалов и методических пособий по переводческой подготовке к АрМИ.

Таким образом, целесообразным представляется введение курсов при организациях, от которых направляются переводчики, по подготовке к лингвистическому обеспечению АрМИ с использованием централизованного банка материалов и методических рекомендаций. Данный курс должен затрагивать специфику как Игр в целом, так и отдельных их конкурсов. Курс должен быть ориентирован на достижение в нужной степени развитости компетентности военного переводчика и принимать во внимание категорию обучающихся – студенты ВУЦ или курсанты вузов.

Список литературы

1. Зуев П.П., Строшкова Н.Т. Развитие профессиональной компетентности военнослужащего-контрактника // Вопросы педагогики. 2020. № 11-1. С. 87-91.
2. Гарбовский Н.К., Мишиков Э.Н. Военный перевод в современном мире (теоретико-методологические, лингвистические, военно-исторические и социально-политические аспекты) // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2010. № 2. С. 16-41.
3. 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. Вып. 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)
4. Мулендейкина Т.А. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности курсантов военного вуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. № 7 (150). С. 46-51.
5. Костарев С.В., Соколова И.И., Ершов Н.В. Образование и личностное становление будущих офицеров в современных условиях развития Вооруженных сил // Развитие военной педагогики в XXI веке: материалы 5 межвуз. науч.-практ. конф. / под ред. С.В. Костарева, И.И. Соколовой, Н.В. Ершова. СПб.: ООО «Издательство ВВМ», 2018. С. 6-14.

6. Тихонова Е.В., Белов Д.Н. Профессиональная компетентность военного переводчика (на материале китайского языка) // Молодой ученый. 2015. № 14 (94). С. 525-528.
7. Шевченко М.А., Загайнов С.С., Митчелл П.Д. Обучение иноязычному военному дискурсу // Язык и культура. 2020. № 51. С. 265-287.
8. Парахина О.В. Анализ зарубежного опыта организации языковой подготовки в системе профессионального военного образования // Высшее образование сегодня. 2014. № 9. С. 96-100.
9. 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.
10. Баканова Ю.В. Современные аспекты языковой подготовки курсантов военных образовательных учреждений // Вестник ЧелГУ. 2015. № 27 (382). С. 8-13.
11. Ендовицкий Д.А., Шамаев В.Г. Военное образование в гражданском вузе: на пути к стабильности // Высшее образование в России. 2016. № 5. С. 127-131.
12. Приймак С.В., Кобзарь П.Е., Катунин Ф.А. Реализация опыта организации танко- и автотехнического обеспечения в локальных конфликтах в учебном процессе вуза // Военная мысль. 2019. № 11. С. 128-136.
13. Абрамов А.Н., Ротков Л.Ю., Симонов А.В., Трембовецкий В.В. Инновационная модель подготовки офицеров в гражданском вузе // Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 17-24.

References

1. Zuyev P.P., Stroshkova N.T. Razvitiye professional'noy kompetentnosti voyennosluzhashchego-kontraktnika [Developing the professional competence of a contract serviceman]. *Voprosy pedagogiki* [Issues of Pedagogy], 2020, no. 11-1, pp. 87-91. (In Russian).
2. Garbovskiy N.K., Mishkurov E.N. Voyenny perevod v sovremennom mire (teoretiko-metodologicheskiye, lingvisticheskiye, voyenno-istoricheskiye i sotsial'no-politicheskiye aspekty) [Military translation in the modern world (theoretical and methodological, linguistic, military-historical and socio-political aspects)]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22. Teoriya perevoda – Moscow University Translation Studies Bulletin*, 2010, no. 2, pp. 16-41. (In Russian).
3. 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).
4. Mulendeykina T.A. Formirovaniye inoyazychnoy professional'noy kommunikativnoy kompetentnosti kursantov voyennogo vuza [Formation of foreign language professional communicative competence of cadets of a military university]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University], 2020, no. 7 (150), pp. 46-51. (In Russian).
5. Kostarev S.V., Sokolova I.I., Ershov N.V. Obrazovaniye i lichnostnoye stanovleniye budushchikh ofitserov v sovremennykh usloviyakh razvitiya Vooruzhennykh sil [Education and personal formation of future officers in the modern conditions of the development of the Armed Forces]. *Materialy 5 Mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Razvitiye voyennoy pedagogiki v XX veke»* [Proceedings of the 5th Inter-University Scientific and Practical Conference “Development of Military Pedagogy in the 21st Century”]. St. Petersburg, LLC “VVM” Publ., 2018, pp. 6-14. (In Russian).
6. Tikhonova E.V., Belov D.N. Professional'naya kompetentnost' voyennogo perevodchika (na materiale kitayskogo jazyka) [Professional competence of a military translator (based on the material of the Chinese language)]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2015, no. 14 (94), pp. 525-528. (In Russian).
7. Shevchenko M.A., Zagaynov C.S., Mitchell P.D. Obuchenije inoyazychnomu voyennomu diskursu [Teaching foreign language military discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2020, no. 51, pp. 265-287. (In Russian).
8. Parakhina O.V. Analiz zarubezhnogo opyta organizatsii yazykovoy podgotovki v sisteme professional'nogo voyennogo obrazovaniya [Analysis of foreign experience in organizing language training in the system of professional military education]. *Vyssheye obrazovaniye segodnya* [Higher Education Today], 2014, no. 9, pp. 96-100. (In Russian).

9. Mitchell P.J., Shevchenko M.A. Teaching military linguists: the experience of the British Army. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2014, no. 3, pp. 141-148. (In Russian).
10. Bakanova Y.V. Sovremennyye aspekty yazykovoy podgotovki kursantov voyennykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Modern aspects of language training of cadets of military educational institutions]. *Vestnik ChelGU* [Bulletin of Chelyabinsk State University], 2015, no. 27 (382), pp. 8-13. (In Russian).
11. Endovitskiy D.A., Shamayev V.G. Voyenneye obrazovaniye v grazhdanskom vuze: na puti k stabil'nosti [Military education in a civilian university: on the way to stability]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 5, pp. 127-131. (In Russian).
12. Priymak S.V., Kobzar P.E., Katunin F.A. Realizatsiya optya organizatsii tanko- i avtotehnicheskogo obespecheniya v lokal'nykh konfliktakh v uchebnom protsesse vuza [Implementation of the experience of organizing tank and vehicle support in local conflicts in the educational process of the university]. *Voyennaya mysl'* [Military Thought], 2019, no. 11, pp. 128-136. (In Russian).
13. Abramov A.N., Rotkov L.Y., Simonov A.V., Trembovetskiy V.V. Innovatsionnaya model' podgotovki ofitsерov v grazhdanskom vuze [An innovative model of training officers in a civilian university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 7, pp. 17-24. (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, sheff-comms@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8065-5685>

Рюмин Борис Алексеевич, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, ryumin.boris@icloud.com, <https://orcid.org/0000-0003-2301-4088>

Тавдгиридзе Леван Александрович, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, ledi0208ledi0208@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6555-9193>

Белов Данил Николаевич, референт Центра (лингвистического Министерства обороны Российской Федерации) Военного университета, Военный университет Министерства обороны, г. Москва, Российская Федерация, dan5598@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9138-473X>

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

Статья поступила в редакцию 12.08.2021
Одобрена после рецензирования 09.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the authors

Mikhail A. Shevchenko, Candidate of Pedagogy, Head of Educational Unit – Deputy Head of MTC at TSU, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, sheffcomms@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8065-5685>

Boris A. Ryumin, Assistant of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ryumin.boris@icloud.com, <https://orcid.org/0000-0003-2301-4088>

Levan A. Tavdgiridze, Assistant of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, ledi0208ledi0208@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6555-9193>

Danil N. Belov, Referent of Centre (Linguistic Ministry of Defence of the Russian Federation) of Military University, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation, dan5598@ya.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9138-473X>

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

The article was submitted 12.08.2021
Approved after reviewing 09.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ**
**THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE**

Научная статья
УДК 378.2
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-113-124

**Учебный лонгрид как способ организации
цифрового образовательного интернет-ресурса
по русскому языку как иностранному**

**Татьяна Александровна ДЬЯКОВА*, Марина Владимировна ХОЛОДКОВА,
Жанна Ивановна ЖЕРЕБЦОВА**

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

*Адрес для переписки: larionova86@mail.ru

Аннотация. Современные технические достижения в области цифровой педагогики на сегодняшний день предлагают качественно новые возможности организации и предъявления учебного материала в условиях дистанционного обучения. Цель исследования – методическое обоснование одного из новых способов организации цифрового образовательного интернет-ресурса по русскому языку как иностранному «Русский язык. Начало» в виде учебного лонгрида. Изложены особенности учебного лонгрида, определены основные медийные элементы, специфика, содержание и средства создания, на основании чего сформулировано определение учебного лонгрида. Учебный лонгрид рассмотрен через призму процесса обучения русскому языку как иностранному (РКИ) на начальном этапе с использованием возможностей цифровых технологий, способов оформления учебных материалов, креолизации текстов, методической роли в учебном процессе, структуры и взаимодействия со сторонними лингводидактическими ресурсами. На примере цифрового образовательного интернет-ресурса «Русский язык. Начало» в работе представлены способы решения лингводидактических задач вводно-фонетического курса посредством учебного лонгрида. Сделан вывод, что учебный лонгрид как способ организации учебных материалов в цифровой образовательной среде (ЦОС) в силу своих свойств является одним из потенциально эффективных лингводидактических средств при дистанционном обучении.

Ключевые слова: учебный лонгрид, цифровые образовательные интернет-ресурсы, цифровая педагогика, креолизованный текст, принцип мультимодальности

Благодарности: Публикация подготовлена в рамках проекта «Цифровая образовательная среда для изучения русского языка как иностранного арабоязычными учащимися «Русский

язык. Начало», реализуемого при поддержке фонда «Русский мир» (договор гранта № 2471Гр/I-112-21 от 29 июля 2021 г.).

Для цитирования: Дьякова Т.А., Холодкова М.В., Жеребцова Ж.И. Учебный лонгрид как способ организации цифрового образовательного интернет-ресурса по русскому языку как иностранному // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 113-124. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-113-124>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-113-124

Educational longread as a way of organizing a digital educational Internet resource in Russian as a foreign language

Tatiana A. DYAKOVA*, Marina V. KHOLODKOVA, Zhanna I. ZHEREBTSOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: larionova86@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

© Дьякова Т.А., Холодкова М.В., Жеребцова Ж.И., 2021



Abstract. Modern technical advances in digital pedagogy today offer qualitatively new opportunities for organizing and presenting educational material in the context of distance learning. The purpose of the study is to provide a methodological substantiation of one of the new ways of organizing a digital educational Internet resource on Russian as a foreign language “Russian language. Beginning” in the form of a training longread. The features of an educational longread are stated, the main media elements, specificity, content and means of creation are determined, on the basis of which the definition of an educational longread is formulated. The educational longread is considered through the prism of the process of teaching Russian as a foreign language (RFL) at the initial stage using the capabilities of digital technologies, methods of designing educational materials, creolization of texts, methodological role in the educational process, structure and interaction with third-party linguodidactic resources. On the example of the digital educational Internet resource “Russian language. Beginning ”in the work, methods of solving linguodidactic problems of an introductory phonetic course by means of an educational longread are presented. It is concluded that educational longread as a way of organizing educational materials in a digital educational environment (DEE), due to its properties, is one of the potentially effective linguodidactic tools for distance learning.

Keywords: educational longread, digital educational web resources, digital pedagogy, creolised text, principle of multimodality

Acknowledgements: The publication was prepared within the framework of the project “Digital educational environment for learning Russian as a foreign language by Arabic-speaking students “Russian Language. Beginning”, implemented with the support of the “Russian World” Foundation (grant agreement no. 2471Gr/I-112-21 of July 29, 2021).

For citation: Dyakova T.A., Kholodkova M.V., Zherebtsova Z.I. Uchebnnyy longrid kak sposob organizatsii tsifrovogo obrazovatel'nogo internet-resursa po russkomu yazyku kak inostrannomu [Educational longread as a way of organizing a digital educational Internet resource in Russian as

a foreign language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 113-124. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-113-124> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Овладение русским языком как иностранным в дистанционной форме набирает популярность как в связи с активным распространением цифровых технологий, так и в связи с вынужденным изменением способов обучения ввиду эпидемиологических ограничений. Отметим, что пандемия стала одним из катализаторов в развитии цифрового образовательного пространства, в котором педагоги оказались в условиях необходимости быстрого внедрения в собственную практику существующих достижений электронной лингводидактики, с одной стороны, и поиска новых инструментов и возможностей создания качественного обучения в дистанционной форме, с другой стороны. За последние годы в сфере электронной лингводидактики накоплен богатый опыт в способах оформления, организации и презентации учебного материала в цифровой среде, который в сложившихся обстоятельствах послужил фундаментом для поиска новых средств эффективного непрерывного обучения в дистанционных условиях и объектом междисциплинарного исследования методистов, филологов, программистов и психологов. Если ранее преподаватели русского языка как иностранного (РКИ) успешно включали в образовательный процесс различные электронные лингводидактические средства и целесообразно организовывали с ними работу при помощи разнообразных приемов обучения, то сейчас, в дистанционных условиях, перед педагогами поставлена задача обеспечить образовательный процесс такими учебными ресурсами, которые отвечали бы следующим условиям: открытости, доступности из любой точки мира, наглядности, высокому качеству визуализации, возможности применять на онлайн-занятиях, при смешанном (гибридном) обучении, обеспечить самостоятельную работу учащихся, автотестерку, соответствие программным требованиям по русскому языку как иностранному, поэтапности формирования учебных действий.

Цель исследования – методическое обоснование одного из новых способов организации цифрового образовательного интернет-ресурса по русскому языку как иностранному «Русский язык. Начало» в виде учебного лонгрида.

Основанием для подготовки настоящего исследования послужили исследования ученых в области цифровой педагогики (В.И. Блинов с соавт. [1], Д.П. Чигаев [2]), электронной лингводидактики (А.Д. Гарцов [3], Э.Г. Азимов [4], О.Ф. Купрешенко [5]), с одной стороны, и наш собственный практический опыт в области разработки цифровых учебных ресурсов и применения их в обучении русскому языку как иностранному, с другой стороны.

Современные исследования показали, что новейшие технические достижения в области цифровой педагогики позволяют обеспечить «качественно новые возможности для «упаковки» учебного материала и учебной деятельности» [1, с. 19], в связи с чем в центре внимания многих методистов оказались особенности организации и содержания современных электронных ресурсов по русскому языку как иностранному, «как инструментов образования новой информационной образовательной среды» [4, с. 39]. Даные замечания подчеркивают актуальность настоящего исследования.

Материалом исследования выступает открытый интернет-портал для изучения русского языка как иностранного «Русский язык. Начало»¹, который создается преподавателями кафедры русского языка как иностранного Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина при финансовой поддержке фонда «Русский мир» и проходит апробацию в различных образова-

¹ Цифровой образовательный интернет-ресурс по русскому языку как иностранному «Русский язык. Начало». URL: <http://russian.start.tilda.ws/> (дата обращения: 10.05.2021).

тельных учреждениях арабоязычных стран. Интернет-ресурс «Русский язык. Начало» предназначен для арабоязычных учащихся, начинающих изучать русский язык «с нуля», а также для учителей и преподавателей русского языка как иностранного, работающих с арабоязычной аудиторией. Настоящий проект направлен на повышение качества дистанционного образования, совершенствование методов и приемов обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой образовательной среды, поддержку русского языка в России и за рубежом, повышение мотивации к изучению русского языка иностранными гражданами и получение профессионального образования в России.

Появление новых технических возможностей организаций обучения в цифровой среде, простых и понятных инструментов создания учебного контента расширяет для преподавателей возможности создания различных цифровых лингводидактических материалов, презентаций, иллюстраций, аудио, видео, инфографики, облаков слов, ментальных карт, лент времени, интерактивных заданий на основе изображений, аутентичных видео, аудио и др.). Применение в процессе обучения РКИ креолизованных текстов отвечает принципу мультимодальности, поскольку существует разные сенсорные каналы (визуальный, аудиальный, кинестетический), в том числе активизирует дискретный тип восприятия [6].

К мультимодальным (полисемиотическим) объектам относятся «материальные предметы, изображения, иллюстрации, фотографии (в том числе электронные), демотиваторы, интернет-мемы, стикеры, видеосюжеты, состоящие из разных семиотических знаков, с помощью которых люди передают коммуникативные интенции» [7, с. 510]. Практика показывает, что активизация различных каналов восприятия учебной информации при помощи включения мультимодальных объектов позволяет интенсифицировать процесс формирования у инофонов различных компетенций. Распространение разнообразных текстовых материалов, для

которых характерно слияние текстовых и других полисемиотических элементов, способствовало появлению понятия «креолизованных текстов», «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, неожели естественный язык)» [8, с. 180].

В зависимости от степени слияния вербальных и невербальных компонентов креолизованные тексты распределяются на тексты с частичной креолизацией и полной креолизацией. Для учебных текстов больше свойственна частичная креолизация, при которой текстовые и не текстовые компоненты находятся не в равноправных отношениях: медийные элементы, как правило, выполняют факультативную (дополнительную) функцию. Применительно к овладению русским языком как иностранным методисты отмечают потенциал креолизованных текстов в формировании осознанного восприятия [9] и запоминании учебного материала, мотивации в изучении иностранного языка [10].

Современные интернет-ресурсы отличаются удобной навигацией, компоновкой и реализацией правил педагогического веб-дизайна – дидактического инструмента, связанного с применением правильных (с точки зрения удобочитаемости и благоприятности восприятия) [11] элементов веб-дизайна: сочетание цветов, выбор фона, шрифта, теней, таблиц, соотношения элементов композиции, пропорции, использованных графических изображений, их взаиморасположение и плотность и др. [3].

Развитие цифровых технологий, расширение технических возможностей и средств создания учебного контента привело также и к переосмыслению оформления структуры электронных образовательных ресурсов по русскому языку как иностранному. Современные конструкторы по созданию цифровых ресурсов (например, Tilda) располагают большим арсеналом опций: «прокручивание» интернет-страницы вниз–вверх, переход на сторонние сайты через гиперссылки, работа на странице со встроенными медиийными эле-

ментами (например, видеоплейера YouTube, аудиоплейера SoundCloud, интерактивными заданиями), увеличение изображения, «перелистывание» карусели изображений и др., которые могут быть использованы для организации учебных материалов в цифровой образовательной среде.

Так, расположение отдельных учебных элементов (креолизованных текстов) в определенной последовательности, соответствующей поэтапному формированию учебных действий в рамках рабочей программы, позволяет структурировать учебный материал в форме цифрового линейного массива в виде отдельных блоков. Каждый отдельный блок может быть объединен группой заданий, а все блоки вместе подчиняются одной теме.

Подобные технические возможности и современные представления об организации цифровой образовательной среды привели к появлению нового средства обучения в цифровой среде – учебного лонгрида.

Традиционно понятие «лонгрид» рассматривается как разновидность медиатекста. В настоящее время выделено понятие «учебный лонгрид», под которым понимается «мультимодальный формат презентации образовательного и просветительского материала большого объема, созданный путем объединения верbalных и невербальных компонентов в единое целое» [5], и жанровая разновидность креолизованных текстов учебно-научной сферы, представленных в цифровой среде [2].

Учебный лонгрид соединил в себе характерные особенности данного журналистского жанра (наличие креолизованных элементов, продолжительность времени прочтения материала, оформление в виде отдельной веб-страницы [2], но включил в себя ряд специфических особенностей, характерных для той или иной области учебных дисциплин.

Как известно, овладеть иностранным языком в дистанционной форме гораздо сложнее, чем теоретическими дисциплинами на родном языке [12, с. 195]. Форма преподнесения материала в лингводидактике играет не менее важную роль, чем его содержание. На примере цифрового образовательного ин-

тернет-ресурса «Русский язык. Начало»² подробнее рассмотрим составляющие учебного лонгрида, который выступает лингводидактическим средством и единицей обучения.

Содержание учебного лонгрида. Учебный лонгрид представляет собой совокупность креолизованных текстов учебно-научной сферы, которые могут быть представлены текстами разных стилей и различной функциональной принадлежности, дискретно препрезентируя одну обозначенную тему. Так, в учебные лонгриды лингводидактических образовательных ресурсов включаются креолизованные тексты, которые содержат информацию теоретического характера (правила, нормы, грамматические комментарии на изучаемом или родном языке учащихся), адаптированные или аутентичные учебные тексты разных жанров, тексты императивного характера – инструкции по выполнению заданий и т. д.

Медийные элементы. Медийные элементы учебного лонгрида лингводидактических образовательных ресурсов по форме подачи идентичны компонентам журналистского лонгрида:

- изображения: фото, картинки, карусели из нескольких иллюстраций, коллажи, ментальные карты, схемы, графики, инфографика, фон, анимированные изображения (gif-формат);
- интерактивная графика: интерактивные карты, схемы, 3D-панорамы;
- аудио;
- видео;
- интерактивные элементы (игры, опросы, тесты и др.);
- гиперссылки.

Следует отметить, что функции медийных элементов лингводидактических ресурсов имеют свои особенности. Такие компоненты в редких случаях связаны с предъявлением фактической информации (пожалуй, за исключением информации страноведче-

² Цифровой образовательный интернет-ресурс по русскому языку как иностранному «Русский язык. Начало». URL: <http://russian.start.tilda.ws/> (дата обращения: 10.05.2021).

ского характера), а они, как правило, позволяют «представлять различные способы расширения словарного запаса и знакомства с новыми образцами высказываний, улучшения запоминаемости изучаемых конструкций языка и взаимосвязей между этими конструкциями, тренинга определенных знаний и умений» [13, с. 37].

Изображения, интерактивная графика, аудио, видео, интерактивные элементы могут быть встроены напрямую в учебный лонгрид, а могут быть представлены в виде ссылок на образовательно-просветительский контент сторонних сайтов, сервисов, хостингов.

Учебный лонгрид по своему функционалу коррелирует с разделом традиционного печатного учебника. Наличие «кликаемых» элементов, интегрирующих материалы сторонних ресурсов, позволяет компактнее уместить учебный материал в пределах удобного для работы линейного цифрового предела.

Средства создания учебного лонгрида. Контент учебного лонгрида организован в форме линейного цифрового массива, который может быть воплощен средствами различных современных онлайн-сервисов и конструкторов. На сегодняшний день существуют различные образовательные платформы, инструменты которых позволяют создать учебный лонгрид. Так, на платформе Coree учебный лонгрид может быть собран из следующих блоков: «Текст», «Медиафайл», «Изображение», «Документ», «Тест», «Открытый вопрос», «Вопрос с автопроверкой», «Заполни пропуски», «Диалоговый тренажер», «Опрос». В зависимости от выбранного наполнения подача материала может иметь интерактивный характер и сопровождаться автопроверкой с отображением результатов в аккаунте преподавателя. Более сложным, но в то же время более функциональным является конструктор веб-сайтов Tilda, который был упомянут выше: он позволяет из готовых блоков создавать лонгрид любого типа, в том числе учебный. Ценно, что материалы данного конструктора автома-

тически адаптируются под мобильную версию.

Таким образом, учитывая выделенные характерные черты, определим **учебный лонгрид** как способ организации отдельных креолизованных текстов учебно-научной сферы в форме линейного цифрового массива, который выполняет функцию единицы и средства обучения, дискретно репрезентирует одну тему и интегрирует образовательно-просветительский контент сторонних сайтов, сервисов, хостингов и другие возможности цифровой среды.

Учебный лонгрид был выбран нами в качестве структурной организации уроков цифровой образовательной среды (ЦОС) «Русский язык. Начало» – открытый образовательный интернет-ресурс, выполненный на базе конструктора Tilda и организованный средствами мультимедиа. Цифровой ресурс представляет собой комплекс уроков для начинающих изучать русский язык как иностранный «с нуля», то есть впервые приступающих к изучению языка. Учебные лонгриды вводно-фонетического курса призваны решить методические задачи, которые традиционно учитываются на вводно-фонетическом этапе овладения иностранным языком:

- различение фонологически значимых единиц русского языка;
- воспроизведение звучащей речи;
- понимание изученных слов, словосочетаний и предложений на слух;
- овладение техникой чтения и письма.

Вводно-фонетический курс представлен 12 уроками, каждый из которых направлен на овладение определенными звуко-буквенными соответствиями, включая разные типы редукций, ритмикой слов, синтагматическим делением фразы, интонационными конструкциями, отдельными словами и фразами, сгруппированными по лексическим темам. Наряду с формированием языковой, лингвистической и коммуникативной компетенций на данном этапе особое внимание уделяется социокультурной и межкультурной компетенциям.

Каждый отдельный урок включает систему заданий, направленных на развитие артикуляции звуков русского языка. Текстовая подача материала во всех заданиях дополняется встроенным в структуру веб-страницы аудиоплейером SoundCloud с озвученным текстом (рис. 1), что позволяет учащимся самостоятельно отрабатывать слухо-произносительные навыки, дает возможность прослушать аудиозапись неограниченное количество раз. Озвученнымдается каждый звук в изолированном виде и в сочетании с другими изученными звуками.

В целях распределения учебного материала в последовательности «предъявление – тренировка – контроль» в ЦОС встроены интерактивные задания на сегментацию звуков русской речи, выполненные на сервисе LearningApp. Например: *Слушайте слова, распределите. Если услышите в слове звук [к], то перенесите это слово в поле «+». Если этого звука нет, перенесите его в поле «–».* Ценно, что такие упражнения снабжены функцией самопроверки. Учащиеся могут многократно прослушивать встроенные в задание аудиозаписи, прежде чем распределить слово в нужную группу.

Овладение техникой письма происходит при помощи специального видео, на котором

демонстрируется последовательность воспроизведения элементов рукописного шрифта (рис. 2). В условиях дистанционного обучения, при котором преподаватель не имеет возможности контролировать направление руки учащегося, такой способ представления материала позволяет минимизировать ошибки в выборе последовательности действия в исполнении графем.

Форма подачи материала в виде учебного лонгрида обеспечивает возможность интеграции сторонних ресурсов. Так, для овладения навыков печатания на клавиатуре с русской раскладкой, что особенно важно в условиях дистанционного обучения, применяется сервис «Русская клавиатура онлайн» (<https://virtual-keyboard.ru/>). Учащимся предлагается перейти на сторонний ресурс при помощи одного клика на иконку (рис. 3) и выполнить определенное задание (найдите букву на клавиатуре, напечатайте заданные слова, предложения и т. д.).

Креолизованные тексты с иллюстративными медийными объектами описываемых учебных лонгридов имеют, как правило, полную связность вербальных и невербальных компонентов и выполняют задачу семантизации новой лексики посредством ее визуализации (рис. 4, 5).

Слушайте, читайте.



а - о - у

у - о - а

а - э - и

и - э - а

у - И - ы

И - ы - а

о - у - ы

и - у - о

Рис. 1. Скриншот задания на формирование навыков чтения и аудирования из урока 1
Fig. 1. Screenshot of the task for the development of reading and listening skills from lesson 1



Рис. 2. Скриншот видеозаписи, демонстрирующей воспроизведение заглавной и прописной буквы «П»
Fig. 2. Screenshot of a video demonstrating the reproduction of a capital and uppercase letter “П”

Пали дом.
Пали дыни.
Пали он.
Пут гло.
Пут мы.
Пали дуб.

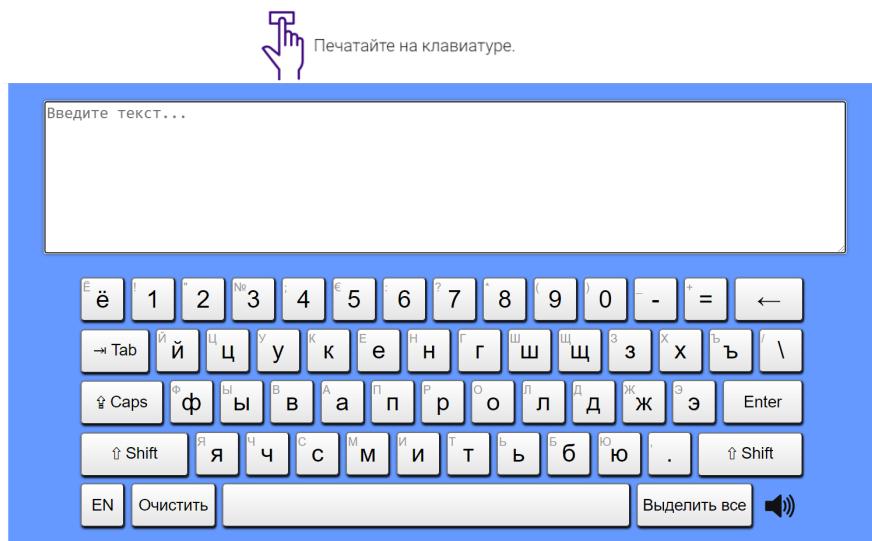


Рис. 3. Скриншот задания на формирование навыка поиска и печатания на виртуальной клавиатуре
Fig. 3. Screenshot of the task for the development of the skill of searching and typing on the virtual keyboard

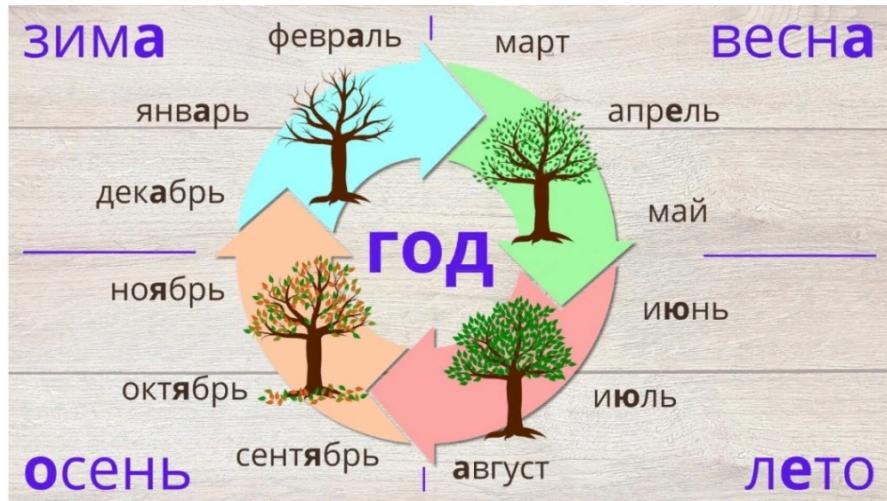


Рис. 4. Скриншот задания по обучению лексике «Сезоны и месяцы»
Fig. 4. Screenshot of the task for teaching vocabulary “Seasons and months”



Рис. 5. Скриншот задания по обучению лексике «Имена»
Fig. 5. Screenshot of the task for teaching vocabulary “Names”

Представление учебных материалов в виде учебного лонгрида позволяет говорить о новом способе организации средств обучения как об аккумуляции новейших технических достижений и интеграции в цифровую лингводидактику.

Итак, в рамках настоящего исследования было рассмотрено содержание понятия «учебный лонгрид», на примере отдельных

креолизованных текстов показан способ его воплощения в условиях ЦОС «Русский язык. Начало».

Таким образом, учебный лонгрид представляет собой способ организации отдельных креолизованных текстов учебно-научной сферы в форме линейного цифрового массива, который выполняет функцию единицы и средства обучения, дискретно репрезентирую-

ет одну тему и интегрирует образовательно-просветительский контент сторонних сайтов, сервисов, хостингов и другие возможности цифровой среды, что делает его, по нашему мнению, оптимальным способом предъявления учебной информации в условиях цифровой образовательной среды. Учебный лонгрид как способ организации учебных материалов в цифровой образовательной среде в силу своих свойств, рассмотренных в данном исследовании, является одним из потенциально эффективных лингводидактических средств при дистанционном обучении.

Факт выделения учебного лонгрида в самостоятельный жанр учебной цифровой литературы как единицы и средства обучения, а также методическое обоснование его использования в лингводидактике существе-

нен как для развития цифровой педагогики в целом, так и для методики преподавания русского языка как иностранного, в частности. Выводы представляются нам убедительными и перспективными в плане определения способов организации учебных материалов по русскому языку как иностранному для реализации образовательного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий. Материал данного исследования может быть плодотворным как для дальнейшего исследования природы учебного лонгрида в лингводидактике, проектирования образовательных интернет-ресурсов, так и для практического использования в курсе методики преподавания русского языка как иностранного в условиях цифровой образовательной среды.

Список литературы

1. Блиннов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Изд-во «Перо», 2019. 72 с.
2. Чигаев Д.П. Лонгрид как разновидность креолизованного текста // Медиаскоп. 2017. Вып. 1. URL: <http://www.mediascope.ru/2270> (дата обращения: 15.07.2021)
3. Гарцов А.Д. Педагогический веб-дизайн электронных средств обучения // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки специальность. 2012. № 4. С. 41-43.
4. Азимов Э.Г. Электронные учебники по русскому языку как иностранному: современное состояние и перспективы развития // Русистика. 2020. № 1 (18). С. 39-53. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>
5. Купреценко О.Ф. Учебный лонгрид как мультимодальный текст: к вопросу о специфике жанра // Общество. Коммуникация. Образование. 2020. Т. 11. № 2. С. 69-77. <https://doi.org/10.18721/JHSS.11206>
6. Родина М.Ю., Хилько А.В., Шершукова Г.В., Больщунова И.И. Реализация принципов мультимодальности и интерактивности в современном учебном пособии // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: материалы 5 Респ. науч.-практ. семинара. Минск, 2018. С. 107-110.
7. Коздра М. Мультимодальность в обучении русскому языку как иностранному // Актуальные вопросы описания и преподавания русского языка как иностранного/неродного: сб. материалов Междунар. науч.-практ. интернет-конф. М., 2017. С. 509-517.
8. Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М., 1990. С. 180-186.
9. Попова Н.С., Бородавкина М.М. Использование креолизованного текста на уроке иностранного языка как средство формирования осознанности // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2020. № 16. С. 278-283.
10. Макошина А.И. Креолизованные тексты и их роль в обучении иностранному языку // Молодой ученик. 2016. № 7.5 (111.5). С. 56-57.
11. Дьякова Т.А., Жеребцова Ж.И. Инструменты электронной лингводидактики при обучении языку специальности студентов-медиков в аспекте РКИ // Изучение и преподавание русского языка в разных лингвокультурных средах: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых. М., 2019. С. 274-281.

12. Виноградова Е.Н., Клубукова Л.П. В поисках золотой середины: дистанционное обучение онлайн и офлайн // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: вопросы образования: языки и специальность. 2018. № 2. С. 195-209. <https://doi.org/10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209>
13. Еременко М.В. Использование мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. 2010. № 2 (4). С. 36-41.

References

1. Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Y., Sergeyev I.S. *Proyekt didakticheskoy kontseptsii tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya* [Project of Didactic Concept for Digital Vocational Education and Training]. Moscow, “Pero” Publ., 2019, 72 p. (In Russian).
2. Chigayev D.P. Longrid kak raznovidnost' kreolizovannogo teksta [Longread as a kind of creolized text]. *Mediaskop* [Mediascope], 2017, no. 1. (In Russian). Available at: <http://www.mediascope.ru/2270> (accessed 15.07.2021)
3. Gartsov A.D. Pedagogicheskiy veb-dizayn elektronnykh sredstv obucheniya [Pedagogical web design of electronic teaching aids]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki spetsial'nost'* – RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices, 2012, no. 4, pp. 41-43. (In Russian).
4. Azimov E.G. Elektronnyye uchebniki po russkomu yazyku kak inostrannomu: sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya [Electronic textbooks on Russian as a foreign language: current state and development prospects]. *Rusistika – Russian Studies*, 2020, no. 1 (18), pp. 39-53. <https://doi.org/10.22363/2618-8163-2020-18-1-39-53>. (In Russian).
5. Kupreshchenko O.F. Uchebnyy longrid kak mul'timodal'nyy tekst: k voprosu o spetsifikhe zhancha [Educational longread as a multimodal text: on the specificity of the genre]. *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – Society. Communication. Education*, 2020, vol. 11, no. 2, pp. 69-77. <https://doi.org/10.18721/JHSS.11206>. (In Russian).
6. Rodina M.Y., Khilko A.V., Shershuchkova G.V., Bolshuchnova I.I. Realizatsiya printsipov mul'timodal'nosti i interaktivnosti v sovremennom uchebnom posobii [Implementation of the principles of multimodality and interconnection in a modern textbook]. *Materialy 5 Respublikanskoy nauchno-prakticheskogo seminara «Lingvodidaktika: novyye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu»* [Proceedings of the 5th Republican Scientific and Practical Seminar “Linguodidactics: New Technologies in Teaching Russian as a Foreign Language]. Minsk, 2018, pp. 107-110. (In Russian).
7. Kozdra M. Mul'timodal'nost' v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu [Multimodality in teaching Russian as a foreign language]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii «Aktual'nyye voprosy opisaniya i prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo/neirodnogo»* [Proceedings of the international Scientific and Practical Internet Conference “Current Issues of Describing and Teaching Russian as a Foreign/Non-Native Language]. Moscow, 2017, pp. 509-517. (In Russian).
8. Sorokin Y.A., Tarasov E.F. Kreolizovannyye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya [Creolized texts and their communicative function]. *Optimizatsiya rechevogo vozdeystviya* [Optimization of Speech Impact], Moscow, 1990, pp. 180-186. (In Russian).
9. Popova N.S., Borodavkina M.M. Ispol'zovaniye kreolizovannogo teksta na uroke inostrannogo yazyka kak sredstvo formirovaniya osoznannosti [The use of creolized text in a foreign language lesson as a means of forming awareness]. *Problemy romano-germanskoy filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov* [Problems of Romano-Germanic Philology, Pedagogy and Methods of Foreign Languages Teaching], 2020, no. 16, pp. 278-283. (In Russian).
10. Makoshina A.I. Kreolizovannyye teksty i ikh rol' v obuchenii inostrannomu yazyku [Creolized texts and their role in teaching a foreign language]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2016, no. 7.5 (111.5), pp. 56-57. (In Russian).
11. Dyakova T.A., Zherebtsova Z.I. Instrumenty elektronnoy lingvodidaktiki pri obuchenii yazyku spetsial'nosti studentov-medikov v aspekte RKI [Tools of electronic linguodidactics in teaching the language of the specialty of medical students in the aspect of Russian as a foreign language]. *Sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh «Izuchenije i prepodavaniye russkogo yazyka v*

- raznykh lingvokul'turnykh sredakh»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference of Young Scholars “Study and Teaching of the Russian Language in Different Linguocultural Environments]. Moscow, 2019, pp. 274-281. (In Russian).
12. Vinogradova E.N., Klobukova L.P. V poiskakh zolotoy serediny: distantsionnoye obucheniye onlayn i oflayn [Finding the golden mean: online and offline distance learning]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki spetsial'nost'* – RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices, 2018, no. 2, pp. 195-209. <https://doi.org/10.22363/2312-8011-2018-15-2-195-209>. (In Russian).
13. Eremenko M.V. Ispol'zovaniye mul'timediynykh tekhnologiy v prepodavanii inostrannogo yazyka [The use of multimedia technologies in teaching a foreign language]. *Teoriya i praktika servisa: ekonomika, sotsial'naya sfера, tekhnologii* [Theory and Practice of Service: Economics, Social Sphere, Technologies], 2010, no. 2 (4), pp. 36-41. (In Russian).

Информация об авторах

Дьякова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, и.о. заместителя декана факультета филологии и журналистики по научной работе, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, larionova86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1032-5573>

Холодкова Марина Владимировна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, mvholodkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0335-9804>

Жеребцова Жанна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, zhrebtsova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>

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

Статья поступила в редакцию 25.06.2021
Одобрена после рецензирования 23.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

Tatiana A. Dyakova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Acting Deputy Dean of Faculty of Philology and Journalism for Research, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, larionova86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1032-5573>

Marina V. Kholodkova, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Russian Language as a Foreign Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, mvholodkova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0335-9804>

Zhanna I. Zhrebtsova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Russian Language as a Foreign Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, zhrebtsova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>

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

The article was submitted 25.06.2021
Approved after reviewing 23.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Научная статья
УДК 378.2
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-125-133

Обучение культуре речи иностранных учащихся на основе текстов об эстетике русского языка

Галина Евгеньевна СОКОЛОВА

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1-1
gesokolova@mail.ru

Аннотация. Предметом исследования является анализ изучения иностранными учащимися текстов об эстетике русского языка на занятиях по развитию устной и письменной речи. Цель использования подобных текстов – формирование культуры речи иностранных учащихся, развитие их эстетического речевого идеала, коммуникативных способностей, интересов, чувств, эмоций. В процессе подобной работы иностранные студенты знакомятся с русской языковой картиной мира, у них появляется желание серьезнее и глубже изучать русский язык, познавая его богатство, красоту и изящество. Описаны методические принципы работы с данными видами текстов, приведен подробный анализ предтекстового, притестового и послетекстового анализа текста К.Г. Паустовского на занятиях с иностранными учащимися с уровнем владения русским языком В1-В2. Обоснована актуальность работы с текстами об эстетике русского языка и речи на занятиях по РКИ, так как она способствует развитию языковых знаний, умений и способностей студентов, формирует их культурологическую компетенцию, художественное мышление, стремление говорить по-русски, опираясь на эстетические образцы из изучаемых текстов. Результаты исследования можно использовать на практических занятиях с иностранными учащимися в процессе преподавания следующих учебных курсов: «Развитие устной и письменной речи», «Русская литература», «Практика речевого общения», «Корректируочный курс лексики», «Речевой этикет», «Русская культура» и т. д.

Ключевые слова: эстетика русского языка, эстетика речи, культура речи, текст, выразительность, языковая компетенция

Для цитирования: Соколова Г.Е. Обучение культуре речи иностранных учащихся на основе текстов об эстетике русского языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 125-133. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-125-133>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-125-133

Teaching the culture of speech to foreign students on the basis of texts about the aesthetics of the Russian language

Galina E. SOKOLOVA

Moscow Pedagogical State University

1-1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation

gesokolova@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
© Соколова Г.Е., 2021



Abstract. The subject of the research is the analysis of the study by foreign students of texts about the aesthetics of the Russian language in the classroom for the development of oral and written speech. The purpose of using such texts is the development of the culture of speech of foreign students, the development of their aesthetic speech ideal, communication skills, interests, feelings, emotions. In the process of such work, foreign students get acquainted with the Russian language worldview, they have a desire to study the Russian language more seriously and deeper, learning its wealth, beauty and grace. The methodic principles of working with these types of texts are described, a detailed analysis of the pre-text, text and post-text analysis of the text by K.G. Pustovovsky in the classroom with foreign students with a level of Russian language proficiency B1-B2. The relevance of working with texts on the aesthetics of the Russian language and speech in the classroom on Russian as a foreign language is substantiated, since it contributes to the development of language knowledge, skills and abilities of students, forms their cultural competence, artistic thinking, the desire to speak Russian, relying on aesthetic samples from the studied texts. The research results can be used in practical classes with foreign students in the process of teaching the following training courses: "Development of oral and written speech", "Russian literature", "Practice of speech communication", "Corrective vocabulary course", "Speech etiquette", "Russian culture", etc.

Keywords: aesthetics of the Russian language, aesthetics of speech, speech culture, text, expressiveness, language competence

For citation: Sokolova G.E. Obuchenije kul'ture rechi inostrannym uchashchikhsya na osnove tekstov ob estetike russkogo jazyka [Teaching the culture of speech to foreign students on the basis of texts about the aesthetics of the Russian language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 125-133. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-125-133> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Основной задачей обучения русскому языку как иностранному является развитие речи иностранных учащихся, обеспечение их эффективного общения в различных сферах коммуникации, в том числе в сфере профессионального образования. В процессе обучения РКИ присутствует также и человекоформирующая составляющая, с ее помощью происходит развитие личности студентов,

формируются их сознание, интересы, чувства, эмоции, отношение к русской культуре, развивается эстетическое восприятие русского языка. В связи с этим у многих иностранных учащихся возникает желание изучать русский язык более глубоко, активно участвовать в коммуникации в самых различных областях, практически совершенствоваться в общении на русском языке, используя при

этом правильную, грамотную, соответствующую нормам литературного языка речь. Задача иностранных студентов при этом – научиться говорить красиво, выразительно, четко и ясно, так, чтобы носители русского языка оценили их речь как правильную, грамматически верную, лексически разнообразную, богатую, точную, отметили ее эстетическое совершенство. В.Г. Костомаров писал о требованиях к речи иностранных учащихся: «...соблюдение лексико-грамматической нормы, точности, эстетической красоты, выразительности, образности и т. п.» [1, с. 15].

Очень важно, чтобы в процессе обучения русскому языку как иностранному у студентов формировалась языковая компетенция: представления о правильности русской речи, речевом идеале, нормах литературного языка. И на основе этих знаний, начиная с самых первых этапов обучения, целесообразно формировать представления иностранных учащихся об эстетических свойствах русского языка, рассматривать его как своеобразный эстетический феномен. А.Д. Дейкина с соавт. пишут об эстетике русского языка: «...освоение нового мировоззренческого содержания позволит расширить знания учащихся о совокупности характеристик русского языка и включить такие, которые отражают его эстетическую природу: благозвучие, мелодичность, певучесть, гибкость, стройность синтаксических конструкций, выразительность, изобразительность, образность, экспрессивность языковых средств» [2, с. 50].

Стержневой может стать идея о том, что эстетическая природа русского языка является «духовной средой существования» [3, с. 32] жизни русского народа.

Большое значение для обучения культуре речи иностранных учащихся имеет работа с текстами. Ведь в современном обществе от иностранных студентов требуется не только знание русского языка, но и возможность свободно ориентироваться в русском культурном пространстве, активно и эффективно взаимодействовать с носителями русского языка и культуры. С.А. Окунева отмечает, что «...современный преподаватель русского

языка как иностранного находится в постоянном поиске новых, актуальных текстовых материалов, которые помогают сделать занятия с иностранцами увлекательными и интересными, ввести студентов в коммуникативное пространство страны изучаемого языка» [4, с. 309].

При обучении культуре речи на занятиях по РКИ выбор текстов во многом зависит от уровня владения русским языком иностранных учащихся, их коммуникативных способностей, степени сформированности их культуроедческих знаний о России, национального менталитета и возраста. Заложенные в текстах, предлагаемых на занятиях по РКИ, коммуникативные задачи являются отражением языковой, культурной, нравственной и, что особенно важно для нашего исследования, – эстетической картины мира автора текста. Ведь языковая картина мира – это «...представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных знаниях слов информация о мире» [5, с. 68].

При чтении текстов, посвященных красоте русского языка, его богатству и неповторимости, иностранные учащиеся знакомятся с культурной картиной русского мира, у них, с точки зрения А.И. Кравченко, формируется «...система, образов, представлений, знаний об устройстве мира и места человека в этом мире. В узком значении слова, культурную картину мира составляют национальные архетипы, ментальность, характерные способы восприятия времени и пространства. В широком значении, наряду с перечисленными элементами, культурная картина мира включает в себя и научные знания» [6, с. 214]. Сюда же необходимо отнести и знания об эстетике русского языка и речи, которые так важны для иностранных учащихся.

Так как тексты об эстетике языка всегда содержат большое количество разнообразной художественной лексики, выразительных средств, метафорических номинаций, эпитетов и образных сравнений, и учащимся достаточно трудно работать с подобными тек-

стами, то целесообразно привлекать к чтению и анализу таких текстов иностранцев с высоким уровнем языковой подготовки (B1-B2). Чаще всего это тексты известных русских поэтов и писателей, посвященные эстетике русского языка. При работе с подобными текстами обязательно учитываются языковые, национальные и культурологические особенности иностранных учащихся, текстовые задания подбираются таким образом, чтобы они соответствовали определенным этапам обучения иностранных студентов. Преподаватель может при этом использовать, как отмечает Е.Г. Штырлина, «...лингвистический, лингвостилистический, литературоведческий, лингвострановедческий, культурологический или филологический (комплексный)» [7, с. 229] анализ текста, содержащего эстетическую информацию о русском языке. Желательно, чтобы анализируемый текст был аутентичным, небольшим по объему, и при первом прочтении учащиеся смогли бы воспринять не менее 65–70 % смысла текста. В таком случае, с точки зрения Н.В. Кулибиной, он подобран удачно и «...способен не только сделать интересным конкретное учебное занятие, но и настолько увлечь учащихся процессом самостоятельного смыслового восприятия текста, что у них появляется внутренний мотив к изучению русского языка» [8, с. 16]. А поскольку предлагаемые тексты содержат эстетическую информацию, то необходимо отметить их важную роль для положительного эмоционального воздействия на иностранных учащихся.

Процесс анализа текстов о красоте и величии русского языка достаточно длительный и сложный, поэтому в иностранной аудитории его следует разделять на три части: предтекстовая работа, притечственный анализ и послетекстовые выводы и подведение итогов. Предтекстовые задания направлены в основном на смысловой анализ текста, а притечственные и послетекстовые упражнения и задания закрепляют изученный лексико-грамматический материал, знания о стилистических особенностях, культурологическую информацию текста; развивают у ино-

странных учащихся навыки репродуктивных, а также репродуктивно-продуктивных видов речевой деятельности.

На этапе предтекстовой работы обязательно надо рассказать иностранным учащимся о биографии автора изучаемого текста. Так как в основном мы рассматриваем тексты классиков русской литературы, то знакомство с историями их жизней будет очень полезно и интересно для учащихся. Целесообразно, по возможности, ввести студентов в литературный и историко-культурный контексты описываемой эпохи, актуализируя при этом фоновые знания, полученные ранее. Для снятия лексико-грамматических и стилистических трудностей у учащихся возможно перед началом непосредственной работы с текстом провести семантизацию без эквивалентной лексики; выделить и обработать новые лексемы, словосочетания, речевые обороты, которые впоследствии встречаются в изучаемом тексте, провести анализ их стилистических и национально-культурных особенностей. При этом преподавателю важно не выбирать из текста все неизвестные для студентов лексические единицы и составлять тезаурус новых слов. На уровне обучения B1-B2 достаточно выбрать только часть незнакомых лексем, которые иностранные учащиеся не могут распознать сами с помощью контекста, опираясь на уже имеющиеся у них знания. При этом важно обращать внимание, как отмечает И.Э. Лосева, на «...сочетаемостные особенности слова, специфику его парадигматических связей, преподнося и обрабатывая данные сведения на основе речевого образца» [9, с. 85]. Предтекстовые вопросы и задания необходимы для развития у иностранных студентов умений, направленных на понимание основной информации, которая содержится в предложенном тексте. Перед его прочтением необходимо обозначить основные цели и задачи работы с текстом. В нашем исследовании – это нахождение информации по эстетике русского языка для развития речи иностранных учащихся, расширения и закрепления их лексико-грамматических знаний, увеличения

лингвокультурологического кругозора студентов.

В процессе притекстовой работы необходимо научить иностранных учащихся все-сторонне ориентироваться в предложенном тексте. Эту часть работы возможно начать с чтения изучаемого текста вслух. Поскольку мы говорим о продвинутом этапе обучения русскому языку, то текст читает один из студентов. Задача преподавателя – выбрать учащегося с высоким уровнем владения русским языком и хорошими речевыми данными. Если таких студентов в группе не имеется, то текст следует прочитать самому преподавателю, обращая внимание на скорость чтения, интонацию, тон голоса, постановку пауз, логических ударений и возможные повторы, которые могут быть необходимы для лучшего усвоения информации иностранными учащимися. После прочтения текста необходимо приступить непосредственно к его рассмотрению и анализу.

При филологическом анализе текста большое внимание уделяется рассмотрению его лексико-грамматической составляющей. Исследование основных лексических средств и смысловое структурирование текста являются первым этапом на пути к пониманию изучаемого произведения. Н.С. Болотнова подчеркивает, что «...в процессе интерпретации текста важно учитывать все многообразие языковых средств, находящихся в разной перспективе ключевого слова» [10, с. 336]. При анализе текстов о красоте, величии и богатстве русского языка подобным ключевым словом является «эстетика». На данном этапе работы целесообразно деление текста на смысловые части, выделение основной информации в каждой из них с последующим озаглавливанием. Затем возможно переозаглавливание текста и логическая перегруппировка – перераспределение материала имеющегося текста согласно логике студента, целенаправленный поиск заданной информации из текста и письменная ее фиксация.

Контроль полноты понимания изучаемого текста осуществляется с помощью системы вопросов, разнообразных заданий, уп-

ражнений, тестов, заполнения анкет, направленных на проверку смыслового понимания текста, осознания конкретной ситуативной модели, авторского взгляда на эстетику русского языка и речи, русской языковой картины мира. Для этого преподавателю целесообразно использовать разнообразные вопросы, ответы на которые могут обсуждаться и анализироваться публично в процессе беседы или диспута; предлагать учащимся задания по подбору синонимов/антонимов к определенным лексемам; проводить словарную работу, в процессе которой речь иностранных студентов обогащается новыми контекстуальными языковыми единицами; пояснить пресуппозиции, вызванные различием национального менталитета и разными лингвокультурными ассоциациями, а значит, и проблемами в декодировании определенных авторских сентенций.

Заключительный послетекстовый этап работы способствует развитию репродуктивно-продуктивных умений и способностей иностранных учащихся, когда они должны научиться самостоятельно воспроизводить и интерпретировать содержание текста в контексте изучаемой проблемы (изучение эстетики русского языка и речи). У студентов происходит переосмысление прочитанного на основе собственных оценочных критериев, а также развитие умений и способностей продуктивного характера, позволяющих учащимся использовать информацию, полученную в предложенном тексте, в ситуациях естественного общения, а также при творческой работе и создании собственных текстов на русском языке. Для этого на продвинутом этапе языкового обучения можно использовать различные виды работы: предложить иностранным учащимся пересказать изученный текст в полном формате, можно попросить подготовить пересказ, предварительно уменьшив текст, или, наоборот, увеличив объем текста за счет добавления в него собственных суждений и оценок. Возможно участие учащихся в диспуте или дискуссии, где каждый выражает свое мнение по поводу прочитанного текста. Целесообразно попросить студентов написать сочинение или эссе

по тексту, подготовить презентацию, заполнить анкету и т. д. Необходимо отметить, что часть послетекстового этапа работы может проводиться в аудитории, а часть – самостоятельно, как домашнее задание.

При знакомстве иностранных учащихся с текстом К.Г. Паустовского о красоте, величии и эмотивности русского языка анализ этого текста можно провести следующим образом:

Многие русские слова сами по себе излучают поэзию, подобно тому, как драгоценные камни излучают таинственный блеск. Нам дан во владение самый богатый, меткий, могучий и поистине волшебный русский язык. Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему языку. По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о гражданской ценности.

С русским языком можно творить чудеса! Для всего, что существует в природе, – воды, воздуха, неба, облаков, солнца, дождей, лесов, болот, рек и озер, лугов и полей, цветов и трав, – в русском языке есть великое множество хороших слов и названий.

Знаки препинания существуют, чтобы выделить мысль, привести слова в правильное соотношение и дать фразе легкость и правильное звучание. Знаки препинания – это как нотные знаки. Они твердо держат текст и не дают ему рассыпаться.

Я уверен, что для полного овладения русским языком, для того, чтобы не потерять чувство этого языка, нужно не только постоянное общение с простыми русскими людьми, но общение с лесами, водами, старыми ивами, с пересвистом птиц и с каждым цветком, что кивает головой из-под куста лещины.

I. Предтекстовая работа.

1. На первом этапе знакомства с текстом целесообразно предложить иностранным учащимся информацию о творчестве его автора – К.Г. Паустовского. Следует рассказать о том, что К.Г. Паустовский – известный советский писатель, журналист, педагог, сценарист, уделявший в своей работе большое внимание изучению эстетики русского языка и речи.

2. Общая характеристика текстов русских поэтов и писателей, в которых описываются красота, богатство, неповторимость и выразительность русского языка.

3. Определение и разбор сложных, непонятных для иностранных учащихся слов и сочетаний слов из предложенного текста: «излучать поэзию», «поистине», «гражданская ценность», «дать фразе легкость», «держать текст», «пересвист птиц», «лещина».

4. Выполнение теста, в котором предлагается множественный выбор одного правильного ответа из нескольких вариантов, например:

1. Найдите неверную трактовку выражения «Истинная любовь»:

- а) настоящая любовь;
- б) искренняя любовь;
- в) вымыщенная любовь;
- г) подлинная любовь (фрагмент теста).

II. Притекстовый анализ.

1. Выразительное чтение текста К.Г. Паустовского.

2. Разделение текста на смысловые части (4 части).

3. Озаглавливание выделенных частей текста, например:

- а) язык как символ патриотизма;
- б) богатство русского языка;
- в) знаки препинания;
- г) говорим по-русски.

4. Озаглавливание самого текста, например: «Волшебный русский язык».

5. Игра в пазлы, в процессе которой происходит разделение информации на отрывки, их смешение, а затем последующее восстановление.

6. Лексико-грамматические задания к тексту: подобрать синонимы к словам и словосочетаниям: «**богатый язык**», «**культурный уровень**», «**овладение**», «**легкость**»; подобрать антонимы к словам и словосочетаниям: «**выделить мысль**», «**правильное соотношение**», «**постоянное общение**».

7. Восстановление деформированного текста, в котором пропущены какие-то важ-

ные для изучения темы «Эстетика русского языка и речи» слова:

Истинная любовь к своей стране немыслима без любви к своему <...>.

Знаки препинания существуют, чтобы выделить мысль, привести слова в правильное соотношение и дать фразе <...> и <...> звучание.

8. Преподаватель предлагает иностранным учащимся найти в тексте слова, относящиеся к тематическому полю «эстетика», и распределить их по морфологическим группам, соответствующим различным частям речи: **имена существительные**: *поэзия, блеск, любовь, ценность, чудеса и т. д.*; **имена прилагательные и причастия**: *драгоценные (камни), богатый, меткий, могучий, волшебный (язык), культурном (уровне) и т. д.*; **наречия**: *совершенно точно, твердо и т. д.*; **глаголы**: *излучают, творить, выделить и т. д.*

9. Из подобранный эстетической лексики учащиеся должны самостоятельно составить несколько словосочетаний, отражающих красоту и богатство русского языка (*излучать красоту, культурная картина мира, легкость произношения, меткая мысль*).

10. Самостоятельный подбор учащимися текстов, пословиц, поговорок и высказываний об эстетике русского языка.

11. Составление собственного словаря по данной теме.

12. Повторение изученных тем о языковых средствах художественной выразительности: метафора, эпитет, олицетворение, гипербола, литота, сравнение.

13. Преподаватель предлагает студентам найти примеры использования средств художественной выразительности в тексте К.Г. Паустовского, например: **метафора** (легкость звучания, чувство языка, великое множество); **эпитет** (могучий язык, меткий язык, волшебный язык, старые ивы); **олицетворение** (Цветок кивает головой. Знаки препинания держат текст.); **сравнение** (Знаки препинания – это как нотные знаки.) и т. д.

14. Контроль полноты понимания прочитанного текста осуществляется с помощью

системы вопросов и заданий, направленных на проверку смыслового восприятия текста, овладения элементами национальной языковой картины мира, предложенной К.Г. Паустовским. На этом этапе преподаватель задает следующие вопросы студентам.

А. Почему К.Г. Паустовский называет русский язык «метким языком»?

Б. Какую роль отводит К.Г. Паустовский знакам препинания в русском языке?

В. Что, с точки зрения К.Г. Паустовского, необходимо для «полного овладения русским языком»?

III. Последтекстовая работа.

1. Учащиеся самостоятельно составляют синквейн, используя лексику из текста К.Г. Паустовского:

– 1 строка – одно ключевое слово (имя существительное), определяющее содержание синквейна;

– 2 строка – два имени прилагательных, характеризующих данное понятие;

– 3 строка – три глагола, обозначающих действие в рамках заданной темы;

– 4 строка – короткое предложение, раскрывающее суть темы или отношение к ней;

– 5 строка – основная мысль текста, по которому создается синквейн (имя существительное).

(Русское) слово

Красивое, меткое

Излучает, выделяет, рассматривает

С русским языком можно творить чудеса!

Эстетика (языка)

2. Учащиеся пересказывают прочитанный и проанализированный текст К.Г. Паустовского.

3. Учащиеся пересказывают прочитанный и проанализированный текст К.Г. Паустовского, увеличивая его, дополняя собственными комментариями, основанными на лексике из эстетического словаря, подготовленного на втором этапе работы с текстом.

4. В аудитории устраивается общая дискуссия на тему: «Как научиться красиво говорить по-русски?».

5. Учащиеся пишут сочинение на тему: «Эстетика русского языка».

6. В качестве домашнего задания иностранным студентам предлагается подготовить видеопрезентацию на тему: «У кого я хотел бы научиться владеть русским языком?». В презентации необходимо рассказать о каком-либо известном человеке (писателе, поэте, артисте, политике и т. д.), язык которого может служить образцом для учащихся.

Использование текстовых материалов о красоте и богатстве русского языка имеет многоаспектный характер. Эти материалы выступают как источник языковых знаний, позволяют эффективно обучать иностранных

студентов русскому языку, особенностям речеупотребления, повышать их рецептивные знания и умения, знакомить учащихся с миром носителей русского языка, решать многие страноведческие проблемы, возникающие в процессе учебы. Знакомство иностранных студентов с подобными текстами способствует также развитию и формированию их культурологической компетенции, художественного мышления, эстетических чувств и оказывает положительное эмоциональное воздействие, заинтересовывая учащихся и стимулируя их к глубокому творческому подходу при изучении русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 122 с.
2. Дейкина А.Д., Кулаева Г.М. Формирование представлений об эстетическом идеале в процессе обучения русскому языку как иностранному // Вестник РУДН. Серия: «Вопросы образования: языки и специальность». 2007. № 2. С. 49-54.
3. Дейкина А.Д. Концепция развития национальной школы вне России // Русский язык в школе. 1995. № 2. С. 30-39.
4. Окунева С.А. Работа с текстом при обучении РКИ студентов подготовительного факультета // Альманах «Этнодиалоги». 2018. № 2 (56). С. 308-313.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Общее языкознание. М.: АСТ; Восток–Запад, 2007. 408 с.
6. Кравченко А.И. Культурология. М.: Академический проект, 2003. 496 с.
7. Штырлина Е.Г. К вопросу об изучении поэтических текстов на занятиях по русскому языку как иностранному // Языки России и стран ближнего зарубежья как иностранные: преподавание и изучение: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Казан. (Приволжский) фед. ун-т, 2016. С. 228-232.
8. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. СПб.: Златоуст, 2001. 263 с.
9. Лосева И.Э. Особенности этапов работы с текстом на занятиях русского языка как иностранного в вузе // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2020. № 1 (40). С. 84-87.
10. Болотнова Н.С. Филологический анализ текста. М.: Флинта: Наука, 2009. 520 с.

References

1. Kostomarov V.G. *Nash yazyk v deystvii: ocherki sovremennoy russkoy stilistiki* [Our Language in Action: Sketches of Contemporary Russian Stylistics]. Moscow, Gardariki Publ., 2005, 122 p. (In Russian).
2. Deykina A.D., Kulayeva G.M. Formirovaniye predstavleniy ob esteticheskem ideale v protsesse obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu [Development of ideas about the aesthetic ideal in the process of teaching Russian as a foreign language]. *Vestnik RUDN. Seriya: «Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'» – RUDN Journal of Language Education and Translingual Practices*, 2007, no. 2, pp. 49-54. (In Russian).
3. Deykina A.D. Kontseptsiya razvitiya natsional'noy shkoly vne Rossii [The concept of the development of the national school outside of Russia]. *Russkiy yazyk v shkole* [Russian Language at School], 1995, no. 2, pp. 30-39. (In Russian).
4. Okuneva S.A. Rabota s tekstom pri obuchenii RKI studentov podgotovitel'nogo fakul'teta [Working with the text when teaching RFL to students of the preparatory faculty]. *Al'manakh «Etnodialogi»* [Almanac “Ethnodialogs”], 2018, no. 2 (56), pp. 308-313. (In Russian).

5. Popova Z.D., Sternin I.A. *Obshcheye yazykoznanije* [General Linguistics]. Moscow, AST, Vostok-Zapad Publ., 2007, 408 p. (In Russian).
6. Kravchenko A.N. *Kul'turologiya* [Culturology]. Moscow, Akademicheskiy proyekt Publ., 2003, 496 p. (In Russian).
7. Shtyrlina E.G. K voprosu ob izuchenii poeticheskikh tekstov na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [On the issue of studying poetic texts in the classroom on Russian as a foreign language]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Yazyki Rossii i stran blizhnego zarubezh'ya kak inostrannyye: prepodavaniye i izuchenije»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Languages of Russia and Neighboring Countries as Foreign: Teaching and Learning”]. Kazan, Kazan (Volga region) Federal University Publ., 2016, pp. 228-232. (In Russian).
8. Kulibina N.V. *Zachem, chto i kak chitat' na uroke* [Why, What and How to Read in the Lesson]. St. Petersburg, “Zlatoust” Publ., 2001, 263 p. (In Russian).
9. Loseva I.E. Osobennosti etapov raboty s tekstem na zanyatiyakh russkogo yazyka kak inostrannogo v vuze [Features of the stages of working with the text in the classroom of Russian as a foreign language at the university]. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [International Journal of Humanities and Natural Sciences], 2020, no. 1 (40), pp. 84-87. (In Russian).
10. Bolotnova N.S. *Filologicheskiy analiz teksta* [Philological Analysis of the Text]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2009, 520 p. (In Russian).

Информация об авторе

Соколова Галина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация, gesokolova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5545-9682>

Статья поступила в редакцию 12.08.2021
Одобрена после рецензирования 09.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Galina E. Sokolova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, gesokolova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5545-9682>

The article was submitted 12.08.2021
Approved after reviewing 09.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

В предыдущем номере журнала «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки». 2021. Т. 26, № 193 повторно опубликована статья Степановой Н.А. Редакция приносит свои извинения автору за техническую ошибку при верстке номера журнала и просит считать публикацией Степановой Н.А. научную статью, опубликованную в журнале № 192:

Степанова Н.А. Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 70-77. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77>

Stepanova N.A. Sushchnost' formiruyushchego kontrolya i ego rol' v obuchenii inostrannomu yazyku [The essence of formative assessment and its role in the foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 70-77. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
THEORY AND METHODS OF SOCIAL
AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

Научная статья
УДК 372.878
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-134-146

**Формирование профессиональной культуры педагога-музыканта
у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной
подготовки в российском педагогическом вузе**

Анастасия Юрьевна МАРЯЧ^{1*}, Татьяна Анатольевна ШИПИЛКИНА²

¹ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный
музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87

²ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
440026, Российская Федерация, г. Пенза, ул. Красная, 40

*Адрес для переписки: anastasija-marjach@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрены некоторые проблемы процесса формирования профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов из Китайской Народной Республики в соответствии с современными тенденциями российской педагогики музыкального образования; раскрыто понятие «культуры фортепианного исполнения-интонирования» как необходимой составляющей профессиональной культуры педагога-музыканта. Цель – обоснование необходимости изучения особенностей формирования профессиональной культуры у китайских студентов, будущих учителей музыки, в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе. В процессе исследования уточнено понятие «профессиональная культура педагога-музыканта»; исследованы особенности формирования профессиональной культуры педагога-музыканта и, в частности, культуры фортепианного исполнения-интонирования у китайских студентов как отдельной ее составляющей; определены условия воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе. Методология исследования базируется на систематизации научно-педагогических знаний в области музыковедения, педагогики и психологии музыкального образования, а также результатах опытно-экспериментальной работы, осуществляющейся в течение последних трех лет на базе кафедры «Специального фортепиано» Тамбовского музыкально-педагогического института им. С.В. Рахманинова и кафедры «Музыка и методика преподавания музыки» Пензенского государственного университета.

Ключевые слова: профессиональная культура педагога-музыканта, культура фортепианного исполнения-интонирования, профессиональная компетентность, музыкально-инструментальная подготовка китайских студентов

Благодарности: 1. Статья выполнена в рамках научно-исследовательского проекта кафедры «Специального фортепиано» Тамбовского государственного музыкально-педагогического института им. С.В. Рахманинова и кафедры «Музыка и методика преподавания музыки» Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета.

2. Авторы статьи признательны за конструктивную помощь в подготовке материалов Л.Г. Суховой, доктору педагогических наук, профессору, заслуженному работнику культуры Российской Федерации и кандидату педагогических наук, доценту Т.И. Благининой.

Для цитирования: Маряч А.Ю., Шипилкина Т.А. Формирование профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 134-146. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-134-146>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-134-146

Development of the professional culture of a music teacher among foreign students in the process of musical and instrumental training at a Russian pedagogical university

Anastasiya Y. MARYATCH^{1*}, Tatyana A. SHIPILKINA²

¹Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov
87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Penza State University
40 Krasnaya St., Penza 440026, Russian Federation

*Corresponding author: anastasija-marjach@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
© Маряч А.Ю., Шипилкина Т.А., 2021



Abstract. We examine some of the problems of the process of developing the professional culture of a music teacher among foreign students from the Chinese People's Republic in accordance with modern trends in Russian pedagogy of music education; the concept of "culture of piano performance-intonation" is revealed as a necessary component of the professional culture of a music teacher. The goal is to substantiate the need to study the features of the development of professional culture among Chinese students, future music teachers, in the process of musical and instrumental training at a Russian pedagogical university. In the course of the research, the concept of "professional culture of a music teacher" is clarified; the features of the development of the professional culture of a music teacher, and, in particular, the culture of piano performance-intonation among Chinese students, as its separate component, are investigated; the conditions for the upbringing of the culture of piano performance and intonation among foreign students in the process of musical and instrumental training in a Russian pedagogical university are determined. The research methodology is based on the systematization of scientific and pedagogical knowledge in the field of musicology, pedagogy and psychology of music education, as well as the results of experimental work carried out over the past three years on the basis of the "Special Piano" Depart-

ment of the Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov and the Music and Methods of Teaching Music Department of Penza State University.

Keywords: professional culture of a music teacher, culture of piano performance and intonation, professional competence, musical and instrumental training of Chinese students

Acknowledgements: 1. The study was carried out within the framework of the research project of “Special Piano” Department of the Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov and “Music and Methods of Teaching Music” Department of the Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky of the Penza State University.

2. We express our gratitude for the constructive assistance in the preparation of materials to L.G. Sukhova, Doctor of Pedagogy, Professor, Honored Worker of Culture of the Russian Federation and Candidate of Pedagogy, Associate Professor T.I. Blaginina.

For citation: Maryatch A.Y., Shipilkina T.A. Formirovaniye professional'noy kul'tury pedagogamuzikanta u inostrannykh studentov v protsesse muzykal'no-instrumental'noy podgotovki v rossiyskom pedagogicheskem vuze [Development of the professional culture of a music teacher among foreign students in the process of musical and instrumental training at a Russian pedagogical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 134-146. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-134-146> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В начале XXI века сотрудничество между Россией и Китаем выходит на новый уровень развития, что, несомненно, нашло отражение в процессах взаимодействия в области образовательной политики двух государств. Между странами происходит обмен музыкально-педагогическими стратегиями и технологиями обучения. Возрастает интерес китайской молодежи к российскому музыкальному и музыкально-педагогическому образованию. Музыкально-педагогическое образование России становится эталоном для китайской музыкально-образовательной системы. Многие исследователи отмечают, что в настоящее время вектор развития национальной образовательной политики Китая ориентирован на преемственность российской модели музыкально-педагогического образования, в том числе технологий, методик обучения, педагогического мастерства российских педагогов [1].

В данном контексте вопрос формирования профессиональной культуры иностранных студентов, будущих педагогов-музыкантов особенно перспективен. Обучение иностранных студентов по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Музыка» ведется по рабочим учебным пла-

нам, разработанным для русскоязычных обучающихся, и, соответственно, не адаптированным к иным условиям преподавания учебных курсов. При этом требования, предъявляемые к знаниям, умениям и формируемым у русскоязычных и иностранных обучающихся компетенциям, идентичны. В соответствии с ФГОС ВО, выпускник по данному направлению подготовки должен уметь осуществлять педагогическую деятельность по проектированию и реализации образовательного процесса средствами музыкального искусства в соответствии с целевыми ориентирами образования и возрастными особенностями детей, обладать знаниями и практическими умениями в области преподавания музыки и музыкального исполнительства, способностью исполнять произведения педагогического репертуара вокального, хорового и инструментального жанров, аккомпанировать составу исполнителей, создавая условия для развития интереса обучающихся к изучению музыкальной культуры путем вовлечения их в различные виды музыкальной деятельности; разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных социальных групп. Очевидно, что своеобразие профессиональной компетенции педагога-музыканта, базирующееся на сочетании собствен-

но музыкальной, общекультурной и психолого-педагогической подготовки, имеет универсальный характер, связанный с широким полем их будущей профессиональной деятельности, где особое место занимает музыкально-исполнительская подготовка.

Опыт работы с иностранными студентами из Китайской Народной Республики показал, что, поступая учиться в российский педагогический вуз, китайская молодежь сталкивается с определенными трудностями, а именно, с языковым барьером; недостаточным, а часто и полным неведением российских культурных особенностей и традиций; существенным различием в процессах восприятия мира: «в китайской речи отсутствует интонационная система выражения эмоций. В ее речевой интонации присутствуют смыслоразличительные, но не выразительные функции. В русском языке <...> различные эмоциональные состояния связаны с высотно-ритмическим изменением голоса. <...> В китайском языке тесная связь между ритмом и эмоцией не прослеживается. Кроме того, затрудняет эмоциональное восприятие музыкального искусства у китайских студентов незнание и непонимание вокального и оперного искусства европейского типа. Музыкальные фразы и обороты, которые для российских слушателей являются выразительными и понятными, для китайцев, живущих в течение многих столетий в принципиально иной эмоционально-интонационной среде, воспитывающихся в духе конфуцианских традиций, оказываются «закрытыми», недоступными восприятию» [2, с. 349].

Указанные аспекты подчеркивают высокую степень актуальности исследований в области самостоятельного значимого направления современной российской педагогики музыкального образования, а именно, обучение иностранной молодежи. Можно выделить одну из приоритетных образовательных задач в работе с иностранными студентами – поиск путей решения проблемы формирования профессиональной культуры у будущих учителей музыки и, в частности, такой важной ее составляющей, как воспита-

ние культуры фортепианного исполнения-интонирования.

Теоретической базой исследования послужили: работы Т.Г. Грушевицкой, Е.А. Бодиной, анализирующие проблему понимания категории «культура»; труды В.А. Сластенина, О.В. Грибковой, посвященные исследованию проблем воспитания профессиональной культуры будущих педагогов-музыкантов, анализ составляющих исполнительской компетентности педагога-музыканта М.А. Лашкул; теория интонации и интанизирования, сформулированная в трудах Б.В. Асафьева, Е.В. Назайкинского, В.В. Медушевского, Л.А. Мазеля; исследования, посвященные проблемам культуры инструментального интонирования А.В. Малиновской, М.М. Берлянчика, А.В. Тороповой; опыт педагогической деятельности ведущих российских педагогов-пианистов XX–XXI веков: Н.П. Корыхаловой, Г.М. Цыпина.

Внедрение результатов опытно-экспериментальной работы в практику преподавания дисциплины «Музыкально-инструментальная подготовка» в Пензенском государственном университете подтверждает практическую значимость данного исследования.

Некоторые концептуальные идеи исследователей XX–XXI веков, посвященные проблеме интерпретации категорий «культура», «профессиональная культура», «профессиональная культура педагога-музыканта». Основополагающими элементами феномена «профессиональная культура» являются понятия «культура» и «профессия». В общефилософском плане понятие «культура» рассматривается в работах Р. Бернса, В.С. Библера, М.С. Кагана, В. Франкла и др. Согласно этнографическому подходу, по мнению Э.Б. Тайлора, культура «слагается в своем целом из знания, верований, искусства, нравственности, законов, обычаяев и некоторых других способностей, и привычек, усвоенных человеком как членом общества» [3, с. 18]. Некоторые исследователи трактуют культуру как активную творческую деятельность человека, развитие самого человека в качестве субъекта деятельности (В.М. Межу-

ев, Н.С. Злобин) (цит. по: [4]). Другие понимают культуру как средство коммуникации (Э. Холл) (цит. по: [4]). Представляет интерес диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина, согласно которой культура проявляется во взаимодействии с другими культурами (цит. по: [4]). Е.А. Бодина резюмирует, что «культура становится определяющим критерием развития личности, критерием ее социального характера» [5, с. 29]. Исследователь отмечает слова В.В. Медушевского об особенностях взаимодействия личности и художественной культуры: «усилившаяся диалогичность, полифоничность восприятия, стереоскопическое видение отдельных произведений искусства в свете целого (культуры) и части – сфер культуры» (цит. по: [5, с. 29]).

Проблемам профессионального развития, формирования профессиональной культуры личности посвящены исследования И.А. Зимней, В.В. Краевского, Н.С. Пряжникова, В.А. Сластенина, Г.И. Чижаковой, Е.Н. Шиянова и мн. др. Фундаментальным считается подход В.А. Сластенина, содержащий такие характеристики профессиональной культуры, как социальные мотивы трудовой деятельности, познавательный интерес, стремление применять знания на практике, развитие потребностей в творческом труде, высокие моральные качества, трудолюбие, долг, формирование основ культуры умственного и физического труда, целеустремленность, ответственность, предпринимчивость [6]. Исходя из этого профессиональную культуру можно определить как интегративное понятие, которое подразумевает достигнутый в трудовой деятельности уровень мастерства, умение творчески подходить к решению профессиональных задач, принимать адекватные решения в сложившейся ситуации и оценивать ее, соблюдать правила профессиональной этики, морали и обязанности трудового процесса.

Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры представлены с позиций философско-социологического анализа в трудах В.Л. Бенина

[7], с позиции личностно-ориентированного образования в работах Е.В. Бондаревской с соавт. [8]. Определенный интерес представляет исследование И.Ф. Исаева (культурологическая концепция) [9].

Особое значение для нашей работы имеют исследования, посвященные формированию отдельных сторон профессионально-педагогической культуры будущих педагогов-музыкантов: особенности профессии учителя музыки (Л.Г. Арчажникова); методологическая культура (Э.Б. Абдуллин); педагогическая культура (Н.Б. Волчегорская, А.Н. Раstryгина); художественная культура (Л.А. Рапацкая); музыкально-эстетическая культура (Р.А. Тельчарова); мировоззренческая культура (Б.М. Целковников); формирование активного, самостоятельного мышления музыканта (Г.М. Цыпин).

Исследованию понятия «профессиональная культура педагога-музыканта» посвящена работа О.В. Грибковой. Категорию «профессиональная культура» ученый трактует как «тип жизнедеятельности, присущий субъекту профессиональной практики и представляющий собой комплекс инновационных идей, обеспечивающий непрерывный процесс исторической преемственности, профессионального развития личности, а также сохранения культурного наследия при постоянном продуцировании творческих процессов, которые определяющим образом влияют на устойчивость сферы его профессиональной жизнедеятельности» [10, с. 4].

Анализ научной литературы показал, что общей основополагающей позицией в понимании профессиональной культуры педагога-музыканта является понимание музыкально-педагогической деятельности как интегративного явления, в котором педагогические и музыкально-творческие аспекты слиты воедино. Можно утверждать, что проблема формирования профессиональной культуры является одной из центральных проблем современной педагогической науки, тем не менее профессиональная культура педагога-музыканта в музыкальном образовании исследована недостаточно. Необходимо вы-

явить эффективный инструментарий формирования профессиональной культуры у иностранных студентов будущих педагогов-музыкантов в условиях образовательной среды российского педагогического вуза. И в центре всего процесса обучения стоит музыка, изучение которой в современных условиях международного сотрудничества и новой стратегии подготовки педагога-музыканта требует обновления подходов, где ведущим должна стать его музыкально-исполнительская практика, как «фундамент, основа музыкально-педагогической деятельности, позволяющая в самой высокой степени раскрыть личность педагога и оказать значительное влияние на формирование духовного мира учащихся. Следовательно, педагог-музыкант должен не просто хорошо владеть инструментом, а, говоря современным языком, обладать высоким уровнем «исполнительской компетентности» [11, с. 243].

Особый интерес представляет разработка педагогических механизмов, направленных на формирование у иностранных студентов профессиональной культуры педагога-музыканта в процессе музыкально-инструментальной подготовки.

Особенности музыкально-инструментальной подготовки студентов из Китая в педагогическом вузе. Как правило, с целью получить музыкально-педагогическое образование в российский вуз поступают китайские студенты либо без профессиональной музыкальной подготовки, либо с минимальными практическими музыкальными знаниями, умениями и навыками.

Специфика музыкально-инструментальной подготовки студентов из Китая в педагогическом вузе базируется на следующих направлениях музыкально-педагогической деятельности: освоении европейской системы нотации и ладового гармонического мышления; накоплении новых музыкальных интонационно-слуховых и художественных впечатлений; обогащении практических навыков и умений фортепианного исполнительства; освоении европейской и русской профессиональной музыкальной терминологии; участии в музыкально-просветительской дея-

тельности; умении применить полученные знания в процессе общения со школьниками в рамках практической подготовки; развитии коммуникативных навыков и взаимодействий.

Музыкально-инструментальная подготовка китайских студентов педагогического вуза предполагает поиск путей решения следующих проблем: поэтапная интеграция в музыкально-педагогическую образовательную среду, планирование и организация музыкально-образовательного процесса с учетом преемственности обучения между образовательными учреждениями России и Китая, адаптация содержания учебно-методических комплексов по дисциплине «Музыкально-инструментальная подготовка» для иностранных студентов, создание благоприятной атмосферы в процессе аудиторных занятий, работа с онлайн-переводчиком, педагогическое сопровождение иностранных студентов.

Одной из существенных составляющих воспитания профессиональной культуры у иностранных студентов будущих педагогов-музыкантов является воспитание *культуры фортепианного исполнения-интонирования*. Воспитание культуры фортепианного интонирования у китайских студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе предполагает формирование исполнительского мастерства на новом уровне: воспитание отчетливой, ясной артикуляции и в то же время умения играть cantabile, что является отличительной чертой именно русской исполнительской школы, выразительной динамической палитры; развитие технической умелости, темповой естественности, свободы исполнения, сценического самообладания; умение передавать в своем исполнении чувства, эмоции, глубину содержания музыки, образы, идеи и мысли, вложенные композитором; способность играть поэтично, одухотворенно, артистично; умение анализировать собственное выступление, отмечать положительные моменты и достижения, стремление совершенствоваться и развиваться и т. д.

Понимание музыки как «искусства интонируемого смысла» [12, с. 343], – именно данное изречение Б.В. Асафьева в настоящее

время является центральной идеей российского музыкального образования, обуславливаясь тем, что китайские студенты перенимают у российских педагогов способность понимать музыку в профессиональном плане.

Культура фортепианного исполнения-интонирования как основная составляющая профессиональной культуры педагога-музыканта. Культура фортепианного исполнения-интонирования представляет собой «комплексное понятие, включающее в себя воспитание культуры звукоизвлечения, фразировки; мастерство владения штрихами, ощущением времени (метра-ритма, агогики); умение выстраивать звуковую перспективу (баланс звучания), владение педализацией, искусство интерпретации и др.» [13, с. 243]. Формулирование категории «культуры фортепианного исполнения-интонирования» произошло в работах отечественных музыкантов и педагогов-исследователей XX–XXI веков [13]. Отметим некоторые аспекты учения об интонации и интонировании.

Согласно концепции Б.В. Асафьева, музыка является искусством интонируемого смысла, поэтому непременной составляющей обучения игре на инструменте является воспитание интонационно-тембрового слышания у музыканта [12]. В интерпретации В.В. Медушевского музыкальное искусство предстает как специфический вид мышления [14]. В.Н. Холопова рассуждает о музыкальных эмоциях как своеобразном мироощущении личности, представленном музыкальными интонациями [15]. Впервые проблему воспитания культуры инструментального интонирования формулирует М.М. Берлянчик, понимая под данной категорией творческую деятельность интерпретатора, в процессе которой музыкант-исполнитель «с помощью специфических инструментальных приемов нюансирует все средства выразительности, взаимодействующие в музыкальном высказывании» [16, с. 20-21]. А.В. Малиновская трактует исполнение-интонирование как глобальное самобытное художественное явление [17]. В работе А.В. Тороповой выделены два вида интонирования: «пластическое»,

включающее в себя певческое интонирование, и «звуковое», то есть речевое интонирование [18, с. 10, 12].

Методические рекомендации по воспитанию культуры фортепианного интонирования систематизированы в педагогическом наследии ведущих российских исследователей XX–XXI веков: Н.П. Корыхаловой и Г.М. Цыпина и др. В соответствии с идеями Н.П. Корыхаловой [19], можно говорить о необходимости воспитания у иностранных студентов понимания онтологической специфики музыки, осознания будущими педагогами-музыкантами собственной миссии музыканта-просветителя, что неизбежно ведет к становлению инновационного подхода к музыкально-педагогической деятельности будущих учителей музыки. Г.М. Цыпин подчеркивает важность развития внутреннеслуховых представлений и их технического воплощения в процессе становления исполнительского мастерства инструменталистов: «технике пианиста (скрипача, виолончелиста и т. д.) надлежит быть не только безупречно точной по сугубо формальным параметрам; она должна быть еще и красива, живописна, многоцветна, дабы исполнитель мог передать в своей игре весь спектр красок и звуковых ароматов, заключенных в музыкальном произведении» [20, с. 136-137]. Именно подобным мастерством инструментального исполнения-интонирования будущий учитель музыки сможет увлечь детскую слушательскую аудиторию и способствовать эффективному усвоению многовековых традиций музыкальной культуры и искусства в стенах общей образовательной школы. Обозначенный аспект вновь и вновь подчеркивает важность воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования у студентов педагогического вуза, в том числе и иностранных обучающихся, будущих педагогов-музыкантов как необходимой составляющей профессиональной культуры.

В связи с поставленной проблематикой и обозначенными аспектами исследования нами были определены педагогические условия воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования у студентов педагогического вуза, в том числе и иностранных обучающихся, будущих педагогов-музыкантов как необходимой составляющей профессиональной культуры.

нения-интонирования у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском вузе.

Сделано предположение, что профессиональная культура педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки может быть сформирована, если:

- основополагающей позицией в понимании профессиональной культуры педагога-музыканта является понимание музыкально-педагогической деятельности как интегративного явления, в котором педагогические и музыкально-исполнительские аспекты слиты воедино;
- процесс формирования профессиональной культуры педагога-музыканта предусматривает актуализацию культурно-образовательного потенциала музыкально-инструментальной подготовки;
- воспитание культуры фортепианного исполнения-интонирования у иностранных студентов рассматривается как первоочередная и необходимая составляющая профессиональной культуры педагога-музыканта;
- выявлен и реализуется комплекс педагогических условий, обеспечивающих

формирование профессиональной культуры педагога-музыканта в процессе музыкально-инструментальной подготовки.

– в период обучения в вузе создана культурно-образовательная, музыкально-творческая среда, где музыкальное исполнительство само по себе является и составной частью, и условием существования данной среды.

При моделировании процесса формирования профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в условиях музыкально-инструментальной подготовки мы схематично представляли исследуемый феномен как совокупность функционально связанных и взаимообусловленных компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивно-технологического и личностно-творческого.

Для подтверждения выдвинутой гипотезы был проведен педагогический эксперимент. На констатирующем этапе эксперимента был разработан диагностический инструментарий, который включал критерии и показатели сформированности профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки (табл. 1).

Таблица 1
Диагностический инструментарий сформированности профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов

Diagnostic tools for the development of the professional culture
of a music teacher among foreign students

Table 1

Компоненты	Критерии	Показатели оценивания
Мотивационно-ценностный	Осознанность выбора профессии педагога-музыканта	<ul style="list-style-type: none">– сформированность системы профессиональных ценностей;– заинтересованное отношение к музыкально-инструментальной деятельности
Когнитивно-технологический	Готовность к музыкально-педагогической деятельности	<ul style="list-style-type: none">– наличие системы знаний, умений и навыков в области музыкально-исполнительской деятельности;– знание методик овладения культурой фортепианного исполнения-интонирования;– владение навыками исполнения-интонирования музыки различных исторических стилей
Личностно-творческий	Готовность к самообразованию	<ul style="list-style-type: none">– стремление к самосовершенствованию, профессиональному личностному развитию;– способность к рефлексии;– владение способами самопознания

В рамках педагогического эксперимента было проведено анкетирование иностранных студентов на тему «Чем для вас является профессия «учитель музыки»?». Ответы были интересные и разноплановые. Результаты показали высокую значимость современного российского музыкального образования за рубежом, социальную востребованность профессии «учитель музыки».

На вопрос «*Почему вы выбрали профессию учителя музыки?*» были получены следующие ответы. Выбор сделан потому, что нравится музыкальное искусство, есть понимание того, что музыка дарит людям красоту (20 %). Часть студентов отметила, что именно музыкальное искусство способствует формированию души: обогащает человека духовно и учит видеть красоту мироздания (25 %). У некоторых обучающихся прослеживается ярко выраженное стремление поделиться своими знаниями о музыке с теми, кто любит музыку (10 %). Большинство иностранных студентов отмечали, что у учителей музыки светлое будущее в Китае. Профессия учителя музыки очень почетна и уважаема; преподавание музыки делает жизнь интересней; есть любовь к педагогической деятельности, желание пробудить познавательный интерес к музыкальному инструменту у своих будущих учеников (35 %). Некоторые респонденты подчеркивали, что профессия «учитель музыки» – мечта с детства, отмечали любовь к общению и, в частности, общению с детьми (5 %). Были также ответы, что стимулом стать учителем музыки послужил образ русского преподавателя, под руководством которого студенты проходили вокальную и инструментальную подготовку в российском вузе, желание во всем ему подражать и, отчасти, стремление быть в чем-то похожим на своего русского педагога (5 %).

Ответы на вопрос «*Что для вас значит обучение в российском музыкально-педагогическом университете?*» подчеркнули актуальность и востребованность российского музыкально-педагогического образования в иностранных государствах. Были получены следующие ответы. Является гарантией по-

лучения современных знаний, что, несомненно, будет способствовать собственной дальнейшей успешной педагогической деятельности (25 %). Учеба в российском педагогическом университете позволяет эффективно улучшать собственные профессиональные знания, формирует умение справляться с важными и трудными моментами в преподавании (25 %). Некоторые иностранные студенты отметили, что обучение в России позволяет больше узнать о музыке, лучше понять музыкальное искусство и оценить очарование русской музыки (15 %). Студенты отмечали возможность получения профессиональных музыкальных знаний, умений и навыков в области фортепианного и вокального искусства, что, несомненно, будет способствовать возможности затем передать полученные музыкальные знания у себя на родине своим соотечественникам (15 %). Студенты из Китая отметили, что изучение музыки в России – это новый вызов для личности обучающегося, трудный, но в то же время очень полезный; возможность узнать европейскую и, в частности, русскую музыкальную культуру и самосовершенствоваться (5 %). Большинство обучающихся отмечает, что в процессе обучения в России многому научились. Музыкальное образование в России и музыкальное образование в Китае дают совершенно разные ощущения: отличие и в том, как учителя преподают и само отношение к музыкальному искусству. Студенты подчеркнули, что музыкальное образование в России означает не только возможность изучения различных культур и традиций, но и осознание того, что люди других стран дружественны (15 %).

Полученные данные свидетельствуют о высокой степени актуальности и востребованности российского музыкально-педагогического образования среди граждан КНР, о популярности и социальной значимости профессии учителя музыки среди китайской молодежи, о большом влиянии российских педагогов на китайских студентов, приезжающих учиться в РФ.

Формирующий этап эксперимента был посвящен реализации педагогических условий формирования профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки и выявлению их влияния на образовательный процесс и его результаты.

Педагогические условия нами представлены как совокупность необходимых, обязательных обстоятельств, обеспечивающих эффективность формирования профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки.

Первое условие – интеграция содержания музыкально-педагогической и музыкально-исполнительской подготовки будущих педагогов-музыкантов отражается в содержании практических занятий, использовании проблемно-поисковых методов, повышении мотивации к самостоятельной работе обучающихся.

Второе педагогическое условие – воспитание культуры фортепианного исполнения-интонирования у иностранных студентов предусматривает использование активных форм и методов овладения навыками фортепианного исполнения-интонирования и ориентировано на освоение иностранными студентами фортепианных произведений различных музыкальных стилей.

Третье педагогическое условие – актуализация культурно-образовательного потенциала музыкально-инструментально подготовки предполагает активное участие обучающихся в различных олимпиадах, фестивалях и конкурсах музыкального исполнительства.

Четвертое педагогическое условие – создание культурно-образовательной, музыкально-творческой среды, где музыкальное исполнительство само по себе является и составной частью, и условием существования данной среды. Данное условие направлено на развитие личностно-творческого потенциала иностранных студентов будущих педагогов музыкантов и предполагает активное их уча-

стие в культурно-творческой жизни кафедры, факультета и университета, привлечение обучающихся к культурно-просветительской деятельности, разработке творческих проектов.

На контрольном этапе педагогического эксперимента было проведено повторное диагностическое исследование, которое выявило положительную динамику в уровне сформированности как отдельных критериев, так и профессиональной культуры педагога-музыканта в целом у обучающихся экспериментальной группы (табл. 2).

Таблица 2
Динамика сформированности критериев профессиональной культуры педагога-музыканта у обучающихся в экспериментальной группе на контрольном этапе педагогического эксперимента

Table 2
Dynamics of the development of criteria for the professional culture of a music teacher among students in the experimental group at the control stage of the pedagogical experiment

Низкий уровень, %		Средний уровень, %		Высокий уровень, %	
До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента	До эксперимента	После эксперимента
85,71	9,52	14,29	52,38	0	38,10

Полученные данные свидетельствуют об эффективности влияния на образовательный процесс выдвинутых нами педагогических условий формирования профессиональной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ научно-педагогической литературы, посвященной исследованию проблем становления профессиональной культуры у будущих учителей музыки; понимание категории «культура фортепианного интониро-

вания» как необходимой составляющей профессиональной культуры педагога-музыканта; а также принимая во внимание приобретаемые иностранными студентами знания, умения и навыки, формирующие профессиональную компетентность обучающихся в области педагогики музыкального образования, – все это в совокупности позволило уточнить **сущность и содержание категории «профессиональная культура педагога-музыканта»** как интегративной социально обусловленной индивидуально-личностной системы, включающей следующие обязательные компоненты: мотивационно-ценостный, когнитивно-технологический, личностно-творческий. Определены педагогические условия формирования профессиональ-

ной культуры педагога-музыканта у иностранных студентов в процессе музыкально-инструментальной подготовки в российском педагогическом вузе, что составило научную новизну данного исследования.

Возможные дальнейшие разработки в исследуемой области могут быть направлены на:

- изучение методико-методологических аспектов работы с иностранными студентами;
- разработку структурно-системного подхода к обучению иностранных студентов в российских педагогических вузах;
- обмен научно-педагогическим и практическим опытом в области международного сотрудничества.

Список литературы

1. Хань Мо. Традиции российской фортепианной педагогики в контексте совершенствования профессиональной подготовки китайских учащихся-пианистов: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 183 с.
2. Шипилкина Т.А. Особенности организации музыкально-образовательного процесса для иностранных студентов из Китайской Народной Республики // Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации: материалы 6 Всерос. (нац.) науч. конф., посвящ. 81-й годовщине со дня образования Пед. ин-та им. В.Г. Белинского Пенз. гос. ун-та. Пенза: ПГУ, 2020. С. 348-351.
3. Тайлор Э.Б. Первобытная культура / пер. с англ. яз. М.: Политиздат, 1989. 573 с.
4. Грушевицкая Т.Г. Культурология. М.: Юнити-Дана, 2010. 688 с.
5. Бодина Е.А. История музыкальной педагогики. От Платона до Кабалевского. М.: Юрайт, 2019. 234 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика. М.: Академия, 2002. 576 с.
7. Бенин В.Л. Педагогическая культура толерантности. Уфа: БГПУ, 2012. 171 с.
8. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Москва; Ростов-на-Дону: Творческий центр «Учитель», 1999. 560 с.
9. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система // Психологический журнал Гаудеамус. 2002. № 1 (1). С. 20-30.
10. Грибкова О.В. Теория и практика формирования профессиональной культуры педагога-музыканта: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 48 с.
11. Лашкул М.А. Исполнительская компетентность педагога-музыканта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2008. Вып. 10 (66). С. 243-249.
12. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. СПб.: Музыка, 1971. 376 с.
13. Маряч А.Ю., Сухова Л.Г. Музыкально-педагогические технологии воспитания культуры фортепианного исполнения-интонирования в контексте современной педагогики музыкального образования // Педагогика. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2021. № 2. С. 242-251.
14. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 268 с.
15. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. СПб.: Лань, Планета музыки, 2014. 320 с.
16. Берлянчик М.М. Вопросы развития культуры интонирования в обучении скрипача. М.: РГСАИ, 2014. 168 с.
17. Маликовская А.В. Фортепианное интонирование как музыкально-педагогическая и исполнительская проблема: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 48 с.
18. Торопова А.В. Феномен интонирования в генезисе музыкально-языкового сознания: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2014. 337 с.

19. Корыхалова Н.П. За вторым роялем. Работа над музыкальным произведением в фортепианном классе. СПб.: Композитор, 2006. 552 с.
20. Цыпин Г.М. Музыкальное исполнительство. Исполнитель и техника. М.: Юрайт, 2021. 193 с.

References

1. Khan Mo. *Traditsii rossiyskoy fortepiannoy pedagogiki v kontekste sovershenstvovaniya professional'noy podgotovki kitayskikh uchashchikhsya-pianistov: dis. ... kand. ped. nauk* [Traditions of Russian Piano Pedagogy in the Context of Improving the Professional Training of Chinese Piano Students. Cand. ped. sci. diss.]. Moscow, 2019, 183 p. (In Russian).
2. Shipilkina T.A. Osobennosti organizatsii muzykal'no-obrazovatel'nogo protsessa dlya inostrannykh studentov iz Kitayskoy Narodnoy Respubliki [Features of the organization of the musical and educational process for foreign students from the People's Republic of China]. Materialy 6 Vserossiyskoy (natsional'noy) nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 81-y godovshchine so dnya obrazovaniya Pedagogicheskogo instituta im. V.G. Belinskogo Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta «Pedagogicheskiy institut im. V.G. Belinskogo: traditsii i innovatsii» [Materials 6 All-Russia (National) Scientific Conference, Dedicated 81st Anniversary of the Founding of the Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky of Penza State University “Pedagogical Institute named after V.G. Belinsky: Traditions and Innovations”]. Penza, Penza State University Publ., 2020, pp. 348-351. (In Russian).
3. Taylor E.B. *Pervobytnaya kul'tura* [Primitive Culture]. Moscow, Politizdat Publ., 1989, 573 p. (In Russian).
4. Grushevitskaya T.G. *Kul'turologiya* [Culturology]. Moscow, Unity-Dana Publ., 2010, 688 p. (In Russian).
5. Bodina E.A. *Istoriya muzykal'noy pedagogiki. Ot Platona do Kabalevskogo* [The History of Musical Pedagogy. From Plato to Kabalevsky]. Moscow, Urait Publ., 2019, 234 p. (In Russian).
6. Slastenin V.A. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Akademiya Publ., 2002, 576 p. (In Russian).
7. Benin V.L. *Pedagogicheskaya kul'tura tolerantnosti* [Pedagogical Culture of Tolerance]. Ufa, Bashkir State Pedagogical University Publ., 2012, 171 p. (In Russian).
8. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyakh i sistemakh vospitaniya* [Pedagogy: Personality in Humanistic Theories and Educational Systems]. Moscow, Rostov-on-Don, Creativity Center “Teacher” Publ., 1999, 560 p. (In Russian).
9. Isayev I.F. Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya vysshey shkoly kak samorazvivayushchayasya sistema [Professional and pedagogical culture of a teacher of higher education as a self-developing system]. *Psichologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2002, no. 1 (1), pp. 20-30. (In Russian).
10. Gribkova O.V. *Teoriya i praktika formirovaniya professional'noy kul'tury pedagoga-muzykanta: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Theory and Practice of the Development of the Professional Culture of a Music Teacher. Dr. ped. sci. diss.]. Moscow, 2010, 48 p. (In Russian).
11. Lashkul M.A. Ispolnitel'skaya kompetentnost' pedagoga-muzykanta [Performing competence of a music teacher]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, Tambov, 2008, no. 10 (66), pp. 243-249. (In Russian).
12. Asafyev B.V. *Muzykal'naya forma kak protsess* [Musical Form as a Process]. St. Petersburg, Muzyka Publ., 1971, 376 p. (In Russian).
13. Maryach A.Y., Sukhova L.G. Muzykal'no-pedagogicheskiye tekhnologii vospitaniya kul'tury fortepiannogo ispolneniya-intonirovaniya v kontekste sovremennoy pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya [Musical and pedagogical technologies of upbringing the culture of piano performance and intonation in the context of modern pedagogy of musical education]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki – Pedagogy. Theory and Practice*, 2021, no. 2, pp. 242-251. (In Russian).
14. Medushevskiy V.V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonational Form of Music]. Moscow, Kompozitor Publ., 1993, 268 p. (In Russian).
15. Kholopova V.N. *Muzyka kak vid iskusstva* [Music as an Art Form]. St. Petersburg, Lan', Planeta muzyki Publ., 2014, 320 p. (In Russian).
16. Berlyanchik M.M. *Voprosy razvitiya kul'tury intonirovaniya v obuchenii skripacha* [Development of the Culture of Intonation in the Training of the Violinist]. Moscow, Russian State Specialized Academy of Arts Publ., 2014, 168 p. (In Russian).

17. Malinkovskaya A.V. *Fortepiannoye intonirovaniye kak muzykal'no-pedagogicheskaya i ispolnitel'skaya problema: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Piano Intonation as a Musical-Pedagogical and Performing Problem. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1995, 48 p. (In Russian).
18. Toropova A.V. *Fenomen intonirovaniya v genezise muzykal'no-yazykovogo soznaniya: dis. ... d-ra psikhol. nauk* [The Phenomenon of Intonation in the Genesis of Musical and Linguistic Consciousness. Dr. psychol. sci. diss.]. Moscow, 2014, 337 p. (In Russian).
19. Korykhlova N.P. *Za vtorym roylem. Rabota nad muzykal'nym proizvedeniyem v fortepiannom klasse* [At the Second Piano. Working on a Piece of Music in the Piano Class]. St. Petersburg, Kompozitor Publ., 2006, 552 p. (In Russian).
20. Tsypin G.M. *Muzykal'noye ispolnitel'stvo. Ispolnitel' i tekhnika* [Musical Performance. Artist and Technique]. Moscow, Urait Publ., 2021, 193 p. (In Russian).

Информация об авторах

Маряч Анастасия Юрьевна, аспирант, кафедра специального фортепиано, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация, anastasija-marjach@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>

Шипилкина Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой «Музыка и методика преподавания музыки», Пензенский государственный университет, г. Пенза, Российская Федерация, kaf_muz@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4890-8507>

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

Статья поступила в редакцию 16.06.2021
Одобрена после рецензирования 14.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

Anastasiya Y. Maryatch, Post-Graduate Student, Special Piano Department, Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation, anastasija-marjach@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>

Tatyana A. Shipilkina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head «Music and Methods of Teaching Music» Department, Penza State University, Penza, Russian Federation, kaf_muz@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4890-8507>

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

The article was submitted 16.06.2021
Approved after reviewing 14.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Формирование мотива как стимула к успеху на начальном этапе обучения музыке

Марионелла Юрьевна ДОЛГУШИНА*, **Анна Александровна ДОЛГУШИНА**
ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный музыкально-педагогический
институт им. С.В. Рахманинова»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87
*Адрес для переписки: anna.dolguchina@yandex.ru

Аннотация. Представлен материал по проблеме интенсификации обучения музыке дошкольников с позиций анализа педагогического взаимодействия, направленного на формирование положительной мотивации. Ввиду множества разноплановых интересов ребенку в этом возрасте трудно сосредоточиться на занятиях только музыкой и сформировать положительную мотивацию. Мотив понимается как обоснование устойчивого стремления к определенной деятельности. Мотивы, как и другие качества личности дошкольника, неустойчивы и разнообразны. Ребенок подвержен множеству конструктивных и деструктивных факторов развития, которые чаще отвлекают его и гасят мотив достижения музыкальных успехов. Требуется усиление мотивации и соответствующее методическое сопровождение личностно-ориентированной технологии обучения музыке на начальном этапе. Формирование мотива является сквозным и сопровождает когнитивный и действенный этапы. Для каждого этапа представлена подборка творческих заданий – методическое сопровождение, так как репродуктивная деятельность быстро снижает интерес и мотив замещается другим. Для большинства эффективным является сочетание различных направлений творческой деятельности. Идеальными условиями для удержания мотива в ходе обучения является высококвалифицированный педагог, владеющий личностно-ориентированными технологиями, и заинтересованный дошкольник, носитель музыкальных способностей на достаточном уровне. А главное – их доброжелательное взаимодействие. Представлены ожидаемые результаты. То есть формирование мотива достижений в музыке на начальном этапе позволит педагогу удержать интерес и провести на основе мотивации будущего музыканта от мелких выступлений к успеху.

Ключевые слова: дошкольник, мотив, интерес, процесс обучения музыке, технология, технологическое сопровождение, репродуктивная деятельность, творческая деятельность

Для цитирования: Долгушина М.Ю., Долгушина А.А. Формирование мотива как стимула к успеху на начальном этапе обучения музыке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 147-155. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-147-155>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-147-155

Development of motive as an incentive to success at the initial stage of learning music

Marionella Y. DOLGUSHINA*, Anna A. DOLGUSHINA

Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov

87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: anna.dolguchina@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
© Долгушина М.Ю., Долгушина А.А., 2021



Abstract. We present material on the problem of intensification of teaching music to preschool students from the standpoint of the analysis of pedagogical interaction aimed at the development of positive motivation. Due to the many diverse interests, it is difficult for a child at this age to focus on music only and form positive motivation. The motive is understood as the rationale for a sustainable desire for a certain activity. Motives, like other personality traits of a preschool student, are unstable and varied. The child is susceptible to many constructive and destructive factors of development, which often distract him and extinguish the motive for achieving musical success. Strengthening of motivation and appropriate methodological support of the personality-oriented technology of teaching music at the initial stage is required. The development of motive is cross-cutting and accompanies the cognitive and effective stages. For each stage, a selection of creative tasks is presented – methodic support, since reproductive activity quickly reduces interest and the motive is replaced by another. For the majority, a combination of various directions of creative activity is effective. The ideal conditions for keeping motive in the course of learning is a highly qualified teacher who knows personality-oriented technologies, and an interested preschool student, a bearer of musical abilities at a sufficient level. And the main thing is their benevolent interaction. The expected results are presented. That is, the development of the motive for achievements in music at the initial stage will allow the teacher to retain interest and, on the basis of the motivation of the future musician, carry out from small performances to success.

Keywords: preschool student, motive, interest, process of learning music, technology, technological support, reproductive activity, creative activity

For citation: Dolgushina M.Y., Dolgushina A.A. Formirovaniye motiva kak stimula k uspekhу na nachal'nom etape obucheniya muzyke [Development of motive as an incentive to success at the initial stage of learning music]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 147-155. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-147-155> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Потребность в творческой личности высокого уровня культуры актуальна во все времена. Музыкальная культура, как компонент общей культуры, сопровождает человека на всех этапах его развития. Под влиянием множества удачно сложившихся факторов развития современных детей наблюдается их

необычайное стремление к творчеству. При этом уровень развития современного российского общества позволяет расширять систему творческого развития детей, музыкального в том числе.

Обучение музыкальному искусству возможно в любом возрасте. Однако многочисленными исследованиями показано, что наиболее благоприятным является детский воз-

раст, особенно дошкольный. Обучение основам музыкальной культуры традиционно осуществляется в дошкольном возрасте. Основное внимание уделяется именно обучению и упускается из вида богатейший воспитательный потенциал этого процесса. Опыт работы в музыкальной школе с детьми дошкольного возраста позволил заметить частое разочарование детей по причине недостаточного стимулирования его мотивации.

Образовательно-воспитательный результат многогранного процесса обучения музыке зависит от степени заинтересованности и компетентности его участников. В центре исследуемого процесса – обучающийся, с его типовыми индивидуальными возрастными и психологическими особенностями разноуровневыми музыкальными способностями, и мечтой стать знаменитостью. В идеале развитие мотива приведет к возникновению потребности в музыке. Реалии таковы, что большинство детей не видят перспективы, задаются вопросом: зачем это им?

Мотив понимается как обоснование устойчивого стремления к определенной деятельности, понимание его значимости в настоящем и будущем. Мотивы, как и другие качества личности дошкольника, неустойчивы и разнообразны: от желания выполнить волю родителей, до «стать звездой». Вслед за изменениями социально-экономических и педагогических условий меняются и взрослые, и дети. В условиях расслоения общества у одних семей есть желание и возможности обучать детей музыке, но у их детей нет желания и часто музыкальных способностей и мотива их развивать. В такой ситуации значительно усложняется педагогическое взаимодействие, которое смягчается усилением мотивационного компонента. Появляется необходимость в педагоге нового типа, владеющего множеством технологий, в которых на равных непременно должен реализовываться личностно-ориентированный мотивационный компонент.

Мотивация дошкольника интенсивно формируется как личность под влиянием множества объективных и субъективных, конструктивных и деструктивных, внешних

и внутренних, позитивных и негативных факторов. Результаты обучения существенно различны в силу социально обусловленных разноплановых и разноуровневых психолого-педагогических новообразований современных обучающихся, которые необходимо учитывать педагогу нового типа при проектировании педагогического взаимодействия с ними при поддержке родителей. Восприятие их влияния обусловлено семейной и внешней средой его общения. Не смотря на навязчивое воздействие негатива и деструктивных факторов, дошкольник охотно откликается на позитивные, конструктивные факторы.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

При наличии психологической неустойчивости и гибкости для личности современного дошкольника характерны такие новообразования, как наличие разноплановых интересов, стремление к самостоятельному творчеству, гиперактивности, эмоциональности, удовольствие от достижений. Дошкольник любознателен по природе и, как правило, обнаруживает заинтересованность многими видами деятельности и искусства, повышенную скорость и яркость эмоциональных реакций, повышенный темп деятельности, развития когнитивных способностей и другие характеристики, которые при своевременной актуализации способствуют интенсивному развитию и возможности начала музыкального образования. При этом наблюдается быстрая смена предпочтений.

Следует учесть и такую особенность, что дошкольник сегодня быстро заинтересовывается, но, встречаясь с неудачами, проблемами взаимодействия с педагогом, быстро разочаровывается. Поэтому, к сожалению, реалии таковы, что многие дети при желании и интересе к музыке быстро утомляются традиционно предлагаемой педагогом репродуктивной деятельностью по освоению основ музыкальных знаний и умений и отказываются от занятий. Причина в том, что их утомляет однообразная, кропотливая деятельность под руководством не видящего его разноплановых творческих способностей пе-

дагога, пытающегося сконцентрировать его на репродуктивную деятельность. Множество талантов дошкольников остаются не раскрытыми.

Современный дошкольник может быть успешным при условии взаимодействия с заинтересованным в его успехе педагогом-музыкантом. Современному педагогу необходимо применить целесообразную технологию для мотивирования и синтезирования интересов дошкольников в ускоренном темпе. Опыт работы в музыкальной школе продиктовал настоятельную необходимость разработки личностно-ориентированной технологии начального музыкального образования дошкольников, опираясь на мотивацию как ведущий ее компонент.

При личностно-ориентированной технологии начального музыкального образования дошкольников нами в первую очередь учитывались психолого-педагогические особенности современных дошкольников. Особенно следует учитывать, что современному дошкольнику сложно сосредоточиться на репродуктивной деятельности в узких рамках музыки в исполнительском классе. Музыка должна быть органично соединена с другими видами искусства и с жизнью.

На наш взгляд, технология начального обучения музыке должна быть гибкой, то есть ориентированной на все новые изменяющиеся индивидуальные психолого-педагогические новообразования дошкольников. Для этого необходимо как расширение спектра методов преподавания, так и изменение в субъектном общении в конкретных оригинальных условиях, что и обеспечит рождение авторской технологии. В основе нашей технологии – активизация общения, взаимодействия и деятельности обучающегося в целях закрепления положительной мотивации.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нами принят тезис, что деятельность дошкольника следует рассматривать как особую синтезирующую игру, как ведущий вид предшествующего периода, с обучением, как

ведущим видом следующего периода его развития [1]. Общение и деятельность дошкольников носят эмоциональный характер. Как отмечает Л.Ф. Обухова, гармоничное развитие ребенка невозможно без эмоционального отношения к окружающему в соответствии с ценностями, идеалами и нормами общества [2]. Эмоция порождает мотив.

Мотив достижения как устойчивая характеристика личности современного дошкольника нами понимается как ведущий. Он определен как устойчивое стремление освоить новое, быстро достичь определенного уровня в исполнительском искусстве и продемонстрировать достижение. В таком случае мотив достижения порождает устойчивый интерес к музыке.

Технология начального музыкального образования связывает мотив с эмоциями. Эмоциональное развитие не происходит стихийно, а осуществляется на основе целенаправленного воспитания [3]. Необходимо вызвать новые формы эмоций – воображение, образное мышление, сложные формы восприятия, а главное – восторг от личных достижений. Эмоциональность дошкольника нами рассматривается амбивалентно: сильная реакция еще слабой психики, считая ее менее недостатком, а более – достоинством. В рамках технологии индивидуально-целесообразный подбор упражнений направлен на пробуждение детской впечатлительности и обеспечивает устойчивость восприятия с выходом на мотив будущего личного достижения [4, т. 2, с. 201]. Эмоциональность дошкольников можно выгодно использовать в приобщении их к музыке. Ошибка при наполнении технологии приведет к обратному эффекту.

Принимая положение о том, что технологическими средствами возможен переход знания в новое качество – умение, а затем и в навык в составе сложной творческой деятельности, мы подчеркиваем, что этот процесс непременно интенсифицируется при актуализации мотивационного и эмоционального компонентов на его начале (рис. 1).

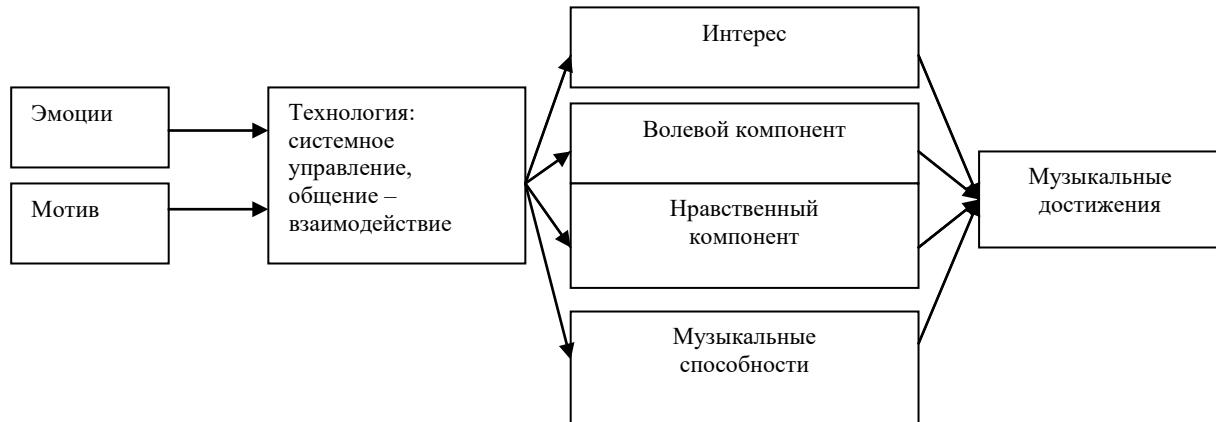


Рис. 1. Преобразование эмоций и мотива дошкольника в удовлетворение потребности в достижениях
Fig. 1. Transformation of emotions and motive of a preschool student into satisfying the need for achievement

Исследуя педагогический процесс, В.С. Безрукова подчеркивает, что в педагогическом процессе возможно создать только динамическую модель, потому как педагогическая деятельность – творческая, предполагает взаимодействие между людьми, каждый из которых – развивающаяся индивидуальность, требующая особых подходов и методов воздействия [5, с. 21-25].

Технология поддержания активного интереса к музыкальной деятельности позволяет дошкольникам предчувствовать и предвидеть «материализованный результат, новый продукт и чтобы отдельные звенья его отчетливо выступали перед ребенком как ступеньки, ведущие к цели» [3, с. 55-57; 6]. Мотивационный этап мы не считаем подготовительным. С него начинается педагогическое взаимодействие и он присутствует в ходе всего процесса обучения музыке и далее в жизни. То есть мотивационный этап является сквозным. На всех последующих этапах процесса обучения основам музыкальной культуры он также играет ведущую роль. Он со-путствующий, в котором содержатся все отправные точки миниситуаций процесса обучения. В связи с этим исследование его возможностей в реальном учебном процессе не должно ослабевать.

Эффективность процесса формирования мотивации начинающих музыкантов зависит

от выбранных форм и методов взаимодействия. На наш взгляд, это активность самого педагога, выраженная в форме инструктажа, демонстрации, организации пробных действий в процессе сотрудничества на репродуктивно-творческом уровне, заданий типа: «представь себе, вообрази, пофантазируй» и пр. Уже появившееся сотрудничество будет подкреплено общением, играми, индивидуальными беседами, анализом примеров, обобщением личного опыта, налаживанием взаимопонимания в ходе совместного музенирования [7; 8]. Предположительно, здесь и появляется устойчивый мотив. Появляется активность самого дошкольника, который закрепляется творческой деятельностью на стыке искусств: музыки, кино, живописи и другого в рамках заданий самостоятельно творческого характера, исполнение музыкальных произведений в различных условиях.

Наличие знаний о стилях музыки, и поведения деятелей искусства, анализ их опыта способствует формированию положительного мотива к занятиям музыкой. Важным является наличие знаний о структуре музыкальной культуры и способах ее презентации. Знания о структуре и способах проявления музыкальной культуры способствуют повышению личной активности. У обучающихся проявляется мотивированная потребность в реорганизации своей жизнедеятель-

ности для максимального повышения личной музыкальной активности в обучении. Попытки проявления организованного, инициативного, ответственного личного участия в музыкальной деятельности обеспечивают уверенное, ответственное, добросовестное и самостоятельное проявление организованности, инициативности и решительности в достижении положительных результатов своими усилиями и активностью [9]. Устойчивый мотив ведет к продуктивному и результативному участию в разнообразной музыкальной деятельности на уровне общих основ музыкальной культуры. Достигается желаемая активность в концертах, конкурсах [10].

Мотивационный этап включает подготовку к общению и взаимодействию дошкольника с педагогом, подготовку к познанию, подготовку к действию в части формирования интересов, потребностей и готовности к действию на основе положительной мотивации.

Следует отметить, что основная целевая установка на мотивационном этапе, сопряженным с когнитивным, занятия музыкой – это формирование интереса, влечения к занятиям, желания слушать музыку, заниматься ею. В свою очередь интерес является ведущим фактором развития музыкальных способностей детей дошкольного возраста, ведомых мотивом. Особенno значим для современного дошкольника мотив быстрых достижений [11].

Важно отметить, что мотивы являются как предпосылкой обучения, так и составляющей его результата. Обучение опирается на мотивы детей, и оно же формирует их. Поэтому, с одной стороны, мотивы являются средством, которым педагог пользуется, чтобы сделать обучение более эффективным, с другой стороны – их формирование является целью педагогической работы.

Мотивационный этап должен проходить в активной и интересной для дошкольника деятельности. Интересы формируются и закрепляются в процессе взаимодействия, посредством которого педагог вводит дошкольника в мир музыки. Используя основы некоторых сложившихся устойчивых творче-

ских интересов, педагог в разной степени длительности, но до уверенности в результате, формирует музыкальную направленность. В силу особенности мотива к замещению, подвижкам, легко возбуждаемый вне поддержки, он быстро угасает, и теряется направленность. Мотивы и интересы летучи. Множество соблазнов современного мира могут без специальных усилий переориентировать дошкольника [6]. Поэтому на всех этапах процесса обучения музыке мотивация требует дополнительного стимулирования.

Мотивационный этап призван обеспечить переход от неопределенной и неустойчивой разноплановой направленности мотивов дошкольника к приобретению устойчивого мотива достичь результатов в исполнительском музыкальном искусстве. Возникает музыкальный интерес и влечет за собой желание слушать музыку, учиться ее воспроизводить, осознанную потребность учиться игре на музыкальном инструменте, вокалу. При условии постоянного вкрапления мотивационного компонента другие этапы процесса начального обучения музыке осознанное отношение дошкольника к ней постепенно становится чертой его личности и превращается в ценность для человека.

Мотивационный этап является определяющим дальнейший ход педагогического взаимодействия и его результат. Необходимо впечатлить обучающегося, обеспечить незабываемость моментов педагогического общения и взаимодействия эффектными средствами [7]. Дошкольниками ценится неподдельная искренность, презентуемая педагогом-музыкантом, эффектные демонстрации и средства, вселяющие уверенность в своих будущих достижениях. Зрительское участие дошкольников в концертной деятельности начинается на мотивационном этапе и существенно влияет на уровень личной мотивации.

Множество условий обеспечивает поддержание мотива. Например, занятия не должны быть напряженными, насыщенными объемом знаний и требованиями, но и не расслабляющими, позволяющими думать, что обучение музыке не требует усилий. Они

должны быть эффектными и непременно впечатляющими. Задания должны быть интересными, заманчивыми простотой и эффектным быстрым результатом. Они должны отвечать широте интересов дошкольников, их гиперактивности, стремлению к достижению, желанию отличаться, научиться новому. Дошкольник должен получить ощущение, что он тоже сможет, что у него получается. Ощущение предстоящего кропотливого труда должно быть скрыто эффектными средствами, чтобы удержать мотив. Очень важно, чтобы дошкольники чувствовали и видели «материализованный результат, новый продукт и чтобы отдельные звенья его отчетливо выступали перед ребенком как ступеньки, ведущие к цели» [5, с. 55-57; 12; 13]. По возможности должны быть наглядно представлены избранные сопутствующие направления искусства в виде мини экспозиций. В нужные моменты показать связь музыки как с ними, так и с жизнью. Очень важно показать людей, которые все это создали – их успех подкрепит мотив достижения дошкольников на начальном этапе обучения музыке.

ВЫВОДЫ

Предположительные достижения мотивационного этапа заключаются в наличии мотивированной потребности дошкольника в формировании ОМК. О его наличии можно судить по таким показателям, как:

- 1) наличие мотивированного интереса к музыке, обучению музыке, ОМК;
- 2) наличие осознанного стремления к формированию компонентов ОМК;
- 3) мотивированная потребность в реорганизации своей жизнедеятельности для максимального повышения личной музыкальной активности в обучении;
- 4) преодоление боязни ошибок, стеснения своих смелых решений, доверяясь педагогу в своем творчестве;
- 5) попытки проявления организованного и ответственного личного участия в музыкальной деятельности;
- 6) уверенное выступление и гордость за достижение положительных результатов своими усилиями и активностью;
- 7) познание радости от достижения положительных результатов.

На мотивационном, как впрочем на когнитивном и действенном этапах, педагогическое взаимодействие, направленное на достижение успеха ребенка, должно быть понято дошкольником как результат субъект-субъектного сотрудничества. Проявляя свои музыкальные способности, дошкольник не должен бояться ошибок, стесняться своих смелых решений, доверяясь педагогу в своем творчестве [8; 9]. Ожидаемый результат формирования мотивации дошкольников может быть достигнут в случае совпадения потребностей, мотивов и интересов педагога и дошкольника с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
2. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М., 2005.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 316 с.; Т. 2. 296 с.
5. Безрукова В.С. Введение в профессиональную педагогику. Екатеринбург: Деловая книга, 1996. 315 с.
6. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1996. № 4. С. 35-44.
7. Музикальная педагогика в идеях и лицах: сб. ст. / ред.-сост. А.Я. Селицкий. Ростов н/Д.: Изд-во РГПИ, 2012. 205 с.
8. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Пед. общество России, 2002. 200 с.
9. Новиков А.М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности). М.: Эгвесь, 2004. 120 с.

10. Музыкальная педагогика и исполнительство. Афоризмы, цитаты, изречения / сост. Г.М. Цыпин. М., 2011. 404 с.
11. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения. М.: Интерпакс, 1994. 375 с.
12. Раимова Д.М. Методика обучения музыке в начальных классах // Вестник науки и образования. 2020. № 3-3 (81). С. 45-47.
13. Нурдинов К.П., Умнов Д.Г. Роль музыкального образования и воспитания во всестороннем развитии личности ребенка // Вестник науки и образования. 2019. № 22-2 (76). С. 50-53.

References

1. Vygotskiy L.S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of Art]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1968, 576 p. (In Russian).
2. Obukhova L.F. *Vozrastnaya psikhologiya* [Age Psychology]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2004, 402 p. (In Russian).
3. Ilin E.P. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002, 512 p. (In Russian).
4. Zaporozhets A.V. *Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 t.* [Selected Psychological Works: in 2 vols.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986, vol. 1, 316 p., vol. 2, 296 p. (In Russian).
5. Bezrukova V.S. *Vvedeniye v professional'nyu pedagogiku* [Introduction to Professional Pedagogy]. Yekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 1996, 315 p. (In Russian).
6. Leontyev D.A. Ot sotsial'nykh tsennostey k lichnym: sotsiogenез i fenomenologiya tsennostnoy reguliyatsii deyatel'nosti [From social values to personal ones: sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*, 1996, no. 4, pp. 35-44. (In Russian).
7. Selitskiy A.Y. (ed.-compiler). *Muzikal'naya pedagogika v ideyakh i litsakh* [Musical Pedagogy in Ideas and Persons]. Rostov-on-Don, Rostov State Pedagogical University Publ., 2012, 205 p. (In Russian).
8. Shchurkova N.E. *Pedagogicheskaya tekhnologiya* [Pedagogical Technology]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2002, 200 p. (In Russian).
9. Novikov A.M. *Obrazovatel'nyy proyekt (metodologiya obrazovatel'noy deyatel'nosti)* [Educational Project (Methodology of Educational Activities)]. Moscow, Egves Publ., 2004, 120 p. (In Russian).
10. Tsypin G.M. (compiler). *Muzikal'naya pedagogika i ispolnitel'stvo. Aforizmy, tsitaty, izrecheniya* [Musical Pedagogy and Performance. Aphorisms, Quotes, Sayings]. Moscow, 2011, 404 p. (In Russian).
11. Tsypin G.M. *Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti: Problemy, suzhdeniya, mneniya* [Psychology of Musical Activity: Problems, Judgments, Opinions]. Moscow, Interpaks Publ., 1994, 375 p. (In Russian).
12. Raimova D.M. Metodika obucheniya muzyke v nachal'nykh klassakh [Methods of teaching music in primary school]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2020, no. 3-3 (81), pp. 45-47. (In Russian).
13. Nurdinov K.P., Umnov D.G. Rol' muzykal'nogo obrazovaniya i vospitaniya vo vsestoronnem razvitiyu lichnosti rebenka [The role of musical education and upbringing in the comprehensive development of the child's personality]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2019, no. 22-2 (76), pp. 50-53. (In Russian).

Информация об авторах

Долгушина Марионелла Юрьевна, кандидат философских наук, доцент, доцент объединенной кафедры камерного ансамбля, концертмейстерской подготовки и общего фортепиано, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация, anna.dolguchina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5680-302X>

Долгушина Анна Александровна, преподаватель колледжа им. В.К. Мержанова, Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация, anna.dolguchina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7337-042X>

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

Статья поступила в редакцию 17.08.2021
Одобрена после рецензирования 15.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the authors

Marionella Y. Dolgushina, Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of Chamber Ensemble, Concertmaster Training and Compulsory Piano Joint Department, Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation, anna.dolguchina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5680-302X>

Anna A. Dolgushina, Lecturer of College named after V.K. Merzhanov, Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation, anna.dolguchina@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7337-042X>

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

The article was submitted 17.08.2021
Approved after reviewing 15.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGY OF PRESCHOOL EDUCATION

Научная статья
УДК 373.24
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-156-169

Формирование понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников

Татьяна Анатольевна КОТЛЯКОВА, Олеся Вячеславовна КАРЕВА*
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова»
432071, Российская Федерация, г. Ульяновск, пл. Ленина, 4/5
*Адрес для переписки: olizet@list.ru

Аннотация. Актуальность и целесообразность: проанализирован один из аспектов актуальной и сложной проблемы современного дошкольного образования – формирование экологической направленности личности ребенка-дошкольника. Цель исследования: представить обоснование проблемы формирования экологической направленности личности детей дошкольного возраста, предлагаемую методику решения данной проблемы через художественно-эстетическую детскую деятельность и результаты проверки эффективности предлагаемой методики. Ведущий метод к исследованию проблемы: предлагаемые эколого-художественные проекты являются, с одной стороны, частью теоретической основы рассматриваемой проблемы, а с другой стороны, практическим примером ее решения на основе организации процесса формирования понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников на примере ознакомления с животными Красной книги Среднего Поволжья. Результаты: выявлены, обоснованы и экспериментально проверены педагогические условия организации процесса формирования понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников на примере ознакомления с животными Красной книги Среднего Поволжья. Разработаны эколого-художественные проекты соответствующего содержания. Практическая и теоретическая значимость полученных результатов: результаты нашей работы являются важным дополнением федеральных и региональных программ нравственного и эстетического развития детей дошкольного возраста, реализуемых в дошкольных образовательных организациях. Использование интегрированных форм педагогического процесса (проектов) по ознакомлению и формированию ценностного отношения к редким животным родного края (на примере животных, включенных в Красную книгу Ульяновской области) позволит оптимально реализовывать задачи всестороннего воспитания детей.

Ключевые слова: экологическая направленность, эмоциональные впечатления, нравственная позиция, отношение к природе, овладение нормами и правилами экологического характера, интеграция экологического и художественно-эстетического развития дошкольников,

художественно-эстетическая деятельность дошкольников, проекты экологического содержания, ознакомление детей с животными Красной книги Среднего Поволжья

Для цитирования: Котлякова Т.А., Карева О.В. Формирование понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 156-169.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-156-169>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-156-169

Development of understanding of the nature world in the process of artistic and aesthetic activity of preschool students

Tatiana A. KOTLYAKOVA, Olesya V. KAREVA*

Ulyanovsk State University of Education

4/5 Lenina Sq., Ulyanovsk 432071, Russian Federation

*Corresponding author: olizet@list.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
© Котлякова Т.А., Карева О.В., 2021



Abstract. Relevance and expediency: the study analyzes one of the aspects of the urgent and complex problem of modern preschool education – the development of the environmental orientation of the personality of a preschool child. Purpose of the study: to present the substantiation of the problem of the development of the ecological orientation of the personality of preschool students, the proposed methods for solving this problem through artistic and aesthetic children's activities and the results of testing the effectiveness of the proposed methods. The leading method for the study of the problem: the proposed ecological and artistic projects are, on the one hand, part of the theoretical basis of the problem under consideration, and on the other hand, a practical example of its solution based on the organization of the process of developing an understanding of the natural world in the process of artistic aesthetic activity of preschool students on the example of familiarization with the animals of the Red Book of the Middle Volga region. Results: revealed, substantiated and experimentally tested the pedagogical conditions for organizing the process of developing an understanding of the world of nature in the process of artistic and aesthetic activity of preschool students on the example of familiarization with the animals of the Red Book of the Middle Volga region. Ecological and artistic projects of the corresponding content are developed. Practical and theoretical significance of the results obtained: the results of our work are an important addition to federal and regional programs for the moral and aesthetic development of preschool children, implemented in preschool educational organizations. The use of integrated forms of the pedagogical process (projects) for acquaintance and the development of a value attitude towards rare animals of their native land (for example, animals included in the Red Book of the Ulyanovsk Region) will optimally implement the tasks of comprehensive education of children.

Keywords: ecological orientation, emotional impressions, moral position, attitude to nature, mastering the norms and rules of an ecological nature, integration of ecological and artistic and aesthetic development of preschoolers, artistic and aesthetic activities of preschoolers, projects of ecological content, familiarizing children with animals of the Red Book of the Middle Volga region

For citation: Kotlyakova T.A., Kareva O.V. Formirovaniye ponimaniya mira prirody v protsesse khudozhestvenno-esteticheskoy deyatel'nosti doshkol'nikov [Development of understanding of

the nature world in the process of artistic and aesthetic activity of preschool students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 156-169. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-156-169> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольное детство – начальный этап формирования **экологической направленности личности**, так как в этот период за-кладывается фундамент осознанного отношения к окружающей действительности, накапливаются яркие, эмоциональные впечатления, которые надолго (а порой на всю жизнь) остаются в памяти человека. В процессе формирования экологической направленности личности у дошкольников формируются моральные суждения, поведение в экологических ситуациях, чувство сопереживания и милосердия, а следовательно, происходит раннее социальное развитие личности ребенка.

Педагогические исследования С.Н. Николаевой, Н.В. Микляевой, Н.И. Апполоновой с соавт., В.А. Зебзеевой и других показывают, что дошкольники могут овладеть нормами и правилами, а также ограничениями и запретами экологического характера [1–4]. Данную позицию разделяет международное сообщество исследователей: Дж. Дэвис, Е. Эрлемалм-Хагсер, М. Хедефэлк и др. [5–7]. **Нравственная позиция ребенка по отношению к природе** проявляется в моральных суждениях, нравственном выборе и поведении в экологических ситуациях, развитом чувстве сопереживания и милосердия [1; 4; 8].

В социальном развитии ребенка ведущее место занимает познание и присвоение общечеловеческих нравственных ценностей. И одними из первых ребенок овладевает нравственными ценностями отношения к природе. Раннее общение детей с природой поможет выработать и воспитать в их сознании правильные взгляды на нее, оценить ее современное экологическое состояние и взаимоотношения человека с окружающей средой.

Долгое время проблемы развития и воспитания дошкольников были ограничены разработкой содержания, форм и методов

организации отдельных видов деятельности в дошкольных учреждениях. Сегодня предметом пристального внимания ученых и практиков становится **мир детства** как особой субкультуры.

Выявление **закономерностей интеграции** познавательного, речевого, социально-коммуникативного и художественно-эстетического развития детей дошкольного возраста представляется значимым и может служить основой для моделирования учебно-воспитательного процесса в системе гуманистической личностно-ориентированной педагогики [3; 9].

Процесс интеграции (от лат. *integratio* – соединение, восстановление) представляет собой объединение в единое целое ранее разрозненных частей и элементов системы на основе их взаимозависимости и взаимодополняемости [2; 9; 10].

Изучая педагогические возможности разных видов детской деятельности в детском саду, мы остановили свой выбор на интеграции познавательной экологического содержания и художественно-эстетической деятельности детей. На наш взгляд, *воспитание нравственного отношения к родной природе посредством художественно-эстетической деятельности* – это одно из важных условий воспитания в детях любви к своей стране, к своему народу и родной природе [2; 11; 12].

Выбирая ту или иную форму организации педагогического процесса, каждый педагог должен исходить из уровня подготовленности и индивидуальных особенностей и предпочтений детей своей группы, их склонностей и способностей, задач, которые воспитатель ставит перед собой, и требований, предъявляемых им к среде формирования личности ребенка [13]. Для гармоничного развития личности, на наш взгляд, особое значение имеет *формирование целостного отношения к миру*. Культура является при-

мером целостного явления, в котором взаимосвязаны виды, жанры, средства выразительности, приемы создания и использования. Поэтому мы считаем, что интегрированные формы педагогического процесса, основанные на ознакомлении детей с миром живой природы, будут наиболее эффективными в процессе формирования художественных способностей дошкольников, в развитии творческой личности, с одной стороны, и развития нравственного отношения к природе (особенно, природе родного края), с другой стороны.

Нравственно-эстетическое развитие ребенка дошкольного возраста охватывает когнитивную, эмоционально-чувственную, мотивационную и поведенческую сферы ребенка. И именно интеграция нравственного и художественного развития в каждой из этих сфер обеспечит, на наш взгляд, максимальное достижение ожидаемых результатов.

Проведенный анализ исследований и практики дошкольного образования мотивировал нас на разработку проектов по ознакомлению детей с редкими животными из Красной книги Ульяновской области, для развития у детей экологического сознания и формирования осознанно правильного отношения к животному миру и формирования у дошкольников навыков художественно-эстетической деятельности и их творческого развития [3; 8; 10].

Анализ современной нормативно-правовой базы, научной и методической педагогической литературы и практики дошкольного воспитания позволил нам выделить **ряд противоречий**:

– между происходящими в мире процессами «глобализации» и важным значением «национальной» составляющей в системе идентификации человека как члена общества;

– между *социальной потребностью общества в решении проблемы формирования региональной идентичности у детей с дошкольного возраста и недостаточной разработанностью теоретически обоснованной базы, педагогических условий, обеспечивающих успех этого процесса;*

– между *педагогическими возможностями образовательного процесса дошкольной образовательной организации и недостаточным научно-методическим обеспечением процесса использования художественно-эстетического развития дошкольников для формирования понимания и нравственного отношения к миру родной природы (одной из основ региональной идентичности) у детей.*

Актуальность проблемы на социально-педагогическом уровне продиктована тем, что социальный заказ государства в системе дошкольного образования направлен на развитие социально-активной личности ребенка, а такую личность невозможно воспитать без ее *самоидентификации*, без формирования ценностного отношения не только к мировым ценностям, но и к региональным (в том числе к редким животным родного края, входящим в Красную книгу Ульяновской области).

Актуальность проблемы обусловила **выбор темы нашего исследования**, которая направлена на решение **проблемы** поиска условий организации педагогического процесса, направленного на формирование понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников на примере ознакомления с животными Красной книги Среднего Поволжья.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия организации процесса формирования понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников на примере ознакомления с животными Красной книги Среднего Поволжья.

Объект исследования: формирование ценностного отношения и понимания мира природы дошкольниками (на примере ознакомления с животными Красной книги Среднего Поволжья).

Предмет исследования: процесс формирования ценностного отношения и понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников

на примере ознакомления с животными Красной книги Среднего Поволжья.

Гипотеза исследования: организация педагогического процесса, направленного на формирование ценностного отношения и понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников на примере ознакомления с животными Красной книгой Среднего Поволжья будет более эффективным при соблюдении следующих условий:

- при обогащении представлений (через специальный отбор) детей о природном мире Среднего Поволжья, формировании системных представлений об особенностях внешнего вида, повадках и среде обитания некоторых животных, занесенных в Красную книгу Среднего Поволжья;
- при ознакомлении детей с многообразными способами и приемами изображения животных с использованием нетрадиционных техник;
- при формировании у детей положительно-эмоционального отношения к животному миру и процессу рисования, активности и творческой самостоятельности с помощью использования разнообразных форм организации познавательной и художественно-творческой деятельности дошкольников.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ОБЗОР

Теоретической основой нашего исследования явились:

- нормативно правовая база организации и реализации содержания дошкольного образования: Закон РФ «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО);
- психолого-педагогические исследования экологической направленности по формированию у дошкольников положительно-эмоционального отношения к животному миру и системных представлений об особенностях внешнего вида, повадках и среде обитания животных, занесенных в Красную книгу Среднего Поволжья (И.Э. Кули-

ковской, Р.М. Чумичевой, Э.Э. Баранниковой и др.) [3; 9];

– психолого-педагогические исследования процесса овладения рисованием как видом изобразительной деятельности в дошкольном детстве (Л.С. Выготского, Г.Г. Григорьевой, Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Т.А. Котляковой и др.) [11; 14–17];

– педагогические теории и технологии организации педагогической деятельности по овладению детьми дошкольного возраста способами рисования животных (Т.Г. Казаковой, Т.С. Комаровой, Т.А. Котляковой, Н.П. Сакулиной и др.) [12; 16–18].

МЕТОДОЛОГИЯ

Исследование проводилось в муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении, детском саду № 155 г. Ульяновска и дошкольном образовательном учреждении, детском саду № 2 р. п. Майна Ульяновской области.

Экспериментальное исследование началось с организации и проведения **констатирующего этапа**, нацеленного на определение первоначального уровня развития представлений об особенностях внешнего вида, повадках и среде обитания некоторых животных, занесенных в Красную книгу Среднего Поволжья, а также определение уровня навыков рисования животных у детей старшего дошкольного возраста.

Содержание диагностики, критерии оценки и характеристики уровней были разработаны на основе методических рекомендаций Г.Г. Григорьевой, Т.С. Комаровой и Т.А. Котляковой.

Процедура диагностики проводилась с детьми во второй половине дня, во время свободной деятельности. Полученные результаты были обработаны и проанализированы. Данные представлены в табл. 1 и 2.

Цель формирующего этапа экспериментального исследования – разработка и апробация методики организации педагогического процесса, направленного на ознакомление детей старшего дошкольного воз-

раста с животными Красной книги Среднего Поволжья в процессе овладения способами рисования редких животных, которая представлена в виде Модели (рис. 1).

Достижению цели способствовал выбор нами **проектной технологии** для формирования у детей положительно-эмоционального отношения к животному миру и процессу рисования, развития активности и творческой самостоятельности с помощью использования в разработанных проектах разнообразных форм организации познавательной и

художественно-творческой деятельности дошкольников.

Разработанная нами **экспериментальная методика** состояла из специальных **эколого-художественных проектов для детей старшего дошкольного возраста:**

1) проекты для детей старшей группы детского сада:

- «Жук-Олень сурев на вид»;
- «Жил Филин в глухих симбирских лесах»;
- «Красивая хохлатая птица»;

Первоначальный уровень развития представлений детей о животных, занесенных в Красную книгу Среднего Поволжья

The initial level of development of children's ideas about animals listed in the Red Book of the Middle Volga region

Таблица 1

Table 1

Уровень	Старшая группа		Подготовительная группа	
	Количество	%	Количество	%
Воспитанники МБДОУ № 155				
Высокий	0	0	0	0
Средний	11	39,3	13	40,6
Низкий	17	60,7	19	59,4
Воспитанники МДОУ № 2				
Высокий	0	0	0	0
Средний	7	33,3	9	39,1
Низкий	14	66,6	14	60,9

Первоначальный уровень развития навыков рисования животных у детей

The initial level of development of animal drawing skills in children

Таблица 2

Table 2

Уровень	Старшая группа		Подготовительная группа	
	Количество	%	Количество	%
Воспитанники МБДОУ № 155				
Высокий	0	0	0	0
Средний	19	67,8	22	68,7
Низкий	9	32,2	10	31,3
Воспитанники МДОУ № 2				
Высокий	0	0	0	0
Средний	13	61,9	15	65,2
Низкий	8	38,1	8	34,8

Модель интеграции эстетического познания и творческого отношения к миру природы в процессе изобразительной деятельности дошкольников

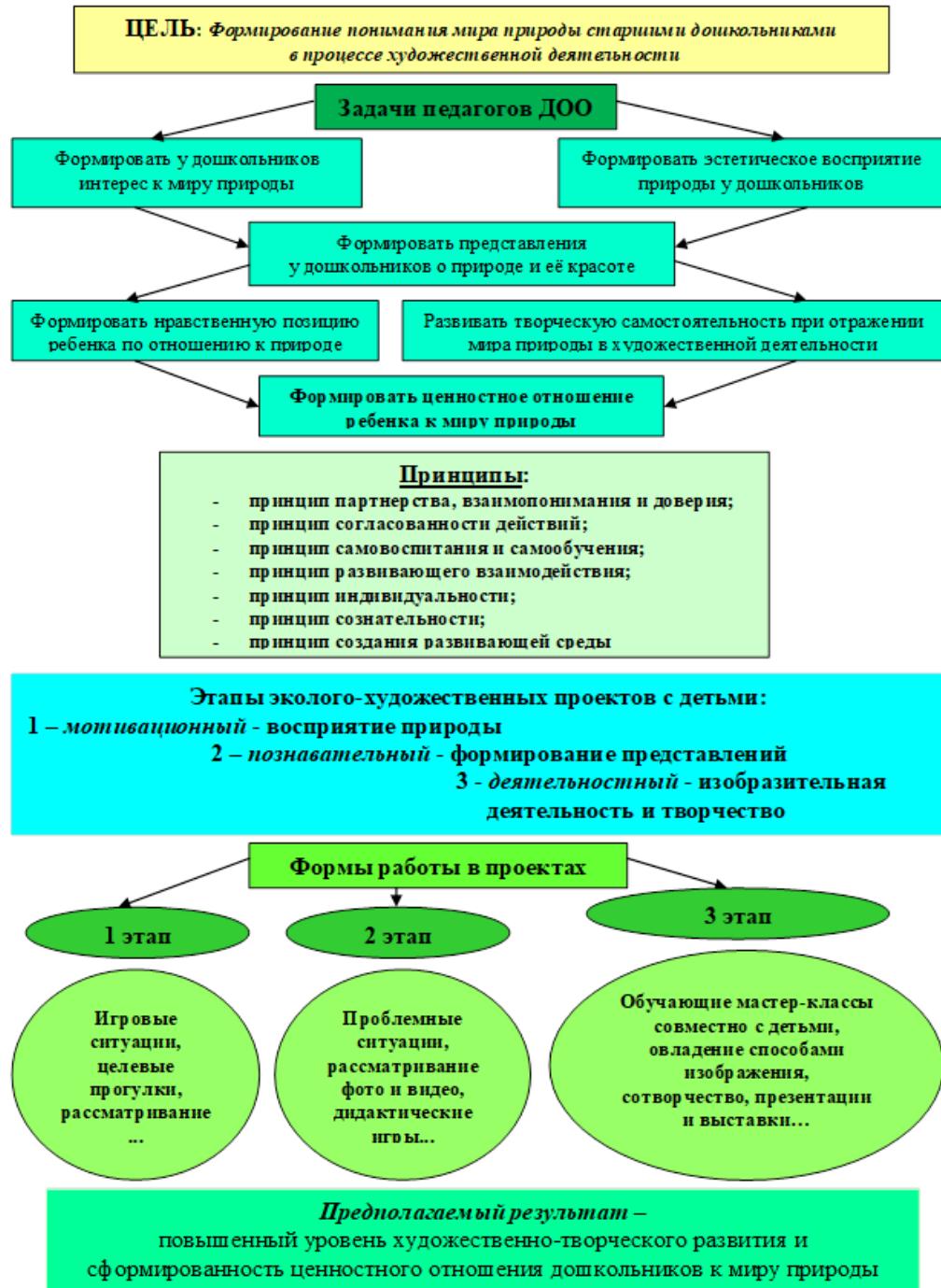


Рис.1. Модель интеграции эстетического познания и творческого отношения к миру природы в процессе изобразительной деятельности дошкольников

Fig. 1. Model of integration of aesthetic knowledge and creative attitude to the natural world in the process of visual activity of preschool students

- «Черный дятел – друг деревьев»;
- «Почему Колюшка девятиглаз?»;
- «Полюбуйтесь на красавца Горностая!».

2) проекты для детей подготовительной к школе группы детского сада:

- «Где же ты, Дыбка Степная?»;
- «Редкий гость земли Ульяновской – Аист Черный»;
- «Разбегайтесь все зверята, Белохвост сюда летит»;
- «Круглолицый поедатель змей»;
- «Стерлядь в наших водоемах»;
- «Удивительное животное – русская Выхухоль».

Для полноты представления о разработанных проектах мы приведем примеры информационных карт нескольких проектов.

Проект для детей старшей группы «Полюбуйтесь на красавца Горностая!»

Вид проекта: творческий.

Длительность: средней продолжительности.

Возраст: старшая группа.

Цель проекта: ознакомление детей с хищником горностаем; формирование представления о нем, его жизни, местах обитания и т. д.; развитие у детей интереса к творчеству в процессе знакомства с горностаем.

Задачи:

1) способствовать развитию познавательной активности в процессе реализации проекта, развивать воображение и творческие способности детей;

2) формировать у детей представление о горностае, способах его передвижения, среде обитания и пр.;

3) активизировать словарь детей на основе углубления знаний о горностае;

4) воспитывать бережное отношение ко всему живому, развивать эмоциональную отзывчивость;

5) развивать коммуникативные навыки, формировать навыки исследовательской деятельности.

Предполагаемый результат: выставка художественного детского творчества «Знакомьтесь – красавец Горностай».

1 этап – целеполагание:

Беседа с детьми по поводу подготовки и организации выставки художественного творчества «Знакомьтесь – красавец Горностай».

2 этап – планирование:

1) беседа о животном из Красной книги Ульяновской области (горностае); обсуждение возможного содержания будущей выставки;

2) викторина «Вы знакомы с горностаем?»;

3) стихи про горностая;

4) загадки про горностая;

5) чтение Легенды о Горностае;

6) непосредственная образовательная деятельность «Художественно-эстетическое развитие» (рисование) по теме «Горностай»;

7) непосредственная образовательная деятельность «Художественно-эстетическое развитие» по теме «Сказка о Горностае».

3 этап – осуществление проекта:

Реализованы все запланированные мероприятия.

4 этап – презентация проекта:

Выставка художественного детского творчества «Знакомьтесь – красавец Горностай».

5 этап – анализ результатов:

Цель беседы: подведение итогов проекта, с целью выделения эффективности проектной деятельности.

1. Ребята, понравилось ли вам знакомство с горностаем?

2. Что нового вы узнали о горностае?

3. Что больше всего вам понравилось?

4. Вам понравилось рисовать горностая и лепить его из пластилина?

5. Вы довольны выставкой?

Проект для детей подготовительной к школе группы «Где же ты, Дыбка Степная?»

Вид проекта: познавательный, творческий.

Длительность: длительный.

Возраст: подготовительная к школе группа.

Цель проекта: развитие у детей интереса к редким животным родного края, чувства бережного отношения к ним, развитие жела-

ния беречь редкие виды животных и уметь отражать это в собственном изобразительном творчестве.

Задачи:

1) развивать познавательный интерес и личностное отношение к исчезающим видам животных родного края;

2) развивать эстетическое отношение к исчезающим видам животных, умение видеть их красоту, желание сохранить эту красоту в своей художественной деятельности;

3) познакомить детей с исчезающим видом кузнечика Ульяновской области – кузнечиком Дыбка Степная.

Предполагаемый результат: игровая драматизация по сказке «Как Степная Дыбка помогала слабым?».

1 этап – целеполагание:

Беседа с детьми по поводу ознакомления с исчезающим видом кузнечика Ульяновской области – Дыбкой Степной, для совместного сочинения сказки, создания книги и организации выставки детских рисунков по сказке, драматизация сказки совместного сочинения детей и взрослых.

2 этап – планирование:

1) беседа «Красная книга России»;

2) непосредственная образовательная деятельность по познавательному развитию с элементами театрализации «Знакомство со Степной Дыбкой»;

3) непосредственная образовательная деятельность «Художественно-эстетическое развитие» (лепка) по теме «Семейство кузнечиков»;

4) совместное сочинение сказки с детьми;

5) индивидуальное рисование детьми иллюстраций к сказке «Про волшебного кузнечика Тошку»;

6) оформление выставки рисунков детей «Волшебный кузнечик» по сказке «Про волшебного кузнечика Тошку»;

7) драматизация сказки совместного сочинения детей и взрослых.

3 этап – осуществление проекта:

Реализованы все запланированные мероприятия.

4 этап – презентация проекта:

Игровая драматизация по сказке «Как Степная Дыбка помогала слабым?»

5 этап – анализ результатов:

В результате ознакомления с Красной книгой, изучения исчезающего вида кузнечика, совместного сочинения сказки, открытия выставки «Волшебный кузнечик» в детском саду дети смогут взглянуть на насекомых по-другому, научатся их ценить и беречь, смогут передать их красочно и выразительно в рисунке и лепке.

Проект для детей подготовительной к школе группы «Разбегайтесь все зверята, Белохвост сюда летит»

Вид проекта: практико-ориентированный.

Длительность: длительный.

Возраст: подготовительная к школе группа.

Цель проекта: развитие у детей интереса и любви к редким птицам из Красной книги Ульяновской области (орлан-белохвост), воспитывать чувство бережного отношения к природе.

Задачи:

1) углублять и конкретизировать представления детей о животном мире Ульяновской области: уточнить знания об особенностях строения, образе жизни и способах питания, о значении для стабильного существования экосистемы *орлана-белохвоста*;

2) воспитывать интерес к познанию окружающего мира. Развивать наблюдательность, мыслительную и речевую активность, воображение и творчество, желание отразить свои впечатления о редких птицах из Красной книги в продуктивной деятельности;

3) воспитывать бережное отношение к природе, развивать эмоциональную отзывчивость.

Предполагаемый результат: выставка «*Орланы-белохвосты*».

1 этап – целеполагание:

Беседа с детьми о Красной книге Ульяновской области, ее значении.

2 этап – планирование:

1) непосредственная образовательная деятельность «Художественно-эстетическое развитие» по теме «*Орланы-белохвосты*»;

- 2) чтение стихов и загадок о дятле;
- 3) викторина «Орлан-белохвост»;
- 4) игры (познавательные, экологические, речевые, подвижные);
- 5) непосредственная образовательная деятельность «Художественно-эстетическое развитие» (Нетрадиционные способы рисования) по теме «Летят орланы-белохвосты»;
- 6) тематическая неделя (итог работы по проекту);
- 7) развлечение «Знаешь ли ты птиц?»;
- 8) выставка «Орланы-белохвосты».

3 этап – осуществление проекта:

Реализованы все запланированные мероприятия.

4 этап – презентация проекта:

Открытие выставки «Орланы-белохвосты».

5 этап – анализ результатов:

Беседа-анализ с участниками проекта с целью определения эффективности проектной деятельности: С какой птицей мы познакомились? Что нового узнали? Что вам понравилось больше всего: слушать сказки, рисовать?

Таким образом, на формирующем этапе была разработана и апробирована методика организации педагогического процесса с использованием эколого-художественных проектов, направленных на овладение детьми старшего дошкольного возраста способами рисования животных в процессе ознакомления с Красной книгой Среднего Поволжья. Анализ эффективности организованной работы предполагал проведение контрольного этапа эксперимента.

РЕЗУЛЬТАТЫ

В ходе обработки данных повторной диагностики были получены результаты, представленные в табл. 3 и 4.

Данные, полученные в процессе диагностики, показали следующее:

- знания детей, участвующих в эксперименте, стали более полными и конкретными;
- дети стали более эмоционально относиться к любой информации по данной тематике;

– дети после проведенной работы стали осознанно относиться к значимости природоохранной работы; можно сказать, что у них появилось ценностное отношение и понимание мира природы (на примере животных Красной книги Среднего Поволжья);

– рисунки детей стали более четкими, с достаточно четкой передачей формы;

– изображения животных из Красной книги у детей стали точные, передано строение, соблюдены пропорции частей тела, реальный окрас;

– образы в рисунках детей достаточно выразительны, использованы различные способы и приемы изображения;

– дети проявили оригинальность и творчество в передаче образа, они дополняли свои изображения новыми и необычными деталями, использовали цвет и технику рисования для передачи эмоций и чувств;

– эмоциональное восприятие хорошо просматривается в рисунках детей.

ОБСУЖДЕНИЕ

По нашему мнению, **практическая значимость** нашей работы заключается в следующем.

Во-первых, существующие методические разработки не учитывают богатых возможностей природного окружения и нравственного воспитания в условиях регионов. Поэтому результаты нашей работы могут являться важным дополнением федеральных и региональных программ нравственного и эстетического развития детей дошкольного возраста, реализуемых в дошкольных образовательных организациях.

Во-вторых, каждое дошкольное образовательное учреждение в соответствии с ФГОС ДО (2014 г.) должно разрабатывать содержание вариативной части образовательной программы (региональный опыт), но не каждый коллектив дошкольной образовательной организации сможет это осуществить на нужном научно-обоснованном и методическом уровне. Поэтому наши разработки послужат основой и примером вариативной

Таблица 3

Уровень развития представлений детей о животных, занесенных в Красную книгу Среднего Поволжья на контрольном этапе эксперимента

Table 3

The level of development of children's ideas about animals listed in the Red Book of the Middle Volga region at the control stage of the experiment

Уровень	Старшая группа		Подготовительная группа	
	Количество	%	Количество	%
Воспитанники МБДОУ № 155				
Высокий	6	21,4	9	28,1
Средний	15	53,6	18	56,3
Низкий	7	25	5	15,6
Воспитанники МДОУ № 2				
Высокий	6	28,6	8	34,8
Средний	10	47,6	11	47,8
Низкий	5	23,8	4	17,4

Таблица 4

Уровень развития навыков рисования животных у детей на контрольном этапе эксперимента

Table 4

The level of development of skills in drawing animals in children at the control stage of the experiment

Уровень	Старшая группа		Подготовительная группа	
	Количество	%	Количество	%
Воспитанники МБДОУ № 155				
Высокий	7	25	10	31,2
Средний	16	57,1	18	56,3
Низкий	5	17,9	4	12,5
Воспитанники МДОУ № 2				
Высокий	7	33,3	9	39,1
Средний	10	47,6	12	52,2
Низкий	4	19,1	2	8,7

части программы любой дошкольной образовательной организации не только Ульяновской области, но и всего региона Среднего Поволжья.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Перед нами стояла проблема поиска наиболее эффективных условий организации педагогического процесса, направленного на формирование понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников. Нами были разра-

ботаны и апробированы Модель и соответствующие эколого-художественные проекты, направленные на формирование ценностного отношения и понимания мира природы в процессе художественно-эстетической деятельности дошкольников. В проектах была организована детская деятельность по обогащению представлений детей о животных, по овладению детьми многообразными способами и приемами изображения животных, по формированию положительного эмоционального отношения к животному миру.

Мы уверены, что использование интегрированных форм педагогического процесса (проектов) по ознакомлению и формированию ценностного отношения к редким животным родного края (на примере животных, включенных в Красную книгу Ульяновской области) в процессе организации интеграции

познавательной и художественно-эстетической деятельности позволит оптимально реализовывать задачи всестороннего воспитания детей, в том числе и формирование региональной идентичности дошкольников, проживающих в Ульяновской области.

Список литературы

1. Николаева С.Н. Приобщение дошкольников к красоте природы // Дошкольное воспитание. 2019. № 2. С. 4-9.
2. Интеграция образовательного процесса на основе художественно-эстетического воспитания / под ред. Н.В. Микляевой. М.: ТЦ Сфера, 2013. 128 с.
3. Апполонова Н.И., Баранникова Э.Э., Петрова Н.М. Прикоснись к природе сердцем: воспитание основ экологической культуры детей дошкольного возраста (6–7 лет). Ульяновск: Качалин Александр Васильевич, 2015. 148 с.
4. Зебзеева В.А. Экологическое образование детей дошкольного возраста в современном обществе: приоритеты и перспективы // Вопросы науки. 2014. № 1. С. 37-43.
5. Årlemalm-Hagsér E., Sandberg A. Sustainable development in early childhood education: in-service students' comprehension of the concept // Environmental Education Research. 2011. Vol. 17 (2). P. 187-200. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.522704>
6. Davis J. Revealing the research ‘hole’ of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature // Environmental Education Research. 2009. Vol. 15 (2). P. 227-241. <https://doi.org/10.1080/13504620802710607>
7. Hedefalk M. et al. Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature // Environmental Education Research. 2015. Vol. 21 (7). P. 975-990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
8. Есть такие места заповедные...: Детям об особо охраняемых природных территориях родного края / авт.-сост. Э.Э. Баранникова и др. Ульяновск: Изд-во «Корпорация технологий продвижения», 2015. 148 с.
9. Куликовская И.Э., Чумичева Р.М. Технологии формирования у дошкольников целостной картины мира. М.: Пед. общ-во России, 2004. 160 с.
10. Животные Красной книги Ульяновской области – глазами дошкольников / под ред. Т.А. Котляковой. Ульяновск: Качалин Александр Васильевич, 2017. 200 с.
11. Котлякова Т.А., Каспарова О.В., Красильникова Е.М. Образ природы в детском творчестве. Тольятти, 2011. 41 с.
12. Солнцева О., Езопова С. Практики воспитания дошкольников в изменяющейся социокультурной ситуации // Дошкольное воспитание. 2019. № 10. С. 74-80.
13. Абанкина И.В., Филатова Л.М. Доступность дошкольного образования // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 216-246.
14. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 93 с.
15. Григорьева Г.Г. Развитие дошкольника в изобразительной деятельности. М.: Академия, 1999. 344 с.
16. Казакова Т.Г. Детское изобразительное творчество. М.: Карапуз-Дидактика, 2006. 192 с.
17. Комарова Т.С. Детское художественное творчество: методическое пособие для воспитателей и педагогов: для работы с детьми 2–7 лет. М.: Мозаика; Синтез, 2008. 160 с.
18. Котлякова Т.А., Мирная Ю.А., Кобзарь Н.В. Способы изображения представителей животного мира детьми среднего дошкольного возраста: метод. пособие по реализации образоват. области «Художественное творчество» / под ред. Т.А. Котляковой. Ульяновск; Тольятти: Качалин Александр Васильевич, 2018. 64 с.

References

1. Nikolayeva S.N. Priobshcheniye doshkol'nikov k krasote prirody [Introducing preschoolers to the beauty of nature]. *Doshkol'noye vospitaniye* [Preschool Education], 2019, no. 2, pp. 4-9. (In Russian).
2. Miklyayeva N.V. (ed.). *Integratsiya obrazovatel'nogo protsesssa na osnove khudozhestvenno-esteticheskogo vospitaniya* [Integration of the Educational Process on the Basis of Artistic and Aesthetic Education]. Moscow, Creative Center Sphere Publ., 2013, 128 p. (In Russian).
3. Appolonova N.I., Barannikova E.E., Petrova N.M. *Prikosni's k prirode serdtsem: vospitaniye osnov ekologicheskoy kul'tury detey doshkol'nogo vozrasta (6-7 let)* [Touch Nature with Your Heart: Education of the Foundations of the Ecological Culture of Preschool Students (6-7 Years Old)]. Ulyanovsk, Kachalin Aleksandr Vasil'yevich Publ., 2015, 148 p. (In Russian).
4. Zebzeyeva V.A. Ekologicheskoye obrazovaniye detey doshkol'nogo vozrasta v sovremennom obshchestve: prioritety i perspektivy [Ecological education of preschool children in modern society: priorities and prospects]. *Voprosy nauki* [Issues of Science], 2014, no. 1, pp. 37-43. (In Russian).
5. Ärlemalm-Hagsér E., Sandberg A. Sustainable development in early childhood education: in service students' comprehension of the concept. *Environmental Education Research*, 2011, vol. 17 (2), pp. 187-200. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.522704>
6. Davis J. Revealing the research 'hole' of early childhood education for sustainability: a preliminary survey of the literature. *Environmental Education Research*, 2009, vol. 15 (2), pp. 227-241. <https://doi.org/10.1080/13504620802710607>
7. Hedefalk M. et al. Education for sustainable development in early childhood education: a review of the research literature. *Environmental Education Research*, 2015, vol. 21 (7), pp. 975-990. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.971716>
8. Barannikova E.E. (compiler) et al. *Est' takiye mesta zapovednyye...: Detyam ob osobo okhranyayemykh prirodnykh territoriyakh rodnoego kraya* [There are Such Reserved Places....: To Children about Specially Protected Natural Territories of Their Native Land]. Ulyanovsk, "Corporation of Promotion Technologies" Publ., 2015, 148 p. (In Russian).
9. Kulikovskaya I.E., Chumicheva R.M. *Tekhnologii formirovaniya u doshkol'nikov tselostnoy kartiny mira* [Technologies for the Development of a Holistic Picture of the World in Preschool Students]. Moscow, Pedagogical Society of Russia Publ., 2004, 160 p. (In Russian).
10. Kotlyakova T.A. (ed.). *Zhivotnyye Krasnoy knigi Ul'yanovskoy oblasti – glazami doshkol'nikov* [Animals of the Red Book of the Ulyanovsk Region – through the Eyes of Preschool Students]. Ulyanovsk, Kachalin Aleksandr Vasilyevich Publ., 2017, 200 p. (In Russian).
11. Kotlyakova T.A., Kasparova O.V., Krasilnikova E.M. *Obraz prirody v detskom tvorchestve* [The Image of Nature in Children's Creativity]. Tolyatti, 2011, 41 p. (In Russian).
12. Solntseva O., Ezopova S. Praktiki vospitaniya doshkol'nikov v izmenyayushcheysha sotsiokul'turnoy situatsii [Practices of upbringing preschoolers in a changing socio-cultural situation]. *Doshkol'noye vospitaniye* [Preschool Education], 2019, no. 10, pp. 74-80. (In Russian).
13. Abankina I.V., Filatova L.M. Dostupnost' doshkol'nogo obrazovaniya [Availability of preschool education]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Issues], 2018, no. 3, pp. 216-246. (In Russian).
14. Vygotskiy L.S. *Vooobrazeniye i tvorchestvo v detskom vozraste* [Childhood Imagination and Creativity]. St. Petersburg, Soyuz Publ., 1997, 93 p. (In Russian).
15. Grigoryeva G.G. *Razvitiye doshkol'nika v izobrazitel'noy deyatel'nosti* [The Development of a Preschool Student in Art Activity]. Moscow, Akademiya Publ., 1999, 344 p. (In Russian).
16. Kazakova T.G. *Detskoye izobrazitel'noye tvorchestvo* [Children's Art]. Moscow, Karapuz-Didaktika Publ., 2006, 192 p. (In Russian).
17. Komarova T.S. *Detskoye khudozhestvennoye tvorchestvo: metodicheskoye posobiye dlya vospitateley i pedagogov: dlya raboty s det'mi 2-7 let* [Children's art: a Methodic Guide for Educators and Teachers: for Working with Children 2-7 Years Old]. Moscow, Mozaika, Sintez Publ., 2008, 160 p. (In Russian).
18. Kotlyakova T.A., Mirnaya Y.A., Kobzar N.V. *Sposoby izobrazheniya predstaviteley zhivotnogo mira det'mi srednego doshkol'nogo vozrasta: metodicheskoye posobiye po realizatsii obrazovatel'noy oblasti «Khudozhestvennoye tvorchestvo»* [Ways of Depicting Representatives of the Animal World by Children of Middle

Preschool Age: a Methodic Guide for the Implementation of the Educational Area “Artistic Creativity”].
Ulyanovsk, Tolyatti, Kachalin Aleksandr Vasilyevich Publ., 2018, 64 p. (In Russian).

Информация об авторах

Котлякова Татьяна Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация, tatjana.kot@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0956-3622>

Карева Олеся Вячеславовна, старший преподаватель кафедры технологий профессионального обучения, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, г. Ульяновск, Российская Федерация, olizet@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6439-9944>

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

Статья поступила в редакцию 14.05.2021
Одобрена после рецензирования 11.06.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

Tatiana A. Kotlyakova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Preschool and Primary General Education Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russian Federation, tatjana.kot@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0956-3622>

Olesya V. Kareva, Senior Lecturer of Vocational Training Technologies Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russian Federation, olizet@list.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6439-9944>

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

The article was submitted 14.05.2021
Approved after reviewing 11.06.2021
Accepted for publication 03.09.2021

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ NATIONAL HISTORY

Научная статья
УДК 930.253
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-170-176

Графические материалы по истории полкового храма Кавалергардского полка

Анна Николаевна ИВИЩКАЯ^{1,2}

¹ФГБУ «Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи»
Министерства обороны Российской Федерации»

197046, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Александровский парк, 7

²ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9
anna.ivitskaya@mail.ru

Аннотация. Дано характеристика изобразительных источников по истории церкви Захарии и Елизаветы, описано и атрибутировано собрание графических материалов по истории церкви Кавалергардского полка в Санкт-Петербурге из архива Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (ВИМАИВиВС). Цель исследования – выявление и изучение комплекса изобразительных источников по истории кавалергардской церкви из собрания архива ВИМАИВиВС. Иконография церкви лейб-гвардии Кавалергардского полка насчитывает 40 наименований, 36 из которых – графические материалы, а остальное – отрывочная фотофиксация. Графические материалы по истории церкви Захарии и Елизаветы лейб-гвардии Кавалергардского полка в количестве 32 единиц хранятся в фондах архива ВИМАИВиВС. Методологическая основа исследования базируется на принципах объективности, историзма, системности научного анализа с опорой на научный метод познания, включает в себя общехistoricalические методы исследования, применен иконографический метод. Исследование посвящено описанию материалов коллекции архива ВИМАИВиВС. Часть коллекции чертежей и планов – карандашные планы без обозначений авторства и датировки, а некоторые – перекопированные и дополненные, относятся к более ранней постройке. Атрибуция подобных графических материалов довольно затруднена и возможна только при привлечении всего комплекса изобразительных и письменных источников. Собрание графических материалов по истории церкви Кавалергардского полка из архива ВИМАИВиВС уникально. Благодаря так называемой «коллекции Л. Бенуа», которая содержит чертежи полкового храма за 1897–1898 гг., мы можем детально реконструировать особенности внутреннего и внешнего интерьера.

Ключевые слова: изобразительные источники, графические материалы, полковой храм, Кавалергардский полк, изобразительные источники, иконографический метод, макет, архив ВИМАИВиВС

Для цитирования: Ивицкая А.Н. Графические материалы по истории полкового храма Кавалергардского полка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 170-176. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-170-176>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-170-176

Graphic materials of history of the Chevalier Guard Regiment

Anna N. IVITSKAYA^{1,2}

¹Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps
of the Ministry of Defence of the Russian Federation

7 Aleksandrovskiy park, St. Petersburg 197046, Russian Federation

²Saint-Petersburg State University

7/9 Universitetskaya naberezhnaya, St. Petersburg 199034, Russian Federation

anna.ivitskaya@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
© Ивицкая А.Н., 2021



Abstract. Characteristics of graphic sources on the history of the Church of Zechariah and Elizabeth are given, a collection of graphic materials on the history of the Church of the Cavalry Regiment in St. Petersburg from the archives of the Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps (MHMAEandSC) is described and attributed. The purpose of the research is to identify and study a complex of pictorial sources on the history of the chevalier guard church from the collection of the Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps archive. The iconography of the Church of the Chevalier Guard Regiment has 40 items, 36 of which are graphic materials, and the rest is fragmentary photographs. Graphic materials on the history of the Church of Zechariah and Elizabeth of the Chevalier Guard Regiment in the amount of 32 units are kept in the archives of Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps. The methodological basis of the research is based on the principles of objectivity, historicism, systematic scientific analysis based on the scientific method of cognition, includes general historical research methods, the iconographic method is applied. The research is devoted to the description of the materials of the Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps archive collection. Part of the collection of drawings and plans are pencil plans without attribution or dating, and some, copied and supplemented, refer to an earlier construction. Attribution of such graphic materials is rather difficult and is possible only with the involvement of the entire complex of graphic and written sources. The collection of graphic materials on the history of the Church of the Cavalry Regiment from the Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps archive is unique. Thanks to the so-called “L. Benois collection”, which contains drawings of the regimental church for 1897–1898, we can reconstruct in detail the features of the internal and external interior.

Keywords: visual sources, graphic materials, regimental temple, Chevalier Guard Regiment, pictorial sources, iconographic method, layout, archive of Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps

For citation: Ivitskaya A.N. Graficheskiye materialy po istorii polkovogo khrama Kavaler-gardskogo polka [Graphic materials of history of the Chevalier Guard Regiment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 170-176. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-170-176> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Церковь Захария и Елизаветы, располагавшаяся в Литейной части, долгое время предназначавшаяся для нижних чинов Запасного двора придворной канцелярии и чиновников, служивших при Запасном дворе, была освящена в сентябре 1756 г.

В 1803 г. помещения, принадлежавшие служащим Запасного двора и придворной канцелярии, передали Кавалергардскому полку и в 1813 г. под руководством архитектора Луиджи Руска переделали под казармы¹. Существовавшая ранее церковь для нижних чинов Запасного двора была передана в военное ведомство и перестроена. Следует отметить, что Л. Руска сохранил композицию прежней церкви (базилика в форме латинского креста). Церковь располагалась вдоль Захарьевской улицы, главный фасад не акцентировался, входить в здание можно было с трех сторон. Архитектурная композиция строилась «на контрасте основного одноэтажного объема и вертикалей купола и колокольни» [1, с. 57]. Интересно многообразие элементов архитектуры: арочных и прямогульных проемов, балюстрады, нишой под окнами, рустовки стен².

На литографии Вильгельма Ульриха видно, что наружный вид церкви при переходе ее в ведение полка был очень незатейлив. Это была небольшая каменная церковь с деревянным куполом и колокольней. На церковной главе и колокольном шпиле, обитых листовым железом, были вделаны кресты с яблоками. Окрашена церковь была белой, крыша – серой краской. На колокольне висели семь колоколов, из которых большой весил 47 пудов. Туда вела круглая лестница с двумя пробитыми в стене окнами [2, с. 159-164]. В 1855 г. архитектор А.И. Штакенши-

¹ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 797. Оп. 2. Д. 8166. Л. 1-2.

² Там же. Л. 1об.-2.

нейдер выполнил небольшую перестройку. Вплоть до 1855 г. церковь была двухэтажной. По случаю столетнего юбилея храма в 1856 г. было принято решение о перестройке церкви: убраны перекрытия, установлены гранитные колонны, настелен паркетный пол, возобновлен иконостас. Вплоть до конца XIX века облик церкви не менялся.

В конце XIX века, 21 февраля 1897 г. архитектор Л.Н. Бенуа составил проект перестройки храма, по случаю столетнего юбилея полка, получивший одобрение августейшего шефа – императрицы Марии Федоровны. 16 мая 1897 г. состоялась торжественная закладка церкви. «Для увеличения церкви были пристроены выступы с южной и северной сторон, удлинена западная сторона» [2, с. 163-164], что отчетливо видно на чертеже проекта перестройки из коллекции ГМИР, датируемого 1896 г.³ и на рисунках Л.Н. Бенуа⁴ из коллекции ВИМАИВиС. Фактически, архитектор, используя старые стены, возвел новый храм в стиле барокко. При постройке церкви стиль елизаветинское барокко выбран не случайно: при ней был возрожден корпус Кавалергардов. О Елизаветинской эпохе напоминали характерная форма главок, украшенных рельефными позолоченными орнаментами, круглые окна-люкарны в крыше трапезной, лучковые фронтоны, резные, ажурные двери с зеркальными стеклами» [3, с. 274-275].

Иконография церкви Кавалергардского полка насчитывает 40 наименований, 36 из которых – графические материалы, а остальное – отрывочная фотофиксация (архив КФФД, ИИМК, личные коллекции). Графические материалы по истории церкви Заха-

³ ГМИР (Государственный музей истории религии). Инв. № Б-8181-IV.

⁴ Архив ВИМАИВиС (Архив военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи). Ф. 27. Оп. СПб. Д. 179, 180, 200, 201.

рии и Елизаветы Кавалергардского полка в количестве 32 единиц хранятся в фондах архива Военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи (ВИМАИВиВС)⁵. Коллекцию чертежей церкви Кавалергардского полка из ВИМАИВиВС ввела в научный оборот Л.П. Рудакова [4, с. 449].

Следует отметить, что оформление чертежей полковых церквей до начала XX века не имели отличий от чертежей обычных епархиальных храмов. Графическая манера чертежей XVIII–XIX веков – сочетание живописности и детализации.

В состав коллекции архива ВИМАИВиВС⁶ входят планы, чертежи отдельных элементов, наброски, зарисовки. Утверждать, что вся коллекция чертежей и планов принадлежит руке архитектора – неверно. Часть чертежей – карандашные планы без обозначений авторства и датировки, а некоторые – перекопированные и дополненные, относятся к более ранней постройке. Возникает проблема авторства. Чаще всего атрибутирующий признак – подпись и характерный почерк. Из 32 ед. хр. только 10 удалось атрибутировать и доказать, что графические материалы принадлежат руке Л.Н. Бенуа. Привлекался комплекс источников, сравнение с записями по ризничным и церковным описям Ф. 806 Российского государственного исторического архива (РГИА), письмам из архива музея семьи Бенуа государственного музея-заповедника Петергоф. Атрибуция подобных графических материалов довольно затруднена и возможна только при привлечении всего комплекса изобразительных и письменных источников. Например, на «детальном рисунке главного входа Кавалергардской церкви»⁷ главным атрибутирующим признаком является почерк (характерное «у», уверенный нажим).

Новый иконостас также выполнен в стиле барокко. Интересно, что в каталоге выставки «Религиозный Петербург» был опуб-

⁵ Архив ВИМАИВиВС. Ф. 27. Оп. СПб. Д. 178-210.

⁶ Там же.

⁷ Там же. Д. 201.

ликован проект переделки иконостаса церкви святых праведных Захарии и Елизаветы при Кавалергардском полку с описанием: «Чертеж А.И. Штакеншнейдера. Церковь святых праведных Захарии и Елизаветы при лейб-гвардии Кавалергардском полку. Иконостас. Проект переделки. Бумага, карандаш. 33×46,5. Вторая половина 1850-х»⁸. Авторы выставки утверждают, что «среди предметов, перенесенных в новый храм из старого, выделялся высокий барочный иконостас» [3, с. 59-61]. Подобное мнение следует считать ошибочным. На чертеже в нижнем правом углу есть подпись «временного цеха позолотных дел мастер Иван Владимиров»⁹. Возможно, именно он являлся разработчиком проекта переделки иконостаса при архитекторе Л.Н. Бенуа. В архиве духовного правления при протопресвитере военного и морского духовенства в отчетах о ремонте военных церквей за 1899 г. среди прочих строителей церкви Кавалергардского полка фигурирует фамилия Владимиров¹⁰. Кроме того, следует отметить, что в фонде 27, описи Санкт-Петербург, чертеж датирован 1898 г.¹¹ Непосредственно работа над проектом перестройки начата Л.Н. Бенуа в 1896 г., о чем свидетельствует «проект перестройки церкви святых Захария и Елизаветы Кавалергардского Ея Императорского Величества Марии Федоровны полка в Санкт-Петербурге. Южный фасад»¹² из собрания ГМИР.

В ЦГА КФФД сохранились фотографии из альбома «К столетнему юбилею Кавалергардского Ея величества государыни императрицы Марии Федоровны полка. Освящение полковой церкви в четверг 14 января 1899 г.»¹³ А.А. Насветевича, среди которых есть фотография «Вид на алтарь церкви свя-

⁸ Религиозный Петербург. СПб., 2004. С. 275.

⁹ Архив ВИМАИВиВС. Ф. 27. Оп. СПб. Д. 179.

Л. 1.

¹⁰ РГИА. Ф. 806. Оп. 4. Д. 2210. Л. 11.

¹¹ Архив ВИМАИВиВС. Ф. 27. Оп. СПб. Д. 183.

Л. 1.

¹² ГМИР. Инв. № Б-8181-IV.

¹³ ЦГАКФД (Центральный государственный архив кинофонодокументов). Пн. 20. Сн. 11.

тых праведных Захарии и Елизаветы»¹⁴. При сравнительном анализе иконостасов на чертеже и на фотоснимке убранство идентично. Таким образом, чертеж из коллекции ВИМАИВиС фонда 27 следует датировать не ранее 1896 г. и не позднее 1899 г.

Интересен детальный рисунок паперти Кавалергардской церкви¹⁵, выполненный в 1898 г. карандашом на картоне и раскрашенный акварелью. С левой стороны есть характерная карандашная помета с указанием даты чертежа. При сравнении ее с образцом почерка Л.Н. Бенуа на наброске «Балясинки на колокольню»¹⁶ можно предположить, что это чертеж мастеровых рабочих с пометами архитектора Л.Н. Бенуа.

Еще один изобразительный источник по истории внутреннего интерьера церкви – «рисунок камина в интерьере Кавалергардской церкви»¹⁷, выполненный карандашом на плотном картоне. Каких-либо письменных сведений о том, что в интерьере храма находился камин – нет. Кроме того, печного отопления в церкви не было. Логически объяснить нахождение камина в интерьере храма невозможно. В ходе атрибуции рисунка была допущена ошибка, так как на рисунке изображен не камин, а престол. Он запечатлен на сохранившейся фотографии внутреннего интерьера алтарного пространства, декор твердого облачения идентичен рисунку на чертеже. Можно предположить, что ошибка произошла в конце 1940–1950-х гг., когда так называемая «коллекция Л. Бенуа» и другие проектные чертежи были учтены, систематизированы и атрибутированы¹⁸.

На чертежах и рисунках внутреннего интерьера Кавалергардской церкви¹⁹ видно, как увеличено внутреннее пространство. «Алтарь и ризница увеличены, устроены входы в алтарь, церковь и особый для полковых дам.

¹⁴ ЦГАКФД (Центральный государственный архив кинофонодокументов). Пн. 20. Сн. 11.

¹⁵ Архив ВИМАИВиС. Ф. 27. Оп. СПб. Д. 189. Л. 1.

¹⁶ Там же. Д. 184. Л. 1.

¹⁷ Там же. Д. 190. Л. 1.

¹⁸ Там же. Раб. оп. СПб. 1. Д. 108-117.

¹⁹ Там же. Д. 193, 194, 195.

Проведено водяное отопление» [2, с. 365]. Расширение церкви было необходимо, так как храм выполнял еще и функцию музея: в нем хранились полковые штандарты, мундиры шефов полков, георгиевские кресты и медали солдат и офицеров.

Л.Н. Бенуа предложил необычную конструкцию пола, предназначенную для того, чтобы служба была видна с любого места. Разработан специальный план покатого пола²⁰, «который постепенно понижается к алтарю, что дает возможность молящимся в конце храма видеть все богослужения» [2, с. 370].

«План № 1953 пола для церкви Кавалергардского полка на Захарьевской улице»²¹, выполненный на плотной бумаге карандашом, тушью и раскрашенный акварелью, имеет в нижней части плана печать фирмы «Кось и Дюрр»²². Эта фирма с 1884 г. содержала контору для производства строительных материалов, занималась поставкой «метлахской плитки настоящей половы и стеновой, облицовочного кирпича для фасадов, цемента и финляндского гранита» [5, с. 17]. Интересно, что нередко полы в зданиях Л.Н. Бенуа украшены плиткой, поставляемой фирмой «Кось и Дюрр». На сегодняшний момент плитку, поставленную этой фирмой, можно видеть в комплексе построек Государственной типографии – административном корпусе дома рабочих организаций на Гатчинской улице, 26/Чкаловский проспект, 15А. Следует отметить, что реклама фирмы «Кось и Дюрр» часто выходила в виде рекламного буклета из четырех страниц, прилагавшегося к журналу «Зодчий»²³. В буклете в масштабе 1:20 были напечатаны рисунки одноцветных метлахских плит. Под № М6 значится метлахская плитка 15 см «квадратная желтая и коричневая. Цена 23 р.»²⁴ с обозначением цены за один фон без фриза за квадратную сажень с учетом доставки.

²⁰ Там же. Д. 188. Л. 1.

²¹ Там же.

²² Справочная книга о лицах Петроградского купечества. Спб., 1910. 826 с.

²³ Зодчий. 1912. № 25. Приложение. С. 3.

²⁴ Там же.

В составе «коллекции Л. Бенуа» есть не только чертежи и планы, но и зарисовки, произвольные рисунки Л.Н. Бенуа на отрывках бумаги, расчетах, обороте чертежей²⁵. Зарисовки – неотъемлемая часть привычки, характерной для Л.Н. Бенуа. Так, на обороте «рисунка главного входа Кавалергардской церкви»²⁶, выполненного на картоне тушью и акварелью, есть зарисовки близстоящего от церкви дома. Этот чертеж не имеет подписи архитектора, но по своим характерным особенностям и стилю повторяет «Детальный рисунок Главного входа Кавалергардской церкви»²⁷ с подписью в правом нижнем углу «Л. Бенуа. Бобильск. 17 июня 1898 г.»²⁸.

²⁵ Архив ВИМАИВиВС. Ф. 27. Оп. СПб. Д. 180, 185, 194, 196, 198, 199, 201. Л. 1.

²⁶ Там же. Д. 201. Л. 1об.

²⁷ Там же. Д. 200. Л. 1.

²⁸ Там же.

Следовательно, мы можем утверждать, что чертеж и зарисовки на обороте принадлежат руке Л.Н. Бенуа.

14 января 1899 г. в присутствии императорской семьи и полка храм освящен протопресвитером А. Желобовским. Сам Л.Н. Бенуа не считал эту постройку чем-то выдающимся.

Собрание графических материалов по истории церкви лейб-гвардии Кавалергардского полка из архива ВИМАИВиВС уникально. Благодаря коллекции фонда № 27, в составе которого находится так называемая «коллекция Л. Бенуа», содержащая чертежи полкового храма за 1897–1898 гг., мы можем детально реконструировать особенности внутреннего и внешнего интерьера. Это память не только об утраченном храме, но и о творческой манере Л.Н. Бенуа.

Список литературы

1. Александрова Л.Б. Луиджи Руска. Л.: Лениздат, 1990. 159 с.
2. Панчулидзе С. История Кавалергардов 1724–1799–1899: по случаю столетнего юбилея Кавалергардского полка: в 4 т. Спб., 1912. Т. 4. 411 с.
3. Антонов В.В., Кобак А.В. Святыни Санкт-Петербурга: историко-церковная энциклопедия: в 3 т. СПб., 1995. Т. 2. 324 с.
4. Рудакова Л.П. Неизвестная коллекция архитектурной графики Л.Н. Бенуа по перестройке церкви лейб-гвардии Кавалергардского полка // Сборник исследований и материалов военно-исторического музея артиллерии, инженерных войск и войск связи. Вып. 11. СПб., 2018. С. 449–451.
5. Езиоранский Л.К. Фабрично-заводские предприятия Российской империи (исключая Финляндию) на 1914 г. Пг., 1914. 1612 с.

References

1. Aleksandrova L.B. *Luidzhi Ruska* [Luigi Rusca]. Leningrad, Lenizdat Publ., 1990, 159 p. (In Russian).
2. Panchulidze S. *Istoriya Kavalergardov 1724–1799–1899: po sluchayu stoletnogo yubileya Kavaler-gardskogo polka: v 4 t.* [History of the Cavalier Guards 1724–1799–899: on the Occasion of the Centenary of the Chevalier Guard Regiment: in 4 vols.]. St. Petersburg, 1912, vol. 4, 411 p. (In Russian).
3. Rudakova L.P. Neizvestnaya kolleksiya arkhitekturnoy grafiki L.N. Benua po perestroyke tserkvi leybgvardii Kavalergardskogo polka [Unknown collection of architectural graphics by L.N. Benois on the restructuring of the Church of the Chevalier Guard Regiment]. *Sbornik issledovaniy i materialov voyenno-istoricheskogo muzeya artillerii, inzhenernykh voysk i voysk svyazi. Vyp. 11* [Proceeding of the Research and Materials of the Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps. Issue 11]. St. Petersburg, 2018, pp. 449–451. (In Russian).
4. Antonov V.V., Kobak A.V. *Svyatyni Sankt-Peterburga: istoriko-tserkovnaya entsiklopediya: v 3 t.* [Shrines of St. Petersburg: Historical and Church Encyclopedia: in 3 vols.]. St. Petersburg, 1995, vol. 2, 324 p. (In Russian).

5. Ezioranskiy L.K. *Fabrichno-zavodskie predpriyatiya Rossiyskoy imperii (isklyuchaya Finlyandiyu) na 1914 g.* [Factory Enterprises of the Russian Empire (Excluding Finland) in 1914]. Petrograd, 1914, 1612 p. (In Russian).

Информация об авторе

Ивицкая Анна Николаевна, младший научный сотрудник, Военно-исторический музей артиллерии, инженерных войск и войск связи Министерства обороны Российской Федерации, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация; аспирант, кафедра источниковедения истории России, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, anna.ivitskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1854-6824>

Статья поступила в редакцию 13.08.2021
Одобрена после рецензирования 10.09.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Anna N. Ivitskaya, Junior Research Scholar, Military-Historical Museum of Artillery, Engineer and Signal Corps of the Ministry of Defence of the Russian Federation, St. Petersburg, Russian Federation; Post-Graduate Student, Source Studies of Russian History Department, Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation, anna.ivitskaya@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1854-6824>

The article was submitted 13.08.2021
Approved after reviewing 10.09.2021
Accepted for publication 08.10.2021

Изучение бывшего государственного крестьянства конца XIX – начала XX века в советской и современной историографии

Валерий Леонидович СЫСОЕВ^{1,2}

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

²МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением отдельных предметов»
393194, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Котовск, ул. 9 Пятилетки, 5А
sysoev.istok@mail.ru

Аннотация. Акцентировано внимание на вопросах, связанных с исследованием пореформенной эволюции государственного крестьянства. Проанализированы взгляды историков разных периодов на характер социально-экономического развития бывших государственных крестьян в конце XIX – начале XX века. Утверждено, что заявленная проблематика сравнительно мало изучена по причине недостаточной представленности в источниках. Как следствие, хронологические рамки практически всех поразрядных исследований ограничены 60–70-ми гг. XIX века. Отмечено, что для ранних работ была характерна преимущественно экономическая повестка с последующим смещением к социально-политической проблематике. В целом советские историки сходились к мнению об изначальном экономическом преимуществе государственной деревни и более динамичном характере социальных процессов в среде государственных крестьян. Однако указанные преимущества не могли быть реализованы в сложившихся тогда социально-экономических отношениях и с учетом характера государственной аграрной политики. Современный этап отмечен ростом интереса к государственной деревне, на фоне расширения концептуально-методологического научного арсенала. Заметно возросло число работ, выполненных на региональных материалах. Анализ данных работ позволяет сделать вывод, что основное внимание исследователей сосредоточено на экономических аспектах; социальные аспекты исследуются меньше и носят преимущественно общий характер.

Ключевые слова: историография, крестьяноведение, категории крестьян, бывшие государственные крестьяне, бывшие помещичьи крестьяне, пореформенное время

Для цитирования: Сысоев В.Л. Изучение бывшего государственного крестьянства конца XIX – начала XX века в советской и современной историографии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 177-184.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-177-184>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-177-184

The study of the former state peasantry of the late 19th – early 20th centuries in Soviet and contemporary historiography

Valery L. SYSOEV^{1,2}

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Secondary General School no. 3 with In-Depth Study of Individual Subjects

5A 9 Pyatiletki St., Kotovsk 393194, Tambov Region, Russian Federation

sysoev.istok@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
© Сысоев В.Л., 2021



Abstract. Attention is focused on issues related to the study of the post-reform evolution of the state peasantry. The views of historians of different periods on the nature of the socio-economic development of the former state peasants in the late 19th – early 20th centuries are analyzed. It is argued that the stated problems have been relatively little studied, due to insufficient representation in the sources. As a result, the chronological framework of almost all category studies is limited to the 60s–70s of the 19th century. It is noted that the early works are characterized by a predominantly economic agenda with a subsequent shift to socio-political issues. On the whole, Soviet historians agreed on the initial economic superiority of the state village and the more dynamic nature of social processes among state peasants. However, these advantages could not be realized in the socio-economic relations that developed at that time and taking into account the nature of the state agrarian policy. The current stage is marked by an increase in interest in the state village, against the background of the expansion of the conceptual and methodological scientific arsenal. The number of works based on regional materials has noticeably increased. Analysis of these works allows us to conclude that the main attention of researchers is focused on economic aspects; social aspects are studied less and are predominantly general in nature.

Keywords: historiography, peasant studies, categories of peasants, former state peasants, former landowner peasants, post-reform period

For citation: Sysoev V.L. Izuchenije byvshego gosudarstvennogo krest'yanstva kontsa XIX – nachala XX veka v sovetskoy i sovremennoy istoriografii [The study of the former state peasantry of the late 19th – early 20th centuries in Soviet and contemporary historiography]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 177-184. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-177-184> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Ключевая роль крестьянского сектора в общественном строе страны предопределила традиционную значимость аграрной проблематики в исторической науке, несмотря на периодическую смену дискурса в разные историографические периоды. От вопросов почти исключительно хозяйственно-эконо-

мических, характерных для историков первой четверти двадцатого столетия, в советский период исследователи в большей степени обращались к социально-политическим проблемам. Вместе с тем не были оставлены без внимания и экономические процессы,

хотя и исследовались они в явно выраженным оценочном ключе.

На современном этапе крестьяноведение, наравне с традиционной тематикой, отчетливо актуализировало культурологическую повестку, весь круг тем, связанных с духовно-мировоззренческой сферой крестьянского бытия и его обыденной жизнью. Более значимое место стали занимать и вопросы социально-демографического порядка, правового положения крестьян и правительственной политики в аграрном вопросе.

Таким образом, вниманием историков оказались охвачены все ведущие сферы жизни российского крестьянства. Однако, несмотря на внушительную литературу по аграрному вопросу, далеко не все аспекты даже социально-экономической истории деревни получили адекватное освещение.

Российское крестьянство, как известно, представляло собой пестрый социальный конгломерат, который до последней четверти XIX столетия включал в себя ряд категорий или разрядов, имевших существенные различия в пределах одного региона. Пореформенная политика сословной унификации в значительной степени сгладила эти различия, но преодолеть их до конца не смогла. Разрядная специфика продолжала иметь место вплоть до начала XX века, проявляясь, преимущественно, в некоторых аспектах экономической жизнедеятельности, общинного мироустройства и, отчасти, в самосознании крестьян. По разным причинам роль этих отдельных категорий крестьянства по-разному отражена в историографии. Безусловное лидерство здесь принадлежит работам о помещичьих крестьянах, выступавших в работах историков хрестоматийным примером, отражающим всю картину тяжелой деревенской жизни и социального угнетения этой, наиболее бесправной группы населения.

В советской научной и художественной литературе фактически по умолчанию между понятиями «крестьянство» и «помещичье крестьянство» стоял знак равенства, а все прочие категории оказывались на периферии научного интереса. Другой, наиболее значимой категории сельских жителей, – государ-

ственному крестьянству (в широком смысле этого слова) уделялось неоправданно малое место, хотя экономически именно оно доминировало в аграрном секторе практически весь XIX век, и с каждым десятилетием его роль возрастала. Во второй половине XIX столетия государственное крестьянство стало преобладать еще и демографически. При этом, если количество специальных работ, посвященных владельческим крестьянам, исчисляется тысячами (хотя и посвящены они в основном вопросам социальной борьбы), то соответствующих исследований по государственному крестьянству в десятки раз меньше.

Большинство работ по истории государственной деревни затрагивают либо дореформенный период, либо касаются тех или иных обстоятельств проведения реформы государственной деревни 1837–1841 гг. и ее ближайших последствий. Что касается изучения тех или иных аспектов жизнедеятельности государственных крестьян в более поздний пореформенный период, то ситуация здесь еще менее удовлетворительная. Причина подобного невнимания, по-видимому, не столько конъюнктурная, сколько источниковедческая. Отследить динамику социально-экономических процессов возможно, основываясь на массовых, более или менее соотносимых статистических данных за разные годы. В конце XIX столетия для полицейской и земской статистики вопрос принадлежности селян к тем или иным разрядам становился с каждым годом все менее принципиальным, и задача вычленения из общей массы сельских обывателей – бывших помещичьих или бывших государственных крестьян – все более смешалась в формальную плоскость. В результате существующие общероссийские данные конца XIX – начала XX века по разрядам мало информативны, фрагментарны и не позволяют с достаточной степенью глубины осветить социально-экономические процессы, происходившие с отдельными категориями крестьянства. Недостаточная представленность поразрядных данных в источниках требовала обращения к ло-

кальным материалам, что предполагало крайне трудоемкую работу с массивами данных.

Именно с обработкой местных статистических материалов связаны труды первых исследователей крестьянства, относящиеся к последней четверти XIX столетия. Эти работы, реализованные с прикладными целями, носили преимущественно статистически-описательный характер. Не претендовавшие на широкие обобщения, эти исследования были выполнены не столько в историческом, сколько в экономическом и социологическом ключе. Естественно, что в них широко использовались данные первичных переписей, в том числе по селениям бывших государственных крестьян. Применительно к крестьянству 70–80-х гг. XIX века исследователи, как правило, четко оговаривали принадлежность их к одной из категорий с выделением разрядной специфики. Так, виднейший российский экономист и статистик А.Ф. Фортунатов, исследуя особенности функционирования общинных механизмов в 1860–1880-е гг., пришел к выводу, что у каждого разряда они имели качественные различия, что отражалось на характере переделов земли и, в конечном итоге, на степени неоднородности деревенской социальной среды. По его мнению, государственное крестьянство, с одной стороны, демонстрировало более высокий уровень развитости общинных механизмов, большую хозяйственную самостоятельность и отличный от помещичьих крестьян уровень правосознания, с другой – более выраженную консервативность социальных отношений, большую неравномерность в наделении землей и степень расслоения. Исследователем была установлена зависимость характера земельных переделов от размеров поселения, числа середняков и зажиточных хозяйств, интенсивности отходничества, степени налогового давления, стоимости земельной аренды, качества земли, а также от характера демографических процессов [1].

Исходя из проведенного исследования, следует подчеркнуть, что в 90-е гг. XIX века разделение крестьянства на разряды и учет соответствующей специфики этого деления

исчезли из научных трудов, и все население деревни рассматривалось уже как однородная социальная среда. Такое же положение, за редким исключением, сохранилось и в последующей литературе. В первой четверти XX столетия результаты работы статистиков были обобщены исследователями, выдвигающими теоретические обоснования социально-экономических процессов в деревне как с народнической, так и либеральной и марксистской позиций. Эти работы опирались на обширный фактический материал по отдельным уездам, волостям и обществам, в том числе состоявшим из бывших государственных крестьян, но задача сравнения положения разных разрядов не ставилась. При этом марксисты основное внимание фокусировали на помещичьих (бывших помещичьих) крестьянах, на примере которых можно было более рельефно отобразить чрезвычайно востребованную тогда тему эксплуатации и классовой борьбы. Основные дискуссии развернулись вокруг вопроса о путях аграрной эволюции и характере расслоения деревни, обозначив диаметрально противоположные точки зрения на исторические судьбы крестьянства.

Разгром немарксистского крестьяноведения в конце 1920-х гг. радикально сузил концептуальное поле аграрной проблематики, но не остановил исследования в этой области. Хотя первые работы по истории государственного крестьянства дореформенного периода относились к концу XIX – началу XX века (труды В.И. Семевского, С.А. Князькова, Ю.В. Готье), именно советскому периоду историографии принадлежит крупнейшее, вплоть до настоящего времени, исследование по государственной деревне – фундаментальный труд Н.М. Дружинина, значительное место в котором уделено не просто государственной политике по отношению к казенным крестьянам, но и подробному анализу процессов, происходивших внутри крестьянского мира. Историк пришел к выводу, что «в условиях развивающихся капиталистических отношений государственные крестьяне все больше освобождались

от прежних феодальных ограничений» [2, с. 83], но это происходило на фоне «прогрессирующего обеднения казенной деревни» [2, с. 96]. По мнению Н.М. Дружинина, более интенсивное развитие производительных сил государственной деревни, по сравнению с помещичьей, сводилось на нет системой государственной опеки. Получил свое отражение в монографии и региональный аспект истории государственного крестьянства. Так, на Тамбовщине, где большая часть разряда состояла из одноворцев, крестьяне в условиях нарастающего малоземелья начали массово переходить от индивидуального землевладения к общинному, что «в условиях народающегося капиталистического строя показывало чрезвычайную сложность и зигзагообразность процесса разложения феодальной формации» [2, с. 410]. С другой стороны, тамбовское казенное крестьянство демонстрировало чрезвычайную предрасположенность к торгово-промышленной деятельности, в том числе и в ущерб сельскохозяйственному производству, что выделяло регион из других губерний Черноземного Центра и приближало его к Московскому индустриальному району [2, с. 413-415].

Концепция «государственного феодализма», выдвинутая Н.М. Дружининым, была оспорена Ф.Я. Полянским, видевшим в государственных крестьянах активных проводников капиталистических отношений; а с их расслоением историк связывал процесс формирования класса наемных рабочих [3].

До конца 1980-х гг. государственная деревня редко была предметом исследования специальных работ (исследования Н.М. Дружинина и П.А. Зайончковского о реформе 1866 г., Н.И. Ананьича о фискальной политике по отношению к казенным крестьянам, В.М. Кабузана о демографии государственного крестьянства). Относительно широко оказался представлен лишь региональный аспект изучения проблемы, хотя речь шла, как правило, о дореформенной деревне (работы Л.М. Иванова, К.А. Булдакова, Л.В. Выскочкива, Т.Л. Ковалевой, С.С. Смирнова, А.С. Черевань, Г.В. Ярового). Акцент на пореформенном состоянии государственного крестьянст-

ва в советской историографии сделан в немногочисленных исследованиях [4–8]. Их исследователей объединяет ряд выводов: во-первых, указание на изначальное преимущество государственной деревни по сравнению с владельческой [4, с. 232]. Во-вторых, отмечалось, что данное преимущество нивелировалось в пореформенные десятилетия под влиянием социальной действительности, зачастую превращавшей преимущества в недостатки [4, с. 225, 227-228, 232]. В частности, более высокая степень землеобеспеченности практически исключала фактор интенсификации собственного производства, что было усугублено ограниченностью аренды в местах компактного проживания больших масс государственных крестьян. В-третьих, для бывшей государственной деревни был характерен интенсивный процесс расслоения, результатом которого стало массовое обнищание населения и постепенный возврат к архаичным агротехнологиям [4, с. 229; 7, с. 354]. В-четвертых, наличие весьма представительной зажиточной верхушки у государственных крестьян приводило к образованию не слоя фермеров, а прослойки селян, активно вкладывающейся в ростовщичество и торговую-промышленную деятельность [4, с. 229]. В-пятых, утвердился вывод о крайне негативном влиянии правительственной политики в отношении государственной деревни, проявлявшейся в консервации поземельных отношений, выливавшуюся в лоскутность и многополосицу землевладения, а также в чрезмерном фискальном давлении и чиновничьем произволе [5, с. 82].

В методологическом плане при анализе пореформенной государственной деревни исследователи, в условиях скудности источников базы, опирались на местную земскую статистику по отдельным общинам или даже группам домохозяйств, и уже на этой основе строились более широкие обобщения. Из работ по рассматриваемой теме, опирающихся на местные материалы, обращает на себя исследование Л.И. Земцова, по результатам изучения расслоения государственной пореформенной деревни отметившего факт формирования в крестьянской среде относи-

тельно более многочисленных и экономически сильных верхней и средней групп [9].

Получило развитие и изучение характера общинных отношений у казенных крестьян (работы П.А. Колесникова, Л.И. Кучумовой). Так, Л.И. Кучумова применительно к 60–70-х гг. XIX века пришла к выводу, что при всей схожести системы общественного управления состав и структура поземельных общин государственных и помещичьих крестьян сохраняли свои отличия [10, с. 335, 342].

В постсоветской историографии ситуация с исследованием государственной деревни начала ощутимо меняться. На фоне обновления концептуально-теоретических подходов и расширения методов исследования появилось заметное число работ, выполненных на региональных материалах (работы А.В. Борисовой, Г.Н. Кадыковой, Л.В. Ляпинова, Е.Ю. Малофеевой, А.В. Меркушина, И.А. Найденовой, Р.Б. Шайхисламова), в том числе относящихся к пореформенному периоду. В частности, в работе М.В. Киселевой, выполненной на материалах Пензенской губернии, проанализированы основные экономические, социальные и демографические тенденции развития пореформенной государственной деревни и обозначены ключевые факторы этого развития. Исследователь пришла к выводу, что аграрная реформа 1866 г. не внесла в жизнь крестьян кардинальных изменений, не привела к подъему их сельского хозяйства, более того, государственная деревня губерний оказалась на грани оскудения. Большую часть крестьян наметившиеся изменения мало затронули, и они продолжали придерживаться традиционных принципов ведения хозяйства. Основной тормоз развития новых отношений ученый усматривает в наличии общинного устройства. Также не была достигнута цель ликвидации различий между разрядами, и крестьянское население губерний сохранило категориальную специфику, а государственная деревня – свое социальное, правовое и экономическое преимущество [11].

Отдельный комплекс исследований составляют работы, выполненные на местных

материалах, как правило, периферийных губерний (Север России, Урал, Северный Кавказ), в которых практически все крестьянство являлось государственным (труды М.В. Аляева, И.А. Бондарь, М.А. Коломейцевой, С.А. Пьянкова, А.А. Соловьева, О.С. Смириной, Т.А. Шебзуховой). Процессы пореформенной эволюции имели в них свою специфику, отличную от Центральных губерний (многоземелье, развитое частное крестьянское землевладение при слабо представленном или отсутствующем помещичьем, соседство с другими земледельческими группами – казачеством, инородцами). Большинство работ имеют сходный набор исследовательских задач и способов их реализации; в центре внимания практически всегда оказываются характер землевладения и землепользования, агротехническая сторона и экономическая деятельность, общие особенности демографического поведения и социальной динамики.

Более глубокое исследование социальных процессов в пореформенной деревне предпринял М.И. Роднов, выделивший две основные тенденции в социально-экономической эволюции крестьянства Уфимской губернии, соответствующие двум предпринимательскому и традиционному, каждый из которых отличали самодостаточность, своя социальная структура, пространственное положение и этика поведения членов социума. Каждый из укладов эволюционировал по-своему. Причем традиционному была свойственна социальная деградация, исчезновение более рыночно-развитых, пробуржуазных типов хозяйств. По мнению историка, главные причины, порождавшие пауперизацию деревни, лежали внутри самого крестьянства. Традиционное общество не всегда могло перестроиться на интенсивные методы хозяйствования и загоняло само себя в тупик [12].

Таким образом, в историографии обозначенной проблемы, несмотря на меняющийся научный дискурс и очевидный идеологический подтекст, утвердились схожие оценки пореформенного положения государственного крестьянства. Оно, по мнению ис-

следователей, проходило сложный и противоречивый путь сохранения привычного уклада жизни и способа хозяйствования в условиях деформации социально-экономических реалий под влиянием меняющихся внешних и внутренних факторов. Экономическая сто-

рона этого процесса изучена более полно, социальная – менее, что может быть реализовано на основе дальнейшей разработки материалов региональных архивов с привлечением массовых первичных данных.

Список литературы

1. *Фортунатов А.Ф.* Итоги экономического исследования России по данным земской статистики. М.: Тип. А.И. Мамонтова, 1892. 600 с.
2. *Дружинин Н.М.* Государственные крестьяне и реформа П.Д. Киселева: в 2 т. М.: 2-я тип. Изд-ва Акад. наук СССР, 1958. Т. 2. 617 с.
3. *Полянский Ф.Я.* Первоначальное накопление капитала в России. М.: Соцэкгиз, 1958. 416 с.
4. *Анфимов А.М.* Некоторые данные об изменении экономического положения крестьян разных разрядов в конце XIX в. // Проблемы социально-экономической истории России: сб. науч. ст. М.: Наука, 1971. С. 218-235.
5. *Анфимов А.М.* Крестьянское хозяйство Европейской России. 1881–1904 гг. М.: Наука, 1978. 232 с.
6. *Анфимов А.М.* Преобразование оброчной подати бывших государственных крестьян в выкупные платежи // Из истории экономической и общественной жизни России: сб. науч. ст. М.: Наука, 1976. С. 27-43.
7. *Дружинин Н.М.* Киселевский опыт ликвидации общины // Академику Б.Д. Грекову ко дню семидесятилетия: сб. науч. ст. М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1952. С. 351-372.
8. *Дружинин Н.М.* Русская деревня на переломе. 1861–1880 гг. М.: Наука, 1978. 287 с.
9. *Земцов Л.И.* Социальная дифференциация бывшего государственного крестьянства Центрально-Черноземного района в конце XIX – начале XX в. // Социально-экономическая история российской деревни конца XIX – начала XX в.: сб. науч. ст. М.: МГПИ, 1980. С. 116-136.
10. *Кучумова Л.И.* Сельская поземельная община Европейской России в 60–70-е гг. XIX в. // Исторические записки: в 116 т. М., 1981. Т. 106. С. 323-347.
11. *Киселева М.В.* Хозяйство и положение бывших государственных крестьян Пензенской губернии в пореформенный период (60–90-е гг. XIX в.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Саранск, 2005. 22 с.
12. *Роднов М.И.* Крестьянство Уфимской губернии в начале XX века (1900–1917 гг.): социальная структура, социальные отношения. Уфа: Дизайн Полиграф Сервис, 2002. 312 с.

References

1. Fortunatov A.F. *Itogi ekonomicheskogo issledovaniya Rossii po dannym zemskoy statistiki* [The Results of the Economic Research of Russia According to the Zemstvo Statistics]. Moscow, Typography of A.I. Mamontov, 1892, 600 p. (In Russian).
2. Druzhinin N.M. *Gosudarstvennye krest'yane i reforma P.D. Kiseleva: v 2 t.* [State Peasants and the Reform of P.D. Kiselev: in 2 vols.]. Moscow, 2nd Typography of Academy of Sciences of the USSR, 1958, vol. 2, 617 p. (In Russian).
3. Polyanskiy F.Y. *Pervonachal'noye nakopleniye kapitala v Rossii* [Initial Capital Accumulation in Russia]. Moscow, Sotseksgiz Publ., 1958, 416 p. (In Russian).
4. Anfimov A.M. *Nekotoryye dannyye ob izmenenii ekonomicheskogo polozheniya krest'yan raznykh razryadov v kontse XIX v.* [Some data on the change in the economic situation of peasants of different categories at the end of the 19th century]. *Problemy sotsial'no-ekonomicheskoy istorii Rossii* [Problems of the Socio-Economic History of Russia]. Moscow, Nauka Publ., 1971, pp. 218-235. (In Russian).
5. Anfimov A.M. *Krest'yanskoye khozyaystvo Evropeyskoy Rossii. 1881–1904 gg.* [Peasant Economy of European Russia. 1881–1904]. Moscow, Nauka Publ., 1978, 232 p. (In Russian).
6. Anfimov A.M. *Preobrazovaniye obrochnoy podati byvshikh gosudarstvennykh krest'yan v vykupnyye platezhi* [Conversion of quitrent tax of former state peasants into redemption payments]. *Iz istorii ekono-*

- nomiceskoy i obshchestvennoy zhizni Rossii* [From the History of Economic and Social Life of Russia]. Moscow, Nauka Publ., 1976, pp. 27-43. (In Russian).
- 7. Druzhinin N.M. Kiselevskiy opyt likvidatsii obshchiny [Kiselev's experience of community liquidation]. *Akademiku B.D. Grekovu ko dnyu semidesyatletiya* [To Academician B.D. Grekov on his Seventieth Birthday]. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1952, pp. 351-372. (In Russian).
 - 8. Druzhinin N.M. *Russkaya derevnya na perelome. 1861–1880 gg.* [Russian Village at the Turn. 1861–1880]. Moscow, Nauka Publ., 1978, 287 p. (In Russian).
 - 9. Zemtsov L.I. Sotsial'naya differentsiatsiya byvshego gosudarstvennogo krest'yanstva Tsentral'no-Chernozemnogo rayona v kontse XIX – nachale XX v. [Social differentiation of the former state peasantry of the Central Black Earth Region in the late 19th – early 20th centuries]. *Sotsial'no-ekonomicheskaya istoriya rossiyskoy derevni kontsa XIX – nachala XX v.* [Socio-Economic History of the Russian Village in the Late 19th – Early 20th Century]. Moscow, Moscow State Pedagogical Institute Publ., 1980, pp. 116-136. (In Russian).
 - 10. Kuchumova L.I. Sel'skaya pozemel'naya obshchina Evropeyskoy Rossii v 60–70-e gg. XIX v. [Rural land community of European Russia in the 60s – 70s of the 19th century]. *Istoricheskiye zapiski: v 116 t.* [Historical Notes: in 116 vols.]. Moscow, 1981, vol. 106, pp. 323-347. (In Russian).
 - 11. Kiseleva M.V. *Khozyaystvo i polozheniye byvshikh gosudarstvennykh krest'yan Penzenskoy gubernii v poreformennyy period (60–90-e gg. XIX v.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [The Economy and Position of the Former State Peasants of the Penza Governorate in the Post-Reform Period (60–90s of the 19th Century). Cand. hist. sci. diss. Abstr.]. Saransk, 2005, 22 p. (In Russian).
 - 12. Rodnov M.I. *Krest'yanstvo Ufimskoy gubernii v nachale XX veka (1900–1917 gg.): sotsial'naya struktura, sotsial'nyye otnosheniya* [The PEASANTRY of the Ufa Governorate in the Early 20th Century (1900–1917): Social Structure, Social Relations]. Ufa, Design Polygraph Service Publ., 2002, 312 p. (In Russian).

Информация об авторе

Сысоев Валерий Леонидович, соискатель, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; учитель истории, Средняя общеобразовательная школа № 3 с углубленным изучением отдельных предметов города Котовска Тамбовской области, г. Котовск, Тамбовская область, Российская Федерация, sysoev.istok@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5777-0925>

Статья поступила в редакцию 28.04.2021
Одобрена после рецензирования 26.05.2021
Принята к публикации 25.06.2021

Information about the author

Valery L. Sysoev, Competitor for the Degree, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; History Teacher, Secondary General School no. 3 with In-Depth Study of Individual Subjects, Kotovsk, Tambov Region, Russian Federation, sysoev.istok@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5777-0925>

The article was submitted 28.04.2021
Approved after reviewing 26.05.2021
Accepted for publication 25.06.2021

Научная статья
УДК 94(470.3)“19”
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-185-193

Формирование и деятельность трудовых дружин в Российской империи в годы Первой мировой войны

Алексей Игоревич ЧУБАРОВ

ОБУК «Курский областной краеведческий музей»
30500, Российская Федерация, г. Курск, ул. Луначарского, 6
chubar1991@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена история создания и деятельности на территории Российской империи ученических трудовых дружин. Они должны были заменить в крестьянских хозяйствах мужчин, мобилизованных в ряды действующей армии. К началу XX века для аграрной Российской империи был характерен избыток рабочих рук в деревне, поскольку в сельской местности проживала значительная часть населения страны. В правящих кругах и России, и европейских держав были уверены в «неисчерпаемости» людских ресурсов российского государства. Однако уже летом–осенью 1914 г. стала ощущаться нехватка рабочих рук в сельской местности. С последующими мобилизациями ситуация стала только ухудшаться. Реагируя на возникшую проблему, царское правительство просило местные власти помочь семьям мобилизованных нижних чинов в уборке и посеве полей. Были использованы материалы периодической печати и первичные материалы, отложившиеся в архивохранилищах городов Центрально-Черноземного региона об ученических трудовых дружинах Воронежской, Курской и Орловской губерниях. Также использованы сведения по другим регионам Российской империи. Предположено, что трудовые дружины возникли по частной инициативе как одна из форм мобилизации трудовых ресурсов в условиях, вызванных нехваткой рабочих рук. Позднее инициатива учебных заведений Минской губернии получила государственную поддержку.

Ключевые слова: Первая мировая война, ученические дружины, трудовая помощь, сельское хозяйство, семьи запасных

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00494 (а).

Для цитирования: Чубаров А.И. Формирование и деятельность трудовых дружин в Российской империи в годы Первой мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 185-193. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-185-193>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-185-193

Formation and activity of labor squads in the Russian Empire during the First World War

Aleksei I. CHUBAROV
Kursk Regional Museum of Local Lore
6 Lunacharskogo St., Kursk 305000, Russian Federation
chubar1991@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
© Чубаров А.И., 2021



Abstract. The history of the creation and activity of student labor brigades on the territory of the Russian Empire is considered. They were supposed to replace men in peasant farms who had been mobilized into the ranks of the army. By the early 20th century, the agrarian Russian Empire was characterized by an excess of workers in the countryside, since a significant part of the country's population lived in the countryside. The ruling circles of both Russia and the European powers were confident in the "inexhaustibility" of the human resources of the Russian state. However, already in the summer and autumn of 1914, a shortage of workers in rural areas began to be felt. With the subsequent mobilizations, the situation only worsened. In response to the problem, the tsarist government asked the local authorities to help the families of the mobilized lower ranks in harvesting and sowing fields. We use materials from periodicals and primary materials deposited in the archives of the cities of the Central Black Earth region about student labor brigades of the Voronezh, Kursk and Oryol Governorates. We also use information on other regions of the Russian Empire. It is assumed that labor brigades arose on a private initiative as one of the forms of mobilization of labor resources in conditions caused by a shortage of workers. Later, the initiative of educational institutions of the Minsk province received state support.

Keywords: World War I, student squads, labor assistance, agriculture, families of spares

Acknowledgements: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research in the framework of the scientific project no. 19-09-00494 (a).

For citation: Chubarov A.I. Formirovaniye i deyatel'nost' trudovykh druzhin v Rossiyskoy imperii v gody Pervoy mirovoy voyny [Formation and activity of labor squads in the Russian Empire during the First World War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 185-193. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-185-193> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Первая мировая война коренным образом изменила роль всех без исключения социальных групп в обществе. Подростки и крупных, и провинциальных городов оказались вовлечены в различные благотворительные мероприятия, проводимые на территории страны. Они могли выступать как жертвователями денег и вещей, так и собирать пожертвования на самые разнообразные нужды, вызванные военным временем.

Масштаб начавшихся боевых действий требовал от государства и общества беспрецедентного напряжения сил, людей, способных быстро и четко реагировать на возникающие проблемы. Одной из проблем стал дефицит рабочих рук в сельском хозяйстве. К началу XX века для Российской империи был характерен избыток рабочих рук в деревне, поскольку в сельской местности проживала значительная часть населения стра-

ны. В правящих кругах России и европейских держав были уверены в «неисчерпаемости» людских ресурсов российского государства.

Начало Первой мировой войны пришлось на осеннюю уборочную компанию. Первая же мобилизация, проведенная летом 1914 г., лишила рабочих рук значительное число крестьянских хозяйств. Именно по этой причине царское правительство просило местные власти помочь семьям мобилизованных нижних чинов в уборке полей. Данная проблема стала актуальной для аграрной Курской губернии. Не дожидаясь официальных распоряжений, во многих местах в регионе организовывалась помочь нуждающимся семействам. Старооскольское уездное отделение Елизаветинского комитета отчиталось об оказании силами приходских попечительств посильной трудовой помощи семьям воинов¹.

Первоначально остроту данной проблемы удалось снять путем обычной для крестьян взаимопомощи общинами. Не случайно в одном из своих первых докладов в Елизаветинский комитет курский губернатор Н.П. Муратов рапортовал о повсеместной бесплатной крестьянской самопомощи семьям, лишившимся из-за мобилизации рабочей силы. Она заключалась в уборке урожая и посеве озимых². Однако в этом же докладе отмечалось, что по мере увеличения числа мобилизованных в сельской местности самопомощь сокращалась [1, с. 203], поскольку последующие мобилизации чувствительнее оказывались на сельской жизни. Аналогичная ситуация наблюдалась в соседних губерниях. Правительство, забирая рабочие руки, в то же время требовало от крестьян и поставок продовольствия, и сохранения посевных площадей.

Во время весенней посевной кампании ситуация с рабочими руками в сельской местности ухудшилась. Поэтому Елизаветинским комитетом признавалось желательным оказание помощи семьям мобилизованных

¹ ГАКО (Государственный архив Курской области). Ф. 171. Оп. 1. Д. 86. Л. 109-109об.

² Там же. Л. 13об.

нижних чинов «по примеру осенней кампании». Поскольку практически каждая губерния обладала своей региональной спецификой проведения полевых работ, «центр» не дал каких-либо определенных указаний, полагаясь в этом вопросе на компетентность местных властей³. Воронежское губернское земство, обсудив в конце 1914 г. предстоящую посевную кампанию с земским агрономом Н.Д. Чебалаком, решило благовременно, уже с января 1915 г., с помощью сельскохозяйственных кооперативов и уездных земств подготовить запасы семенного овса, приобрести сеялки и жатвенные машины. Помимо этого, был поднят вопрос об ассигновании земствами средств для выдачи кредитными и ссудо-сберегательными товариществами беспроцентных ссуд для раздачи семьям запасных на оплату рабочих рук по обсеменению и уборке полей⁴.

Накануне весеннего сева Главное управление землеустройства и земледелия направило в аграрно-ориентированные губернии опросные листы. Правительство интересовала способность местного населения не только самостоятельно провести весенний сев, но помочь семействам, чьи члены оказались в рядах действующей армии [2, с. 95]. Согласно статистическим данным, которыми располагало управление, осенью 1914 г. 14 губерний Европейского центра России испытывали недостаток рабочих рук (31 %). В 1915 г. в 36 губерниях Российской империи дефицит рабочей силы в сельской местности достигал 81 % [3, с. 61-62]. Закономерно, что наибольшую потребность в рабочих руках испытывали черноземные регионы, менее всего – промышленные. В Курской губернии местные власти указывали на повсеместную нехватку рабочих, отмечая при этом, что ни в одном уезде она не достигала большой остроты [2, с. 95-96].

Во время полевых работ 1915 г. повсеместно местными властями и благотворитель-

³ Там же. Л. 23а.

⁴ Журналы Воронежского губернского земского собрания очередной сессии 1914 г. (15–21 января 1915 г.). Воронеж: Типолит. тов-ва «Н. Кравцов и К°», 1915. С. 317.

ными организациями семействам мобилизованных нижних чинов оказывалась разнообразная поддержка, которая выражалась в трудовой помощи и в покупке посевного материала.

Дефицит рабочих рук в сельской местности в различных районах Российской империи преодолевали по-разному. С одной стороны, правительство старалось привлечь к сельскохозяйственным работам беженцев, эвакуированных во внутренние, тыловые районы страны. Труд военнопленных нижних чинов, как правило, использовался в помещичьих усадьбах. На Дальнем Востоке использовали труд наемных китайских и корейских рабочих [4, с. 40]. Благодаря этому удалось временно снизить остроту кризиса.

В связи с этим стоит отметить попытки использования труд обучающихся на сельскохозяйственных работах. Так, в Российской империи появились ученические трудовые дружины, работавшие на полях мобилизованных крестьян в летнее каникулярное время. Впервые они возникли в конце лета – начале осени 1914 г. на территории современной Белоруссии. Основоположником создания трудовых дружин стало местное учебное начальство. По их инициативе ученики учительского института в г. Витебск и учительской семинарии в г. Полоцк организовали трудовые ячейки [5, с. 142-143]. Небольшие группы воспитанников педагогических учебных заведений по 2–4 человека ходили по сельской местности, оказывая помощь наиболее нуждающимся семействам мобилизованных нижних чинов. Помимо этого, будущие педагоги обучали грамоте крестьянских детей. Их примеру вскоре последовало несколько учительских семинарий и институтов.

Данная инициатива нашла поддержку у местных властей. Для регламентации, обобщения и распространения полученного опыта губернатор Минской губернии в начале 1915 г. сформировал специальную комиссию из представителей городских учебных заведений, землеустроительной комиссии, агрономов и т. д. Она разработала «Основные

правила организации трудовых дружин учащихся старших классов учебных заведений Министерства народного просвещения в Минской губернии» [5, с. 143]. Данные правила, утвержденные Министерством народного просвещения, легли в основу многочисленных инструкций по организации трудовых сельскохозяйственных дружин в Минской губернии летом 1915 г. [3, с. 62].

Министерство народного просвещения поддержало минское начинание и направило летом 1915 г. циркуляр об организации при всех общеобразовательных учебных заведениях трудовых дружин из учащихся.

На территории Центрально-Черноземного региона первые ученические дружины возникли в 1915 г. В Бежецкой мужской гимназии Брянского уезда Орловской губернии были созданы две дружины из 33 дружинников и 4 педагогов [5, с. 143].

В г. Болхов Орловской губернии 15 учеников (12–15 летнего возраста) высшего начального училища создали трудовую дружину. Она трудилась на полях семей запасных в селах, расположенных недалеко от уездного города. В г. Елец в трудовую дружину вступили 3 гимназиста и 7 учеников высшего начального училища.

В Карабевской мужской гимназии Орловской губернии в ученическую трудовую дружину, возглавляемую инспектором гимназии и одним из педагогов, добровольно вступили 15 учеников, обучающихся в 5–8-х классах. Они трудились на полях запасных, расположенных не далее 8 верст от учебного заведения⁵.

В г. Орел в ученическую трудовую дружину вступили 5 обучающихся I гимназии, 4 ученика Алексеевской гимназии и один воспитанник реального училища. Они трудились под руководством священника Нецветаева, председателя Верхненосенского кредитного товарищества. Ученики были приглашены священником на работу в Малоархангельский уезд. Для их размещения было предоставлено здание кредитного товарищества.

⁵ ГАОО (Государственный архив Орловской области). Ф. 580. Оп. 2. Д. 4485. Л. 1.

В г. Уральск Оренбургской губернии по инициативе местного отделения Елизаветинского комитета были созданы ученические трудовые дружины. В них вошла молодежь, обучающаяся в учебных заведениях города, пожелавшая личным трудом заменить ушедших воинов. В отличие от многих других дружин, сформированных в Российской империи, уральские друженники в работе на полях запасных пользовались сельскохозяйственными машинами. Юноши работали на уборочных машинах под присмотром агрономического персонала, свозили хлеб, занимались его молотьбой⁶.

В г. Новгород по инициативе директора мужской гимназии была создана ученическая трудовая дружина из учеников старших классов. Друженники на полях запасных занимались косьбой сена и уборкой полей нуждающихся семейств низких чинов, которые из-за мобилизации остались без рабочих рук для выполнения этой работы. Обучающиеся народных училищ были сорганизованы в дружину директором П.И. Дворянским. Отряды дружин работали по всей губернии. Расходы по организации дружин взяли на себя учебные заведения, а их содержание обеспечивалось ассигнациями из местного отделения комитета Елизаветы Федоровны⁷. В Воронежской губернии часть расходов по содержанию трудовых дружин также взяло на себя местное отделение Комитета Елизаветы Федоровны. Оно выделяло уездным земствам средства, необходимые для питания друженников.

Заметим, что в 1915 г. ученические трудовые дружины были немногочисленны. Инициаторы их создания объясняли это тем, что на момент формирования дружин многие обучающиеся либо уехали из города на каникулы, либо готовились к экзаменам и т. д. Друженниками в основном становились дети мещан, мелкого чиновничества и купеческого сословия. При этом, согласно данным по

⁶ Ежемесячник Комитета Ее Императорского Величества Великой княгини Елизаветы Федоровны по оказанию благотворительной помощи семьям лиц, призванных на войну. М.: [б. и.], 1915. № 3. С. 58.

⁷ Там же. С. 59.

Орловской губернии, некоторые из юношей сомневались, что своим трудом они способны принести какую-либо пользу обществу [5, с. 143-144].

Однако уже на следующий год потребность в рабочих руках в сельском хозяйстве выросла из-за проведения мобилизаций. Министерство земледелия и местные земские управы, стремясь не допустить сокращения посевных площадей⁸, выступили с инициативой привлечения к полевым работам военнопленных, исходя из их чинов и способностей⁹.

При поддержке инициативы минских учебных заведений по всей стране стали возникать ученические дружины. Руководил ими педагог учебного заведения. За свой труд добровольцы-друженники не получали никакой платы [6]. Расходы, связанные с питанием, размещением и содержанием друженников, оплачивали местным земством (или органом власти его заменявшим). Кроме того, представители земства составляли график работы дружины на полях семей мобилизованных низких чинов, устанавливая их очередность [7, с. 173]. Если в 1915 г. ученические дружины были локальным явлением, то в 1916 г. это движение стало практически повсеместным [8, с. 238]. Оно охватило даже нечерноземные регионы.

Несколько дружин были организованы в Вятской губернии. В г. Глазов дружина была образована из учеников местной мужской гимназии. 22 воспитанника за сезон полевых работ потрудились в 22 хозяйствах. Работа в основном была связана с уборкой урожая. Друженники нажали 11135 снопов. Руководил учениками инспектор гимназии. Из средств земства на организацию дружины было потрачено 100 руб.¹⁰

В г. Яранск во время весенних и летних полевых работ была организована дружина из учеников старших классов гимназии. Ее руководителями стали классный наставник и

⁸ ГАКО. Ф. 171. Оп. 1. Д. 86. Л. 68.

⁹ Там же. Ф. 1. Оп. 1. Д. 8521. Л. 174об.

¹⁰ РГВИА (Российский государственный военно-исторический архив). Ф. 16323. Оп. 1. Д. 208. Л. 14.

преподаватель гимназии. Дружины выполняли яровой и озимый сев, возку навоза, уборку сена и хлеба и пр. Питание дружинников обеспечивали те хозяйства, в которых производились работы. Именно поэтому содержание дружины обошлось всего в 11,5 руб.¹¹

В Сарапульском уезде дружины Ижевской гимназии работала в дер. Пазель, занимаясь уборкой хлебов. Населенный пункт был выбран по рекомендации местного волостного старшины. В дружине работали от 10 до 15 учеников, большинство из которых имели опыт работы в крестьянских хозяйствах, полученный ими во время работы дружины в 1915 г. Воспитанники гимназии оказали помощь 5 семьям мобилизованных на войну нижних чинов. Руководил дружиной преподаватель гимназии. Средства на содержание дружины – 205 руб. – были выделены Елизаветинским комитетом¹².

В Курской губернии во время полевых работ 1916 г. ученические трудовые дружины, сформированные из обучающихся Кутузовского и Городского реальных училищ г. Курск, трудились на полях семейств нижних чинов, мобилизованных на войну в Курском (с. Клюква, дер. Поповка) и Фатежском (дер. Марковка) уездах. Помимо них, на территории губернии действовала ученическая трудовая дружина, созданная из учеников Сандомирской мужской гимназии, эвакуированной в г. Курск. Подростки, под руководством педагога П.М. Зиньковского, трудились на крестьянских полях Обоянского уезда (дер. Шелковка)¹³. Еще одна трудовая дружина обязана своим появлением В.Н. Блукет, директору Курской мужской гимназии. Дружинниками стали ученики старших классов курских учебных заведений. Они занимались уборкой хлеба семьям запасных нижних чинов, призванных на войну недалеко от монастыря Коренная Пустынь (дер. Дубовец и Сухая Неполка)¹⁴.

¹¹ РГВИА. Ф. 16323. Оп. 1. Д. 208. Л. 14.

¹² Там же.

¹³ ГАКО. Ф. 185. Оп. 1. Д. 496. Л. 2а, 4-5.

¹⁴ Там же. Ф. 1. Оп. 1. Д. 10708. Л. 614.

Заметим, что ученические трудовые дружины формировались не только из юношей, воспитанников учебных заведений. Девушки также могли принять посильное участие в помощи солдатским семьям. Их труд могли использовать в яслях, организуемых для детей крестьян, в мастерских, занимавшихся пошивом белья и одежды для нужд армии, а также в легких полевых работах (например, прополка). Согласно В.В. Карповой, ученические дружины из воспитанниц женских учебных заведений помогали солдаткам по хозяйству, присматривая за малышами, давая женщинам возможность самим трудиться на своем участке [9, с. 48]. Практически не встречается создание смешанных женско-мужских ученических трудовых дружин.

В 1917 г. в Курской военной газете был опубликован план организации ученических трудовых дружин. Согласно плану, дружинником становился ученик, достигший 15-летнего возраста. Перед полевыми работами подросток должен был пройти медицинское обследование, подтверждающее его физическое здоровье. Юношей предполагалось использовать на самых разнообразных работах. К ним относились и полевые, такие как: сено-косы, обработка пара, уход за корнеплодами, посев и уборка хлебов. Кроме того, труд дружинников мог использоваться в лесных работах: заготовке дров, хвороста и их транспортировке. Дружины должна была состоять приблизительно из 100 человек, разделенных на 4–5 отрядов. Каждый отряд в обязательном порядке должен был иметь инструктора-агронома и фельдшера, а назначение в отряд педагога учебного заведения носило рекомендательный характер. Время работы дружинников также регламентировалось: с 5 утра до 8 вечера. При этом полагалось два перерыва с 11:00 до 14:30 и с 17:00 до 17:30¹⁵.

Практически все дружинники лишь понаслышке знали о деревенской жизни. О крестьянском труде они имели довольно смутные представления, сформированные на основе летнего дачного отдыха [9, с. 48-49].

¹⁵ Курская военная газета. 1917. 22 апр. Л. 3-4.

Многие из юношей и девушек не имели ни подходящей рабочей одежды, ни физических навыков работы в поле. Но они быстро вникали в курс дела. Крестьяне, в свою очередь, встретили дружины недоверчиво, но увидев, что молодежь ответственно относится к делу и хорошо справляется с порученной ей работой, стали охотнее предлагать им работу. Помимо физического труда, подростки писали письма на фронт мужьям и сыновьям своих подопечных¹⁶.

Для юношей и девушек, состоявших в ученических трудовых дружинах Комитета по призрению семей лиц, призванных на войну, а также семей раненых и павших воинов, который возглавляла сестра императрицы – великая княгиня Елизавета Федоровна, был разработан специальный нагрудный знак. На аверсе на зеленом фоне помещался вензель Елизаветы Федоровны. В центре размещалась надпись: «За участие в ученических дружинах». На реверсе: «От Комитета Ея Императорского Высочества Великой княгини Елизаветы Федоровны по оказанию помощи семьям воинов»¹⁷. Нагрудный знак размещался на левой стороне груди. Его вручали, исходя из постановлений губернских отделений комитета, возглавляемого Елизаветой Федоровной. Получить его могли не только дружины, но и те, кто способствовал устройству ученических трудовых дружин и осуществлял их непосредственное руководство¹⁸.

¹⁶ Ежемесячник Комитета Ее Императорского Величества Великой княгини Елизаветы Федоровны по оказанию благотворительной помощи семьям лиц, призванных на войну. М.: [б. и.], 1916. № 14. С. 38.

¹⁷ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 655. Оп. 1. Д. 68. Л. 33об.

¹⁸ Ежемесячник Комитета Ее Императорского Величества Великой княгини Елизаветы Федоровны по

Таким образом, своим появлением в Российской империи ученические трудовые дружины обязаны Первой мировой войне. Начавшаяся невиданная по своим масштабам мобилизация вырвала из крестьянских хозяйств сотни тысяч рабочих рук, что тяжело отразилось на стране, чья экономика носила аграрный характер. Стремясь восполнить образовавшиеся ниши, правительство, местные власти и общественные организации использовали любые доступные им способы и средства: организация крестьянской самопомощи, работы сельскохозяйственных кооперативов на полях мобилизованных, привлечение труда военнопленных нижних чинов, а с 1917 г. – солдаты тыловых гарнизонов. Помимо этого, свой посильный вклад в дело оказания трудовой помощи семьям нижних чинов вносили обучающиеся учебных заведений страны. Первые трудовые дружины были созданы по инициативе педагогического руководства Витебской губернии. Данное начинание было положительно оценено властями, которые стремились распространить полученный опыт на всю империю. Бессспорно, дружины, не имевшие опыта сельскохозяйственных работ, даже при грамотном руководстве и хорошей технической базе не могли полностью заменить рабочие руки в крестьянских хозяйствах. Тем не менее их появление и поддержка ученического трудового движения и на правительственном, и на местном уровне говорят о том, что руководство страны было заинтересовано хотя бы в частичном устраниении нехватки рабочих в сельском хозяйстве.

оказанию благотворительной помощи семьям лиц, призванных на войну. М.: [б. и.], 1916. № 13. С. 33.

Список литературы

1. Россия в годы Первой мировой войны: экономическое положение, социальные процессы, политический кризис / отв. ред. Ю.А. Петров. М.: Полит. энцикл., 2014. 982 с.
2. Шевелева О.В. Применение труда военнопленных и беженцев в сельском хозяйстве в годы I мировой войны (по материалам Тульской губернии) // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: История. Политология. 2008. № 2 (42). С. 95-99.

3. Карпова В.В. К вопросу об организационных особенностях формирования ученических трудовых дружин в 1915 г. // Столица и провинции: взаимоотношения центра и регионов в истории России: материалы Всерос. науч. конф. с междунар. участием. СПб., 2016. С. 61-68.
4. Сафонов Д.А. Применение наемного труда в крестьянских хозяйствах Дальнего Востока в годы Первой мировой войны // Записки Гродековского музея. Вып. 19. Хабаровск, 2007. С. 39-43.
5. Букалова С.В. Трудовые дружины учащихся как форма реализации молодежной политики в годы Первой мировой войны // Вестник государственного и муниципального управления. 2015. № 2. С. 141-147.
6. Гордиенко О.Н. Организация трудовых дружин учащихся в помощь солдатским семьям на территории Алтайского округа в период Первой мировой войны // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2008. № 3. С. 83-85.
7. Сулимов В.С. Трудовые дружины учащихся школ Алтайского округа в 1915 г. // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4 (29). С. 172-174.
8. Щербинин П.П. Военный фактор в повседневной жизни русской женщины в XVIII – начале XX в. Тамбов: Юлис, 2004. 508 с.
9. Карпова В.В. Повседневная жизнь участников трудовых ученических дружин в России (1915–1916 гг.) // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. Т. 4. № 3. С. 48-55.

References

1. Petrov Y.A. (executive ed.). *Rossiya v gody Pervoy mirovoy voyny: ekonomicheskoye polozheniye, sotsial'nyye protsessy, politicheskiy krizis* [Russia during the First World War: Economic Situation, Social Processes, Political Crisis]. Moscow, Politicheskaya entsiklopediya Publ., 2014, 982 p. (In Russian).
2. Sheveleva O.V. Primeneniye truda voyennoplennykh i bezhentsev v sel'skom khozyaystvye v gody I mirovoy voyny (po materialam Tul'skoy gubernii) [The use of labor of prisoners of war and refugees in agriculture during World War I (based on materials from the Tula Governorate)]. *Nauchnyye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istorya. Politologiya* [Scientific Bulletin of Belgorod State University. Series: History. Political Science], 2008, no. 2 (42), pp. 95-99. (In Russian).
3. Karpova V.V. K voprosu ob organizatsionnykh osobennostyakh formirovaniya uchenicheskikh trudovykh druzhin v 1915 g. [To the issue of the organizational features of the formation of student labor brigades in 1915]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem «Stolitsa i provintsii: vzaimootnosheniya tsentra i regionov v istorii Rossii»* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference with International Participation “Capital and Provinces: Relations between the Center and Regions in the History of Russia]. St. Petersburg, 2016, pp. 61-68. (In Russian).
4. Safonov D.A. Primeneniye nayemnogo truda v krest'yanskikh khozyaystvakh Dal'nego Vostoka v gody Pervoy mirovoy voyny [The use of hired labor in peasant farms in the Far East during the First World War]. *Zapiski Grodekovskogo muzeya. Vyp. 19* [Notes of the Grodekov Museum. Issue 19]. Khabarovsk, 2007, pp. 39-43. (In Russian).
5. Bukalova S.V. Trudovyye druzhiny uchashchikhsya kak forma realizatsii molodezhnoy politiki v gody Pervoy mirovoy voyny [Labor squads of students as a form of implementation of youth policy during the First World War]. *Vestnik gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya* [Bulletin of State and Municipal Administration], 2015, no. 2, pp. 141-147. (In Russian).
6. Gordienko O.N. Organizatsiya trudovykh druzhin uchashchikhsya v pomoshch' soldatskim sem'yam na territorii Altayskogo okruga v period Pervoy mirovoy voyny [Organization of labor squads of students to help soldiers' families on the territory of the Altai District during the First World War]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University], 2008, no. 3, pp. 83-85. (In Russian).
7. Karpova V.V. Povsednevnyaya zhizn' uchastnikov trudovykh uchenicheskikh druzhin v Rossii (1915–1916 gg.) [Everyday life of participants in student labor brigades in Russia (1915–1916)]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina* [Bulletin of the Pushkin Leningrad State University], 2015, vol. 4, no. 3, pp. 48-55. (In Russian).

8. Sulimov V.S. Trudovyye druzhiny uchashchikhsya shkol Altayskogo okruga v 1915 g. [Labor squads of schoolchildren of the Altai District in 1915]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science, Culture, Education], 2011, no. 4 (29), pp. 172-174. (In Russian).
9. Shcherbinin P.P. *Voyennyj faktor v povsednevnoj zhizni russkoy zhenshchiny v XVIII – nachale XX v.* [The Military Factor in the Everyday Life of a Russian Woman in the 18th – Early 20th Centuries]. Tambov, Yulis Publ., 2004. 508 p. (In Russian).

Информация об авторе

Чубаров Алексей Игоревич, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник, Курский областной краеведческий музей, г. Курск, Российская Федерация, chubar1991@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>

Статья поступила в редакцию 17.05.2021
Одобрена после рецензирования 14.06.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Aleksei I. Chubarov, Candidate of History, Senior Research Scholar, Kursk Regional Museum of Local Lore, Kursk, Russian Federation, chubar1991@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7828-2306>

The article was submitted 17.05.2021
Approved after reviewing 14.06.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Научная статья
УДК 94(47)+908(470.326)
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-194-205

Бывшие сотрудники МВД Тамбовской губернии после Февральской революции 1917 г.

Павел Сергеевич РАХМАНОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
kalter169@mail.ru

Аннотация. Исследованы проблемы изменения положения служащих МВД после событий февраля–марта 1917 г. в Тамбовской губернии. Изучена государственная политика, отношение местных органов власти и общественности к представителям данной социально-профессиональной группы, отдельные особенности адаптации ее представителей к новым социально-политическим условиям. Актуальность исследования обусловлена как существенными пробелами в историографии вопроса, особенно на региональном уровне исследования проблемы, так и неким созвучием современных проблем российских правоохранительных органов в условиях преобразований. Сделан вывод, что представители широких народных слоев и солдатских масс относились к бывшим служащим органов МВД крайне негативно, что особенно ярко проявилось в период, который последовал за революционными событиями февраля 1917 г. Однако руководство как губернии в целом, так и в отдельных уездах проводило двойственную политику в отношении представителей данной социально-профессиональной группы. С одной стороны, ставились задачи по максимальному отстранению бывших сотрудников силовых ведомств от участия в общественной и политической жизни, а с другой – их профессиональные навыки были востребованы во вновь созданных органах милиции.

Ключевые слова: полиция, жандармерия, МВД, Тамбовская губерния, Февральская революция 1917 г., «бывшие»

Для цитирования: Рахманов П.С. Бывшие сотрудники МВД Тамбовской губернии после Февральской революции 1917 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 194-205. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-194-205>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-194-205

Former employees of the Ministry of Internal Affairs of the Tambov Governorate after the February Revolution of 1917

Pavel S. RAKHMANOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

kalter169@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](#)
© Рахманов П.С., 2021



Abstract. The problems of changing the position of the Ministry of Internal Affairs after the events of February–March 1917 in the Tambov Governorate are investigated. We study the state policy, the attitude of local authorities and the public to representatives of this socio-professional group, individual features of the adaptation of its representatives to new socio-political conditions. The relevance of the research is due to both significant gaps in the historiography of the issue, especially at the regional level of the study of the problem, and a certain consonance with the modern problems of Russian law enforcement agencies in the context of transformations. It is concluded that representatives of the broad popular strata and the soldier masses treated former employees of the Ministry of Internal Affairs extremely negatively, which was especially pronounced in the period that followed the revolutionary events of February 1917. However, the leadership of both the governorate as a whole and in individual counties pursued an ambivalent policy towards representatives of this social and professional group. On the one hand, the tasks were set for the maximum removal of former law enforcement officers from participation in public and political life, and on the other, their professional skills were in demand in the newly created militia bodies.

Keywords: police, gendarmerie, Ministry of Internal Affairs, Tambov Governorate, February revolution of 1917, “former” members

For citation: Rakhmanov P.S. Byvshie sotrudniki MVD Tambovskoy gubernii posle Fevral'skoy revolyutsii 1917 g. [Former employees of the Ministry of Internal Affairs of the Tambov Governorate after the February Revolution of 1917]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 194-205. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-194-205> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Февральская буржуазно-демократическая революция 1917 г. и последовавшее за ней свержение самодержавия привели к изменениям в социальном ранжировании российского общества. Некоторые социально-профессиональные группы, которые в глазах общественности твердо ассоциировались с отрицательными сторонами «старого режима», утратили прежнее социально-политическое положение. Как непосредственная защитница царского строя, одной из первых

в ходе революции пострадала полиция и жандармерия.

В советской историографии с конца 1960-х гг. стали появляться работы по истории органов Временного правительства и советской милиции, в которых фрагментарно рассмотрены проблемы упразднения департамента полиции и организации милиции в период от февраля к октябрю 1917 г. [1–3].

Проблема истории организации полицейской системы России в целом и в период

событий 1917 г., в частности, в современной отечественной историографии исследуется как на общероссийском, так и на региональном уровне. Больше внимания уделяется кадровому вопросу и конкретным персоналиям [4–6].

Исследуются проблемы политического сыска и его дальнейшей реорганизации Временным правительством в столице [7; 8] и в провинции [9–12], изменение положения бывших полицейских и жандармов и др.

Упразднение органов полиции и влияние революционных событий на бывших сотрудников полиции частично попадает в поле зрения региональных исследователей в рамках изучения истории милиции [13–17]. В исследовании П.А. Милюкова подробно, на основе широкого круга источников, рассмотрена реализация правительственные мер по борьбе против бывших служащих МВД и секретных сотрудников политического сыска Самарской губернии, судьбы конкретных представителей данной социально-профессиональной группы [18]. Отдельные проблемы положения служащих МВД в Тамбовской губернии исследованы в работах А.В. Беловой и С.В. Кистанова [19; 20].

Для исследования проблемы был использован широкий круг источников. Позиция Временного правительства и руководства МВД отражена в опубликованных документах¹, материалах периодической печати², в приказах и постановлениях, хранящихся в государственном архиве Тамбовской области (ГАТО) (Ф. 1058. Канцелярия Тамбовского губернского и Тамбовского, Кирсановского, Моршанского уездных комиссаров Временного правительства) и государственном архиве социально-политической истории Тамбовской области (ГАСПИО) (Ф. П-382. Отдел губернского комитета ВКП(б) по изучению истории Октябрьской революции и ВКП(б)).

Материалы, характеризующие позицию местных органов власти и населения в отно-

шении бывших чинов МВД, содержатся в фондах губернского жандармского управления ГАТО (Ф. 272), фонде канцелярий комиссаров Временного правительства (Ф. 1058), Тамбовского городского Совета и его исполнительного комитета (Ф. Р-6), прокурора Тамбовского окружного суда (ГАТО. Ф. Р-66), а также в фонде по изучению истории Октябрьской революции и ВКП(б) ГАСПИО (Ф. П-382).

Отдельные аспекты проблемы нашли отражение в хронике революционных событий Тамбовской губернии, приуроченной к 10-летней годовщине Октябрьской революции 1917 г., в которой присутствуют выдержки из постановлений государственных и местных органов власти, а также материалы местной прессы³.

Смена власти по всей стране, в том числе в Тамбовской губернии сопровождалась гонениями на сотрудников МВД: полицейских, жандармов, агентов Охранного отделения.

Упразднение царского аппарата МВД в условиях революционных преобразований поддерживалось большинством социальных групп, армией, политическими организациями и органами власти как на общероссийском, так и местном уровне. В лице полицейских и жандармов видели оплот старой государственности.

В Петрограде и Москве расформирование полиции и образование милиции началось в конце февраля – первых числах марта 1917 г., еще до создания Временного правительства. Данный процесс был сложным и включал в себя человеческие жертвы.

Временным правительством была декларирована замена органов полиции народной милицией⁴. Данное заявление свидетельствовало о том, что новое руководство страны

³ 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии / Тамбовская Губернская комиссия по организации и проведению Десятилетия Октябрьской революции. Тамбов: Тип. «Пролетарский светоч», 1927.

⁴ Сборник указов и постановлений Временного правительства. Вып. 1: 27 февраля – 5 мая 1917. Пг., 1917. С. 7–8.

считало эти органы и тех, кто в этой сфере служил, опасными.

Уже 3 марта 1917 г. в Тамбовской губернии начались нападения на полицейских и жандармов, а также стихийное разоружение сотрудников этих организаций. Часто в подобных насильственных действиях были замешаны солдаты. Например, на станции Кирсанов сошедшие с поезда солдаты с применением грубой силы обезоружили жандармского унтер-офицера Петрунина, городового кирсановской полиции и надзирателя кирсановской тюрьмы⁵. 4 марта 1917 г. в г. Усмань военными были разоружены городовые команды, оставшаяся стража сдала оружие по описи⁶. В тот же день военные, прибывшие из Москвы, разоружили усманских полицейских и жандармов⁷, а в г. Лебедянь прибыла делегация от Московского временного исполнительного комитета общественных организаций в составе двух студентов, одного прaporщика и сводной команды солдат, которая произвела разоружение всех полицейских⁸. Активное участие проявлял в этом процессе немногочисленный тамбовский пролетариат⁹.

Организованные действия по отстранению или аресту чинов МВД представителями губернских и уездных официальных властей начались 4 марта 1917 г.

Для пресечения контрреволюционных выступлений Козловским исполкомом 4 марта 1917 г. было принято решение об отключении телефонов отстраненных исправника и полицеймейстера¹⁰ и издано распоряжение об аресте представителей полиции¹¹. Произ-

⁵ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 272. Оп. 1. Ед. хр. 1965. Л. 35.

⁶ ГАТО. Ф. 1058. Оп. 1. Ед. хр. 24. Л. 1.

⁷ 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии / Тамбовская Губернская комиссия по организации и проведению Десятилетия Октябрьской революции. Тамбов: Тип. «Пролетарский светоч», 1927. С. 4.

⁸ ГАТО. Ф. 272. Оп. 1. Ед. хр. 1965. Л. 37.

⁹ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 352. Л. 66.

¹⁰ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 75. Л. 4.

¹¹ Там же. Ед. хр. 82. Л. 4.

водить арест полицейских чинов во главе с заместителем прокурора должна была специальная комиссия. Были арестованы полицеймейстер, исправник, его помощник, приставы, городовые и жандармы. Полицеймейстера, исправника и его помощника разместили в гостинице, приставов в воинском присутствии, городовых и жандармов – в арестном доме¹². 5 марта 1917 г. арестованные заявили о признании нового правительства. После данного признания исправника и полицеймейстера отправили под домашний арест¹³. Позже к арестованным козловским полицейским применили дополнительные меры изоляции. На пленарном заседании Козловского исполкома от 7 марта арестованных полицейских было решено содержать в отдельном помещении¹⁴. По-видимому, чтобы оградить их от нападок со стороны других арестованных, а также для предотвращения возможности им контактировать с кем-либо.

4 марта 1917 г. по приказу воинского начальника полиция г. Борисоглебск и прилегающей станции была обезоружена, как и в г. Спасск и Спасском уезде¹⁵.

Однако не во всех уездах отстранение сотрудников МВД происходило без эксцессов. Так, 5 марта 1917 г. в г. Кирсанов под домашний арест был отправлен уездный исправник А.Д. Бурьянов, также ряд чиновников и нижних чинов МВД¹⁶. Были арестованы полицеймейстер и его подчиненные¹⁷. Несмотря на произведенный арест в полицейском управлении, в этот же день случился погром. К исправнику в квартиру ворвалась группа солдат, которая сорвала с него пого-

¹² Там же. Ед. хр. 75. Л. 11, 12.

¹³ Там же. Л. 8.

¹⁴ Там же. Л. 26-27.

¹⁵ 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии / Тамбовская Губернская комиссия по организации и проведению Десятилетия Октябрьской революции. Тамбов: Тип. «Пролетарский светоч», 1927. С. 5.

¹⁶ ГАТО. Ф. 1058. Оп. 1. Ед. хр. 21. Л. 1.

¹⁷ 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии / Тамбовская Губернская комиссия по организации и проведению Десятилетия Октябрьской революции. Тамбов: Тип. «Пролетарский светоч», 1927. С. 5-6.

ны и украла некоторые вещи. Каравул, приставленный к квартире, не препятствовал данным действиям. До исправника доходили слухи, что его с помощником солдаты намерены убить, о чем он на следующий день сообщил губернатору А.А. Салтыкову¹⁸.

5 марта 1917 г. в г. Спасск на митинге собравшиеся вынесли постановление об аресте исправника, надзирателя и стражников¹⁹. 8 марта 1917 г. в г. Моршанске была разграблена полицейская часть²⁰.

Приказ министра-председателя Временного правительства и министра внутренних дел князя Г.Е. Львова о расформировании полиции и создании милиции дошел до Тамбова 6 марта 1917 г. Этую обязанность возложили на органы местного самоуправления²¹. В эти дни продолжались аресты и разоружение полиции: в г. Усмань, в г. Лебедянь и его уезде, в с. Рассказово Тамбовского уезда и др.²²

7 марта 1917 г., согласно приказу № 1 губернского комиссара Ю.В. Давыдова, все чины полиции официально были отстранены от должностей²³.

В тот же день в г. Моршанске по распоряжению исполкома за откровенно враждебное отношение к новому правительству подверглись аресту высшие чины полиции. Помощник полицеймейстера Крылов, помощник пристава Стефанович и городовой Любимов отправлены в тюрьму, а бывший полицеймейстер Сироткин – под домашний арест. Сироткину конкретных объявлений предъявлено не было, о чем Моршанский исполком запросил дополнительного разъяс-

нения у губкомиссара²⁴. 10 марта 1917 г. помощника пристава Стефановича и городового Любимова из арестного дома направили в распоряжение к воинскому начальнику. Сироткина и Крылова решили оставить под арестом, чтобы обезопасить от возможных угроз со стороны толпы во время ближайших манифестаций²⁵.

Массовые аресты полицейских прошли в Липецке. По данным на 9 марта 1917 г., был арестован 121 сотрудник, среди которых был и Елатомский исправник. Всех задержанных обещали отпустить только по результатам разбирательства их дела особой комиссией. Под сомнение была поставлена их политическая благонадежность. Фиксировались также случаи грубого обращения с бывшими полицейскими²⁶.

Губернский комиссар Ю.В. Давыдов регулярно запрашивал информацию о том, как прошел переход к «новому порядку», обо всех случаях арестов, столкновений, насилий над личностью и имуществом, включая представителей полиции. Он выступил с предложением освободить всех арестованных в г. Козлов²⁷.

10 марта 1917 г. Временным правительством был официально упразднен Департамент полиции, в составе которого находились полицейские и жандармские управления²⁸.

В некоторых уездах реорганизация органов полиции проходила без происшествий. Так, Лебедянский комиссар докладывал губернскому комиссару, что по состоянию на 17 марта 1917 г. арестов бывших полицейских в уезде произведено не было²⁹.

Нижние чины нередко сами изъявили солидарность с новым правительством и добровольно сдавали оружие, как это, например, сделал сасовский унтер-офицер жандар-

¹⁸ ГАТО. Ф. 1058. Оп. 1. Ед. хр. 21. Л. 1.

¹⁹ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 57. Л. 1.

²⁰ 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии / Тамбовская Губернская комиссия по организации и проведению Десятилетия Октябрьской революции. Тамбов: Тип. «Пролетарский светоч», 1927. С. 7.

²¹ ГАТО. Ф. 1058. Оп. 1. Ед. хр. 2. Л. 1, 2.

²² 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии / Тамбовская Губернская комиссия по организации и проведению Десятилетия Октябрьской революции. Тамбов: Тип. «Пролетарский светоч», 1927. С. 6.

²³ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 49. Л. 13.

²⁴ Там же. Ед. хр. 56. Л. 2.

²⁵ Там же. Л. 25.

²⁶ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 55. Л. 1.

²⁷ Там же. Ед. хр. 75. Л. 41-42.

²⁸ Сборник указов и постановлений Временного правительства. Вып. 1: 27 февраля – 5 мая 1917. Пг., 1917. С. 27.

²⁹ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 54. Л. 4.

мерии Ильинский, который передал оружие и боеприпасы Сасовскому комитету³⁰.

По возможности уволенным полицейским старались уплатить заработную плату. Так, по предложению Темниковского городского головы они были обеспечены жалованьем за период с 1 по 7 марта 1917 г., то есть до официального отстранения их труд был оплачен [20, с. 20].

Согласно телеграмме заместителя министра внутренних дел С.М. Леонтьева губернскому комиссару Ю.В. Давыдову от 19 марта 1917 г., отдельные исправники и приставы еще состояли на своих местах в Тамбовском уезде³¹. Данную ситуацию необходимо было исправить. Губернские власти, начиная с 20 марта 1917 г., обязали чинов полиции в трехдневный срок в городах и семидневный в уездах сдать городским и уездным земским управам или начальникам милиции оружие, боеприпасы, иное казенное имущество, служебную документацию, деньги, вверенные по службе³².

К концу марта, по мере организации милиции в уездах, арестованных полицейских чинов стали освобождать из заключения. Так, 20 марта 1917 г. арестованные в Моршанске полицейские были освобождены³³.

Однако в отношении отдельных бывших служащих учреждений МВД эти меры, наоборот, были ужесточены. Так, под давлением и на волне всеобщего недовольства бывшему липецкому исправнику Чеботареву в конце марта домашний арест заменили на тюремное заключение. Граждане выражали недовольство его моральным обликом, а также подозревали в получении взяток, на которые, по их мнению, был построен дом и приобретен автомобиль³⁴.

24 и 25 июня 1917 г. в г. Борисоглебск происходили беспорядки, вызванные недовольством привлечения в ряды милиции бывших полицейских. Толпа солдат и горожан, руководимая гражданином С. Сторуб-

левцевым, ворвалась в здание милиции. Они требовали ареста всех канцелярских служащих милиции, которые ранее были сотрудниками полиции. С. Сторублевцев требовал немедленно выдать ему бывшего городового Мальцева и прапорщика Федорова. Последний, по его мнению, злоупотреблял служебными полномочиями. Столоначальника канцелярии А.А. Островитянова и бывшего секретаря полицейского управления В.И. Константинова арестовала толпа, требуя объяснений, почему они служат в милиции, кто их назначил и почему они не на фронте. А.А. Островитянов заявил, что освобожден от призыва по состоянию здоровья. Толпа не поверила и потребовала соответствующие документы. После ознакомления с документами его отпустили. В момент ареста А.А. Островитянова на втором этаже здания милиции находились бывшие полицейские Турчанов и Касовский. Они, боясь самосуда толпы, выпрыгнули из окна. Толпа также ворвалась в квартиры бывшего городового Мальцева и секретаря городской милиции И.П. Передина³⁵.

Нападки на бывших полицейских продолжались. Начальник Тамбовской городской милиции докладывал 28 сентября 1917 г. губернскому комиссару о возможных нападениях со стороны солдат³⁶.

Особую ненависть вызывали бывшие чины МВД, занимавшиеся агентурной работой. 5 апреля 1917 г. при министерстве юстиции была создана комиссия по разбору дел упраздненного департамента полиции. Одной из ее задач стало выяснение личностей секретных сотрудников и агентов как столичных, так и провинциальных сыскных органов³⁷. Специальная комиссия по разбору архивов жандармских управлений действовала при Тамбовском городском исполкоме.

В этот процесс включились и представители Советов. Так, Козловский Совет рабочих и солдатских депутатов 27 апреля 1917 г. разбирал вопрос о добытых архивных мате-

³⁰ ГАТО. Ф. 272. Оп. 1. Ед. хр. 1965. Л. 38.

³¹ ГАТО. Ф. 1058. Оп. 1. Ед. хр. 38. Л. 13.

³² ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 49. Л. 36.

³³ Там же. Ед. хр. 56. Л. 7.

³⁴ Там же. Ед. хр. 55. Л. 3.

³⁵ ГАТО. Ф. 66. Оп. 2. Ед. хр. 5074. Л. 21-23об.

³⁶ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 77. Л. 37.

³⁷ Вестник Временного правительства. 1917. 25 мая.

риалах железнодорожного жандармского отдела на станции Козлов. В них были обнаружены кодовые прозвища агентов Охранного отделения, ключи к расшифровке которых ожидали получить из Москвы. Самостоятельно удалось выявить лишь некоторых агентов³⁸. В этот период практиковалось оповещение населения в прессе о личностях тайных агентов, как, например, в Петрограде [21, с. 5].

Утратившие свое прежнее социальное положение, а иногда и средства к существованию, бывшие сотрудники органов МВД пытались выстроиться в новые условия, но не у всех это выходило успешно.

Бывшие сотрудники МВД для решения проблем, включая материальные, пытались обращаться к представителям как новых, так и старых органов власти. Особенно остро стояли проблемы трудоустройства. Так, бывший жандарм-писарь (имя в документе не было указано) уже 4 марта 1917 г. направил обращение в Козловский исполком, в котором указал, что признал Временное правительство и просил его не арестовывать (ввиду тяжелого положения семьи) и оставить на службе. Его определили в железнодорожную милицию³⁹. У полицейских возникали проблемы с трудоустройством сразу после их отстранения. Усманский исправник А.М. Суричан 6 марта 1917 г. докладывал губернатору А.А. Салтыкову, что бывшие полицейские «были отягощены своим положением». Правда, Временное правительство отстранило и А.А. Салтыкова (как и других губернаторов) от должности, и он уже не мог повлиять на решение данной проблемы⁴⁰.

Уволенные чины МВД испытывали определенные финансовые трудности, в том числе из-за невыплаты выходных пособий. Так, бывший полицейский Тепляков, проработавший в этой должности около 30 лет, даже к осени 1917 г. не мог добиться от Тамбовской городской думы выплаты пособия за службу. Вопрос не был решен и в судебном

порядке. Тамбовский окружной суд не удовлетворил жалобу на городскую думу⁴¹.

Вопрос о возможности использовать «старые» полицейские кадры на службе Временного правительства обсуждался как на общероссийском, так и на региональном уровне. Так, в Тамбовском горисполкоме 11 марта 1917 г. обсуждался вопрос о полиции. В ходе развернувшейся дискуссии высказывались диаметрально противоположные точки зрения. Предлагалось как полностью обновить штат сотрудников, так и высказывались мнения о необходимости иметь старые квалифицированные кадры⁴². Однако к единому мнению прийти не удалось. Руководство МВД по этому поводу тоже разъясняло не давало. Согласно циркуляру «О приеме бывших чинов полиции на службу в милицию» от 15 марта 1917 г., решение подобных вопросов было поручено губернским комиссарам⁴³.

К апрелю 1917 г. в милиционных учреждениях стал ощущаться недостаток опытных работников, но увольнения старых сотрудников полиции все еще продолжались. Ситуация осложнялась и в связи с ухудшившейся криминогенной обстановкой. Последняя была обусловлена как продолжавшейся войной, так и амнистией, объявленной Временным правительством, вследствие которой на свободу вышли в том числе уголовные преступники. 7 апреля 1917 г. заместитель министра внутренних дел князь С.Д. Урусов рекомендовал губернскому комиссару не упразднять учреждения уголовного розыска⁴⁴. А 16 апреля 1917 г. в МВД был издан циркуляр «О необходимости сохранения и возобновления деятельности сыскных отделений по делам уголовного розыска»⁴⁵. Эти указания способствовали возвращению отдельных

³⁸ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 73. 1-1об.

³⁹ Там же. Ед. хр. 75. Л. 12.

⁴⁰ ГАТО. Ф. 1058. Оп. 1. Ед. хр. 24. Л. 1.

⁴¹ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 89. Л. 140.

⁴² ГАТО. Ф. Р-6. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 25.

⁴³ Советская милиция: история и современность (1917–1918). М.: Политиздат, 1987. С. 42.

⁴⁴ ГАТО. Ф. Р-6. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 69.

⁴⁵ История МВД России 1802–1917 // Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. URL: mvd.ru/history/1802_1917 (дата обращения: 11.04.2021).

полицейских на службу, а некоторых оградили от увольнения. Правительство вынуждено было использовать «старые» кадры. 25 апреля 1917 г. исполняющий обязанности начальника Темниковской уездной милиции обратился к губернскому комиссару Ю.В. Давыдову с просьбой о временном разрешении для возвращения на службу бывших классных чинов полиции на канцелярские должности. По его мнению, они «явились опытными работниками» и «терпели страшную нужду». 30 апреля 1917 г. на это обращение был дан положительный ответ⁴⁶. Подобные решения были приняты и по другим населенным пунктам губернии. Так, в г. Борисоглебск бывшим полицейским тоже разрешили служить в милиции на канцелярских должностях⁴⁷.

Кадровый голод заставлял привлекать в милицейские учреждения «бывших», что, однако, вызывало недовольство. Так, заместитель губернского комиссара 14 июня 1917 г. обращался к Козловскому уездному комиссару с требованием объяснить ситуацию, когда начальником Козловской уездной милиции на должности милиционеров были приняты не просто «бывшие» полицейские, но даже агенты Охранного отделения⁴⁸.

Уволенные полицейские могли испытывать определенные трудности и на новых местах работы, не связанных с правоохранительной деятельностью. Например, комитет рабочих и служащих Моршанской суконной мануфактуры торгового дома братьев Асеевых 7 апреля 1917 г. обратился к управляющему с требованием о немедленном увольнении с фабрики и выселения с фабричной квартиры бывшего полицейского урядника Ломакина⁴⁹.

Некоторые бывшие сотрудники МВД были недовольны новым правительственный курсом и в различных формах выражали свой протест. Так, 23 июня 1917 г. Липецкий уездный комиссар докладывал губернскому, что в мае было выступление контрреволюци-

онного характера на базаре г. Липецк со стороны бывшего пристава Петина и Остальского, однако в документе не было указано, в чем заключалась контрреволюционность их действий. По этому вопросу проводилось следствие⁵⁰.

Достаточно распространенным способом борьбы с бывшими чинами МВД стала отмена для них отсрочки по призыву и отправка в действующую армию. Так, Козловский исполком приступил к организации призыва полицейских и жандармов уже 8 марта 1917 г. Составить список подлежащих призыву чинов и представить его воинскому начальнику должны были городской и уездный комиссары⁵¹.

10 марта 1917 г. Козловский исполком постановил отправить арестованных нижних чинов в ведение воинского начальника, чтобы тот немедленно отправил их на фронт. Классных чинов предполагалось призвать после того, как они передадут свои дела городскому и земскому самоуправлению. Тех, кто был непригоден к воинской службе, предполагалось отпустить после рассмотрения их дел специальной комиссией и по мере организации милиции⁵². С 10 марта 1917 г. в Моршанске некоторых отстраненных чинов МВД начали передавать в распоряжение воинского начальника для дальнейшей их отправки на фронт⁵³.

Вопросы призыва интересовали не только исполнкомы, но и Советы, роль и авторитет которых в общественной жизни страны неуклонно росли. I Всероссийский съезд Советов рабочих и солдатских депутатов (3–24 июня 1917 г.) принял резолюцию, согласно которой бывшие полицейские и жандармские чины должны были немедленно отправиться на фронт в действующую армию. Предполагалось лишить бывших сотрудников МВД права занимать командные должности, а в их документах указывать прежнее место службы. Было выдвинуто предложение выдавать

⁴⁶ ГАТО. Ф. 66. Оп. 2. Ед. хр. 5074. Л. 114.

⁴⁷ Там же. Л. 21-23.

⁴⁸ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп. 1. Ед. хр. 53. Л. 19.

⁴⁹ Там же. Ед. хр. 56. Л. 18.

⁵⁰ Там же. Ед. хр. 55. Л. 19.

⁵¹ Там же. Ед. хр. 75. Л. 30.

⁵² Там же. Л. 41-42.

⁵³ Там же. Ед. хр. 56. Л. 5.

особые нашивки бывшим полицейским, что в дальнейшем нашло применение в некоторых воинских формированиях⁵⁴. Так, в Тамбовском Совете в качестве примера приводили положительный опыт 8-й армии, где для бывших полицейских чинов использовались особые шевроны⁵⁵.

15 июля 1917 г. на общем собрании Тамбовского Совета рабочих и солдатских депутатов обсуждался вопрос о призывае бывших полицейских и жандармских чинов. Комиссия по проверке отсрочек военнообязанных, которая прошла реорганизацию, должна была решить вопрос об «очищении» учреждений от представителей «бывших».

Высказывались мнения и о том, что данный контингент губителен для армии. Такие суждения являлись следствием провала Июньского наступления. Отчасти бывших чинов МВД винили в неудачах на фронте. Однако большинство полагало, что бывшие годные к службе полицейские и жандармы должны служить в войсках, но за ними необходим надзор. Упоминалось о случаях уклонения полиции от военной службы, например, бывшего пристава Крылова и о единичных случаях нахождения бывших полицейских в местных полках, а не на фронте⁵⁶.

19 июля 1917 г. Рассказовский Совет рабочих, солдатских и крестьянских депутатов

⁵⁴ История МВД России 1802–1917 // Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. URL: mvd.ru/history/1802_1917 (дата обращения: 11.04.2021).

⁵⁵ ГАСПИТО. Ф. П-382. Оп.1. Ед. хр. 88. Л. 142.

⁵⁶ Там же. Л. 142.

рассматривал дело о представителе оборонной комиссии Мищенко, который, по полученным сведениям, ранее состоял на службе в Охранном отделении. Президиум по этому делу назначил срочное заседание и вынес постановление о немедленном откомандировании Мищенко в действующую армию⁵⁷.

Значительная часть российского общества, таким образом, заняла после Февральской революции 1917 г. негативную позицию по отношению к сотрудникам учреждений МВД. Как в центре, так и в регионах чины МВД стали активно увольнять, подвергать арестам, отправлять на фронт, считая их опасными для «нового порядка». В то же время в ходе организации милиции наметилась проблема кадрового голода, в связи с которой органам власти пришлось поступиться идеологическими мотивами и прибегнуть к услугам «старых» специалистов в правоохранительной области. Солдаты, общественные организации и обычные граждане часто выступали за полное отстранение «слуг старого режима» и исключение их из общественно-политической жизни страны, в связи с чем в отношении «бывших» чинов полиции могли прибегать к агрессивным действиям, полагая правительственные меры недостаточными.

Отдельные методы и принципы взаимодействия органов революционной власти с «бывшими» в дальнейшем будут использоваться и пришедшими к власти большевиками после событий октября 1917 г.

⁵⁷ Там же. Л. 114.

Список литературы

1. Ерошкин Н.П. История государственных учреждений дореволюционной России. М.: Высш. шк., 1968. 368 с.
2. Скрипилев Е.А. Карательная политика Временного правительства и аппарат ее проведения (март–октябрь 1917 года): автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1970. 45 с.
3. Звягинцева А.П. Организация и деятельность милиции Временного правительства России в 1917 году: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 1972. 29 с.
4. Борисов А.В. Полиция и милиция России: страницы истории. М.: Наука, 1995. 318 с.
5. Мулукав Р.С. Полиция в России (IX в. – нач. XX в.). Н. Новгород: Тип. УВД Нижегородской обл., 1993. 104 с.

6. Борисов А.В. Полиция и милиция России в общественном мнении (начало XVIII в. – октябрь 1917 г.): историко-социологическое исследование. М.: Акад. управ. Мин-ва внутр. дел Российской Федерации, 2010. 112 с.
7. Перегудова З.И. Политический сыск России (1880–1917). М.: РОССПЭН, 2000. 430 с.
8. Куприянов М.И. Деятельность Чрезвычайной следственной комиссии Временного правительства: март–октябрь 1917 г.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2006. 30 с.
9. Дорохов В.Г. Политический сыск в Томской губернии (1881 – февраль 1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Кемерово, 2005. 24 с.
10. Гладышева Е.Е. Политический сыск в России в начале XX века: 1902 год – февраль 1917 года: (на материалах Саратовской губернии): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Саратов, 2006. 22 с.
11. Карпова Н.А. Районные охранные отделения в системе политического сыска России начала XX в. (на примере Центрального районного охранного отделения): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2012. 19 с.
12. Пуговкина О.Г. Деятельность комиссии по разработке архива Туркестанского охранного отделения // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 1 (63). С. 138-140.
13. Шарин Е.А. Динамика смены власти: крушение старого правопорядка в Вятской губернии с февраля по октябрь 1917 г. // Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 6. С. 65-69.
14. Сафонов Д.А. Замена полиции милицией в России 1917 года: региональный аспект // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 7 (262). С. 21-25.
15. Семенченко И.В. Мероприятия земств по замене полиции милицией на Урале в 1917 году // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 4-3 (30). С. 157-161.
16. Константинов С.И. Полиция Екатеринбурга в феврале–марте 1917 года // Государство и право: эволюция, современное состояние, перспективы развития (навстречу 300-летию Российской полиции): материалы 14 Междунар. науч.-теор. конф. СПб., 2017. С. 215-218.
17. Климов А.Ю., Сальников А.С. Формирование новых органов охраны общественного порядка и борьбы с преступностью в Ярославской губернии (февраль–апрель 1917 г.) // Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России. 2020. № 2 (60). С. 139-143.
18. Мистрюков П.А. Государственная политика Временного правительства и советской власти по отношению к бывшим служащим общей и политической полиции России в марте 1917 – декабре 1921 г. (по материалам Самарской губернии) // Genesis: исторические исследования. 2018. № 10. С. 14-31.
19. Белова А.В. Тамбовское губернское жандармское управление: структура, деятельность, кадры (1867–1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2008. 24 с.
20. Кистанов С.В. Формирование милиции на территории Темниковского уезда Тамбовской губернии в 1917 году // Гуманитарные и политico-правовые исследования. 2019. № 2 (5). С. 15-27.
21. Минер В.Л. История полиции России. Том II. Милиция Советского Союза: в 3 т. М.: Московский университет МВД России им. В.Я. Кикотя, 2016. 353 с.

References

1. Eroshkin N.P. *Istoriya gosudarstvennykh uchrezhdeniy dorevolyutsionnoy Rossii* [The History of State Institutions in Pre-Revolutionary Russia]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1968, 368 p. (In Russian).
2. Skripilev E.A. *Karatel'naya politika Vremennogo pravitel'stva i apparat eye provedeniya (mart–oktyabr' 1917 goda)*: avtoref. dis. ... d-ra jurid. nauk [The Punitive Policy of the Provisional Government and the Apparatus of Its Implementation (March–October 1917)]. Dr. jurid. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1970, 45 p. (In Russian).
3. Zvyagintseva A.P. *Organizatsiya i deyatel'nost' militsii Vremennogo pravitel'stva Rossii v 1917 godu*: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk [Organization and Activities of the Militia of the Provisional Government of Russia in 1917. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1972, 29 p. (In Russian).
4. Borisov A.V. *Politsiya i militsiya Rossii: stranitsy istorii* [Police and Militia of Russia: Pages of History]. Moscow, Nauka Publ., 1995, 318 p. (In Russian).

5. Mulukayev R.S. *Politsiya v Rossii (IX v. – nach. XX v.)* [Police in Russia (9th – Early 20th Century)]. Nizhny Novgorod, Typography of Directorate of Internal Affairs of Nizhny Novgorod Region, 1993, 104 p. (In Russian).
6. Borisov A.V. *Politsiya i militsiya Rossii v obshchestvennom mnenii (nachalo XVIII v. – oktyabr' 1917 g.): istoriko-sotsiologicheskoye issledovaniye* [Russian Police and Militia in Public Opinion (Early 18th Century – October 1917): Historical and Sociological Research]. Moscow, Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2010, 112 p. (In Russian).
7. Peregudova Z.I. *Politicheskiy Sysk Rossii (1880–1917)* [Political Investigation of Russia (1880–1917)]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2000, 430 p. (In Russian).
8. Kupriyanov M.I. *Deyatel'nost' Chrezvychaynoy sledstvennoy komissii Vremennogo pravitel'stva: mart-oktyabr' 1917 g.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Activities of the Extraordinary Commission of Inquiry of the Provisional Government: March–October 1917. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2006, 30 p. (In Russian).
9. Dorokhov V.G. *Politicheskiy sysk v Tomskoy gubernii (1881 – fevral' 1917 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Political Investigation in the Tomsk Governorate (1881 – February 1917). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Kemerovo, 2005, 24 p. (In Russian).
10. Gladysheva E.E. *Politicheskiy sysk v Rossii v nachale XX veka: 1902 god – fevral' 1917 goda: (na materialakh Saratovskoy gubernii): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Political Investigation in Russia in the Early 20th Century: 1902 – February 1917: (Based on Materials from the Saratov Governorate). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Saratov, 2006, 22 p. (In Russian).
11. Karpova N.A. *Rayonnnyye okhrannyye otdeleniya v sisteme politicheskogo syska Rossii nachala XX v. (na primere Tsentral'nogo rayonnogo okhrannogo otdeleniya): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [District Security Departments in the System of Political Investigation of Russia in the Early 20th Century (on the Example of the Central District Security Department). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2012, 19 p. (In Russian).
12. Pugovkina O.G. *Deyatel'nost' komissii po razrabotke arkhiva Turkestanskogo okhrannogo otdeleniya* [The activities of the commission for the development of the archive of the Turkestan security department]. *Istoricheskiye, filosofskkiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Issues of Theory and Practice], 2016, no. 1 (63), pp. 138-140. (In Russian).
13. Sharin E.A. *Dinamika smeny vlasti: krusheniye starogo pravoporyadka v Vyatskoy gubernii s fevralya po oktyabr' 1917 g.* [The dynamics of the change of power: the collapse of the old rule of law in the Vyatka Governorate from February to October 1917]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Vyatka State University], 2014, no. 6, pp. 65-69. (In Russian).
14. Safonov D.A. *Zamena politsii militsiyey v Rossii 1917 goda: regional'nyy aspekt* [Replacing the police with the police in Russia in 1917: a regional aspect]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2012, no. 7 (262), pp. 21-25. (In Russian).
15. Semenchenko I.V. *Meropriyatiya zemstv po zamene politsii militsiyey na Urale v 1917 godu* [Zemstvos' measures to replace the police with the police in the Urals in 1917]. *Istoricheskiye, filosofskkiye, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Issues of Theory and Practice], 2013, no. 4-3 (30), pp. 157-161. (In Russian).
16. Konstantinov S.I. *Politsiya Ekaterinburga v fevrale–marte 1917 goda* [The police of Yekaterinburg in February–March 1917]. *Materialy 14 Mezhdunarodnoy nauchno-teoreticheskoy konferentsii «Gosudarstvo i pravo: evolyutsiya, sovremennoye sostoyaniye, perspektivy razvitiya (navstrechu 300-letiyu Rossiyskoy politsii)»* [Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference “State and Law: Evolution, Current State, Development Prospects (towards the 300th Anniversary of the Russian Police)]. St. Petersburg, 2017, pp. 215-218. (In Russian).
17. Klimov A.Y., Salnikov A.S. *Formirovaniye novykh organov okhrany obshchestvennogo poryadka i bor'by s prestupnost'yu v Yaroslavskoy gubernii (fevral'–aprel' 1917 g.)* [Development of new bodies for the protection of public order and the fight against crime in the Yaroslavl Governorate (February – April 1917)]. *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Kaliningrad Branch of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2020, no. 2 (60), pp. 139-143. (In Russian).

18. Mistryugov P.A. Gosudarstvennaya politika Vremennogo pravitel'stva i sovetskoy vlasti po otnosheniyu k byvshim sluzhashchim obshchey i politicheskoy politsii Rossii v marte 1917 – dekabre 1921 g. (po materialam Samarskoy gubernii) [State policy of the Provisional Government and Soviet power in relation to former employees of the general and political police of Russia in March 1917 – December 1921 (based on materials from the Samara Governorate)]. *Genesis: istoricheskiye issledovaniya* [Genesis: Historical Research], 2018, no. 10, pp. 14-31. (In Russian).
19. Belova A.V. *Tambovskoye gubernskoye zhandarmskoye upravleniye: struktura, deyatel'nost', kadry (1867–1917 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Tambov Governorate Gendarme Administration: Structure, Activity, Personnel (1867–1917). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2008, 24 p. (In Russian).
20. Kistanov S.V. Formirovaniye militsii na territorii Temnikovskogo uyezda Tambovskoy gubernii v 1917 godu [The formation of the police on the territory of the Temnikovsky County of the Tambov Governorate in 1917]. *Gumanitarnyye i politiko-pravovyye issledovaniya* [Humanitarian and Political-Legal Studies], 2019, no. 2 (5), pp. 15-27. (In Russian).
21. Miner V.L. *Istoriya politsii Rossii. Tom II. Militsiya Sovetskogo Soyuza: v 3 t.* [The History of the Russian Police. Vol. 2. Police of the Soviet Union: in 3 vols.]. Moscow, Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation named after V.Y. Kikot Publ., 2016, 353 p. (In Russian).

Информация об авторе

Рахманов Павел Сергеевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, kalter169@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8647-6346>

Статья поступила в редакцию 15.04.2021
Одобрена после рецензирования 13.05.2021
Принята к публикации 25.06.2021

Information about the author

Pavel S. Rakhmanov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, kalter169@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8647-6346>

The article was submitted 15.04.2021
Approved after reviewing 13.05.2021
Accepted for publication 25.06.2021

Научная статья
УДК 94(470)“1920–1921”
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-206-235

Революция 1917 года и Гражданская война на Тамбовщине: состояние и перспективы изучения Часть II. О непосредственных и отдаленных последствиях крестьянского антигосударственного вооруженного протesta

Владимир Львович ДЬЯЧКОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российской Федерации, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
mayormp@mail.ru

Аннотация. На непрерывных длительных линиях демографической и социографической информации рассмотрен комплекс непосредственных и отдаленных последствий для Тамбовского региона Гражданской войны в целом и крестьянского восстания 1920–1921 гг. в особенности. В части демографического наследия показаны как прямые безвозвратные потери тамбовской популяции (гибель от комплекса подавляющих причин, добровольная и принудительная эмиграция из региона, падение рождаемости, деформация половозрастного баланса, крушение населенности СНП и т. д.), так и опосредованные пролонгированные процессы подавления и деградации субрегиональных агрессивных сельских популяций, попавших под «антоновщину» и ее подавление (социальное поражение мятежных субрегионов с последовавшим снижением их социокультурного уровня и большими потерями во Второй мировой войне, меньшая ожидаемая продолжительность жизни, большая заболеваемость). Особое внимание уделено сравнительной эволюции антропометрических показателей мужских частей популяций всех российских регионов и тамбовских субрегионов в зависимости от степени их конкретного поражения Гражданской войной. Показано отрицательное воздействие «антоновщины» и ее подавления на общекультурную советскую активность («производительность») мятежных субрегионов. Методика и результаты исследования общероссийского и тамбовского регионального материала обильно представлены графически.

Ключевые слова: прямые и косвенные демографические потери, социальное поражение, антропометрия, продолжительность жизни, маркеры социального наследия «антоновщины»

Благодарности: Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РНФ по проекту № 18-18-00187 «Стратегии демографического поведения сельского населения юга Центральной России в XX – начале XXI в.».

Для цитирования: Дьячков В.Л. Революция 1917 года и Гражданская война на Тамбовщине: состояние и перспективы изучения. Часть II. О непосредственных и отдаленных последствиях крестьянского антигосударственного вооруженного протеста // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 206-235.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-206-235>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-206-235

The Revolution of 1917 and the Civil War in the Tambov region: state and research prospects. Part 2. On the immediate and long-term consequences of the peasant anti-state armed protest

Vladimir L. DYACHKOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

mayormp@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](#)
© Дьячков В.Л., 2021



Abstract. On continuous long lines of demographic and sociographic information, a complex of immediate and distant consequences for the Tambov region of the Civil War as a whole and especially the peasant uprising of 1920–1921 is considered. In the part of the demographic heritage we show, both direct irreversible losses of the Tambov population (death from a complex of suppressive causes, voluntary and forced emigration from the region, a drop in fertility, deformation of the age and gender balance, collapse of the population of the rural settlements, etc.) and indirect prolonged suppression processes and the degradation of subregional aggressive rural populations that fell under the “Antonovshchina” and its suppression (social defeat of the rebellious subregions with a subsequent decline in their socio-cultural level and greater losses in World War II, shorter life expectancy, higher morbidity). Special attention is paid to the comparative evolution of the anthropometric indicators of the male parts of the populations of all Russian regions and Tambov subregions, depending on the degree of their specific defeat by the Civil War. Shows the negative impact of “Antonovshchina” and its suppression on the general cultural Soviet activity (“productivity”) of the rebellious subregions. The methods and results of the study of the all-Russian and Tambov regional material are abundantly presented graphically.

Keywords: direct and indirect demographic losses, social defeat, anthropometry, life expectancy, markers of the social heritage of “Antonovshchina”

Acknowledgements: The research is fulfilled under financial support of Russian Science Foundation grant on the project no. 18-18-00187 “Strategy of Demographical Behavior of Peasantry in the South of Central Russia in the 20th – Early 21st Centuries”.

For citation: Dyachkov V.L. Revolyutsiya 1917 goda i Grazhdanskaya voyna na Tambovshchine: sostoyaniye i perspektivy izucheniya. Chast' II. O neposredstvennykh i otdalennykh posledstviyakh krest'yanskogo antigosudarstvennogo vooruzhennogo protesta [The Revolution of 1917 and the Civil War in the Tambov region: state and research prospects. Part 2. On the immediate and long-term consequences of the peasant anti-state armed protest]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 206-235. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-206-235> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Демографическая плата за реализацию социальной агрессии и ее подавление.
Самым простым и прямым способом показа

демографического урона, нанесенного Гражданской войной Тамбовской губернии в целом и ее отдельным субрегионам было бы

наложение на хронологическую шкалу числа рождений и смертей, и отрезок «большой войны» заявил бы о себе провалом прироста так, как это дружно в 1915–1920 гг. продемонстрировала российская Прибалтика (рис. 1). Но, к сожалению, тогдашняя российская смута обрывала не только человеческие жизни, но и жизненную статистику, и в результате переход от церковного метрического к советскому «загсовскому» учету превратился в четырехлетнюю дыру на «самом интересном» месте 1919–1922 гг. Имеющая-

ся (пока?) разрозненная, неполная и поврежденная жизненная статистика рождений, браков, смертей с их причинами по отдельным НП (с. Саюкино, 1921 г.; с. Семеновка, 1920 г.; с. Кузьмина Гать, 1919–1920 гг., пос. Порохового з-да, 1919–1921 гг., с. Б. Ржакса, 1922 г.) чрезвычайно ценна и красноречива, но абсолютно недостаточна для создания необходимых в нашем случае непрерывных линий полной демографической информации на уровнях «СНП – субрегион – регион – макрорегион – страна».

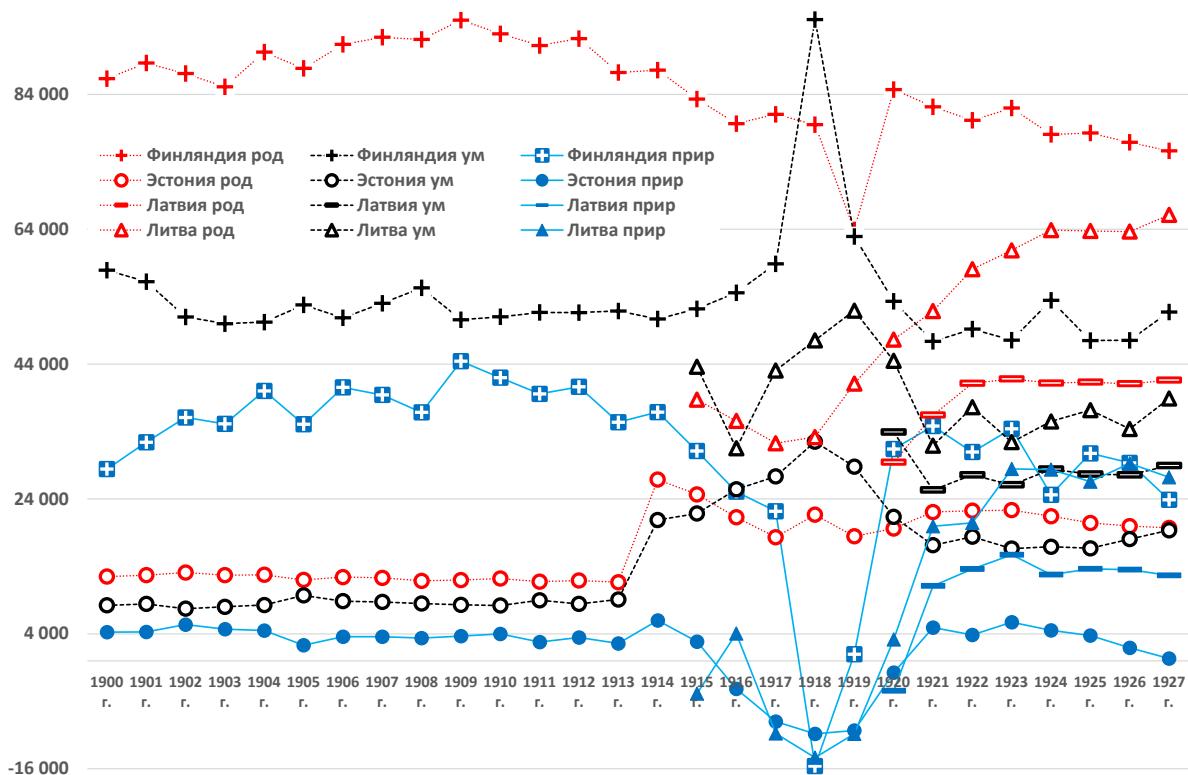


Рис. 1. Жизненная статистика 1900–1927 гг. дореволюционной российской Прибалтике (абс.). Рождения, смерти и прирост населения в Эстонии в 1900–1913 гг. даны по Эстляндской губернии. Замечательно не только дружное падение прироста к общему конкретно-историческому для Прибалтики отрицательному минимуму 1918 г., но и отраженное (в финской и эстонской статистике в данном случае) глобальное (!) эндогенное снижение прироста с мирного 1909 г., усиленное с 1915 г. экзогенным комплексом Первой мировой и Гражданской войн, то есть точно на отрезке 1909–1919 гг. – «малой» ВРФ на переходе от 28-летнего цикла 1885–1912 гг. к циклу 1913–1940 гг.

Fig. 1. Life statistics 1900–1927 pre-revolutionary Russian Baltic (abs.). Births, deaths and population growth in Estonia in 1900–1913 given for the Estland Governorate. It is remarkable not only the amicable drop in growth to the general, concretely historical for the Baltic states, negative minimum of 1918, but also the reflected (in Finnish and Estonian statistics in this case) global (!) Endogenous decline in growth since the peaceful 1909, intensified since 1915 exogenous complex of the First World War and the Civil War, that is, exactly on the interval 1909–1919 – “small” VRF on the transition from the 28-year cycle of 1885–1912 to the cycle 1913–1940.

Потому мы используем «зеркала» высокого разрешения – дореформенные ревизии, переписи-замеры 1884 г., 1897 г., 1916 г., 1920 г., 1926 г., 1939 г., БД «политических» репрессий и – главное! – различные учеты, относящиеся к ВОВ, которая в силу небывалой массовости и тотальности обеспечила нас репрезентативными отражениями социально-демографического воздействия и наследия Гражданской войны в полных непрерывных линиях на всех требуемых уровнях.

«Переписное», более чем трехвековое движение населения и баланса М/Ж 45 тамбовских СНП зафиксировало (рис. 2а–2д) следующее.

1. От своего основания и до 1916–1920 гг. все тамбовские СНП явили экспоненциальный рост населения при его более высоких темпах в последней по времени, южной полосе заселения. Первая мировая война и «доантоновская» часть Гражданской войны лишь замедлили рост сельских популяций по совокупности отсрочки браков/рождений в 1915–1917 гг., скачка «военно-революционной» плодовитой эмиграции по различным причинам, роста младенческо-детской и «взрослой» смертности от сопутствовавших времени болезней и умножения очаговых безвозвратных потерь (насильственных смертей) от ПМВ, подавления мятежей осенью 1918 г., действий белоказаков П.Н. Краснова и К.К. Мамонтова, начала большевистских репрессий и роста крестьянского бандитизма.

2. «Антоновщина», ее комплексное подавление, голод 1922 г. и усилившаяся добровольная и принудительная эмиграция повсеместно обрушили населенность СНП и вследствие преимущественных потерь плодовитых мужчин очень чувствительно деформировали половозрастной баланс. Если в замерах 1916 и 1920 г. ни в одном тамбовском СНП М/Ж в плодовитых возрастах не опускался ниже 0,980 (то есть оставление без мужской пары не более 20 женщин из тысячи), то перепись 1926 г. в губернии, «укороченной» к тому времени на четыре северных уезда, в агрегации родившихся в 1866–1906 гг. (то есть тех, кому в 1920–1922 гг. было от 14 до 56 лет)

зафиксировала М/Ж = 0,826, то есть нехватку уже 174 мужчин на каждую тысячу женщины-весниц (рис. 3, 4).

Как общая тенденция, молодые активные популяции южной трети губернии, ставшие в 1920 г. «antonovskimi», быстрее росли и круче падали с исторических максимумов населения.

Демографическая катастрофа тамбовского села, запущенная Гражданской войной, продолжилась межвоенным обвалом и «но-каутом» ВОВ, закрепленным послевоенной модернизацией сельской семьи.

3. Добровольная (не только «карьерная», ради повышения качества жизни, но и вынужденная страхом возможных репрессий за «повстанческую» известность в родных местах) эмиграция группы «СНП ТО – СНП ТО» отсрочила неизбежную общую демографическую катастрофу и даже принципиально улучшила состояние двух категорий малого меньшинства тамбовских СНП. Такая счастливая судьба выпала: а) селам, назначенным властью быть на четверть века или доныне сельскими райцентрами и б) селам в «шаговой доступности» к городам. На рис. 2а–2г из таковых попали с. Сосновка, Горелое, Бокино, Покрово-Пригородное, Бондари, 2-я Гавриловка, Ржаксинские Выселки (ныне р.п. Ржакса). Но иллюзий по поводу демографических перспектив подобных СНП быть не должно – основой их метаболизма стало не прежнее расширенное воспроизводство населения за счет его естественного прироста, а «высыпание» готовых молодых семей из сельской округи, исторически стремительно умиравшей в социоестественном синергизме подавления перенаселенной популяции.

4. Наконец, в самой сердцевине мятежного «демографического мешка» оказались мелкие СНП, населенность которых оказалась почти не поврежденной Гражданской войной и ее комплексным наследием. То были поселки, возникшие в последнем, уже послереволюционном «выдохе» аграрного перенаселения (пос. Искра, Максим Горький, Демьян Бедный, Луч, Красное Знамя, Доброе

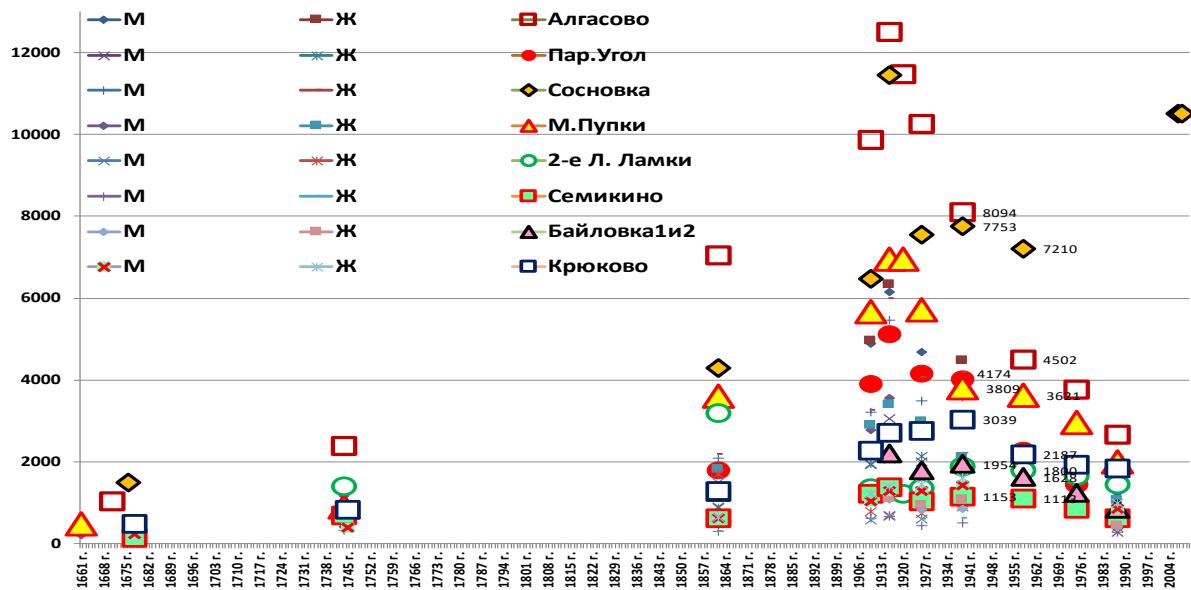


Рис. 2а. Движение в 1661–2011 гг. численности населения и баланса М/Ж отдельных СНП – север Тамбовской обл. (нынешние Моршанский, Сосновский, Пичаевский р-ны, бывшие Шацкий, Моршанский и Козловский уезды Тамбовской губ.)

Fig. 2a. Movement in 1661–2011 population size and M/F balance of individual rural settlements – north of Tambov Region (the current Morshansky, Sosnovsky, Pichaevsky districts, the former Shatsky, Morshansky and Kozlovsky districts of Tambov Governorate)

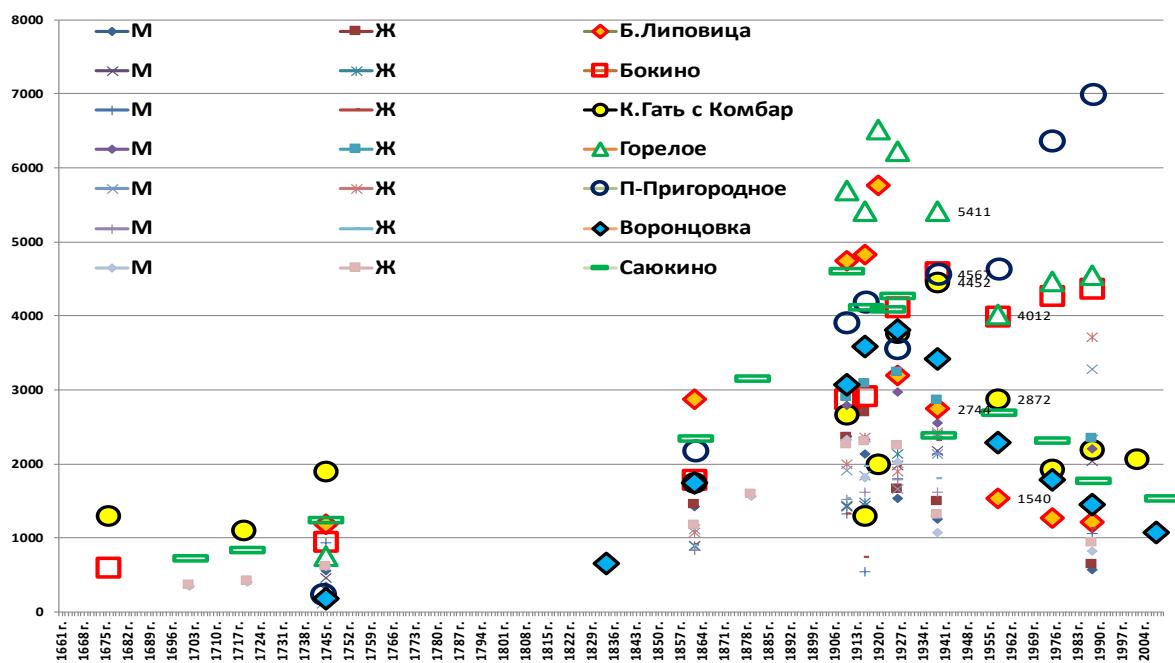


Рис. 2б. Движение в 1661–2011 гг. численности населения отдельных СНП – центр Тамбовской обл. (нынешние Тамбовский, Знаменский, Рассказовский р-ны, бывший Тамбовский уезд)

Fig. 2b. Movement in 1661–2011 population of individual rural settlements – the center of the Tambov Region (current Tambov, Znamensky, Rasskazovsky districts, former Tambov County)

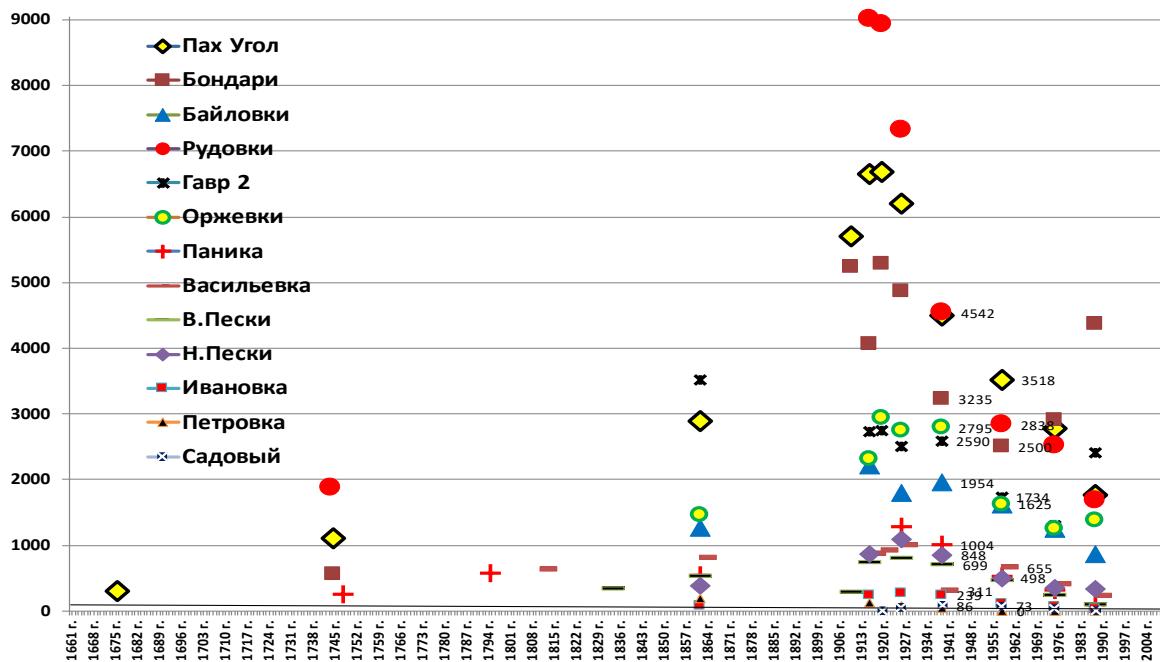


Рис. 2в. Движение в 1661–2011 гг. численности населения отдельных СНП – северо-восток и восток Тамбовской обл. (нынешние Пичаевский, Бондарский, Гавриловский, Уметский р-ны, бывшие Тамбовский и Кирсановский уезды)

Fig. 2c. Movement in 1661–2011 the population size of individual rural settlements – northeast and east of the Tambov Region (current Pichaevsky, Bondarsky, Gavrilovsky, Umetsky districts, former Tambov and Kirsanovsky districts)

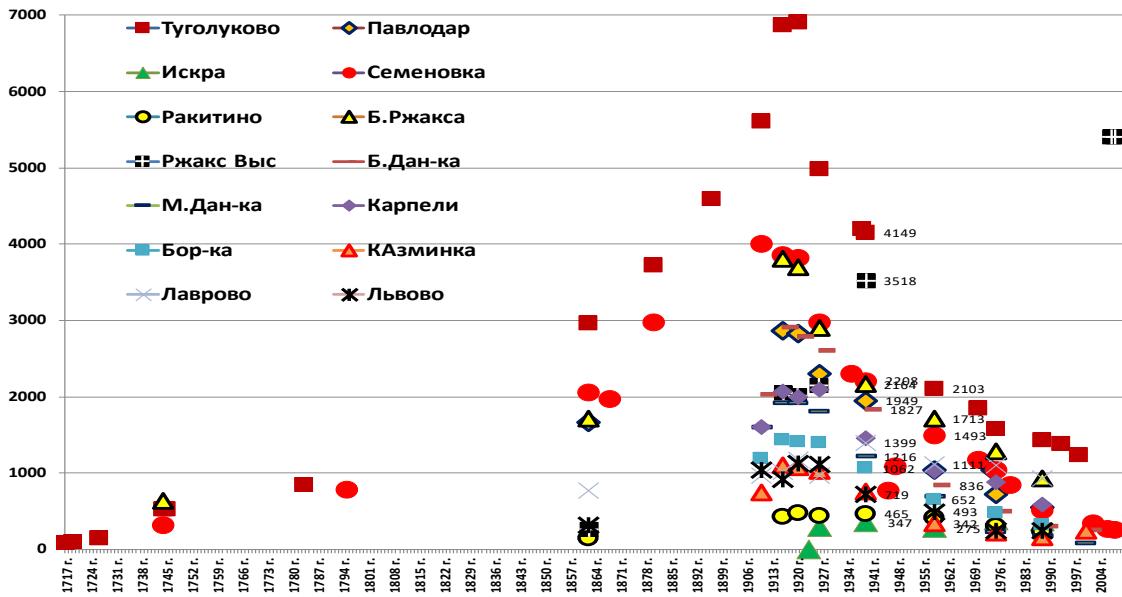


Рис. 2г. Движение в 1717–2011 гг. численности населения отдельных СНП – юг Тамбовской обл. (нынешние Мордовский, Токаревский, Ржаксинский и Жердовский р-ны, бывшие Тамбовский, Кирсановский и Борисоглебский уезды)

Fig. 2d. Movement in 1717–2011 population size of individual rural settlements – the south of the Tambov Region (the current Mordovian, Tokarevsky, Rzhaksinsky and Zherdevsky districts, the former Tambov, Kirsanovsky and Borisoglebsky districts)

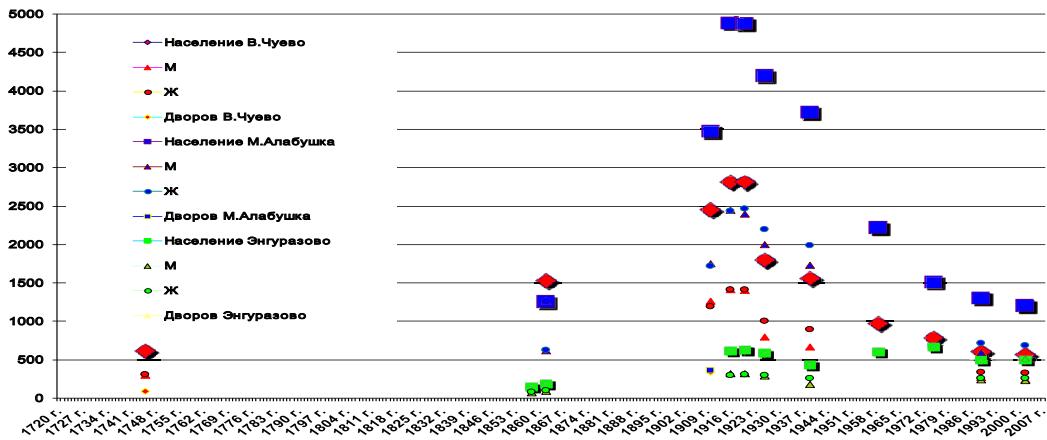


Рис. 2д. Сравнительное движение в 1720–2011 гг. численности населения, баланса М/Ж и числа дворов татарского (д. Энгуразово) и соседних с ним русских (с. Верхнее Чуево и Моисеево-Алабушка) СНП Уваровского р-на Тамбовской обл. (бывший Борисоглебский уезд)

Fig. 2e. Comparative movement in 1720–2011 the size of the population, the balance of M/F and the number of households of the Tatar (village Engurazovo) and neighboring Russians (the villages of Verkhnee Chuevo and Moiseev-Alabushka) rural settlements of the Uvarovsky district of the Tambov Region (former Borisoglebsk district)

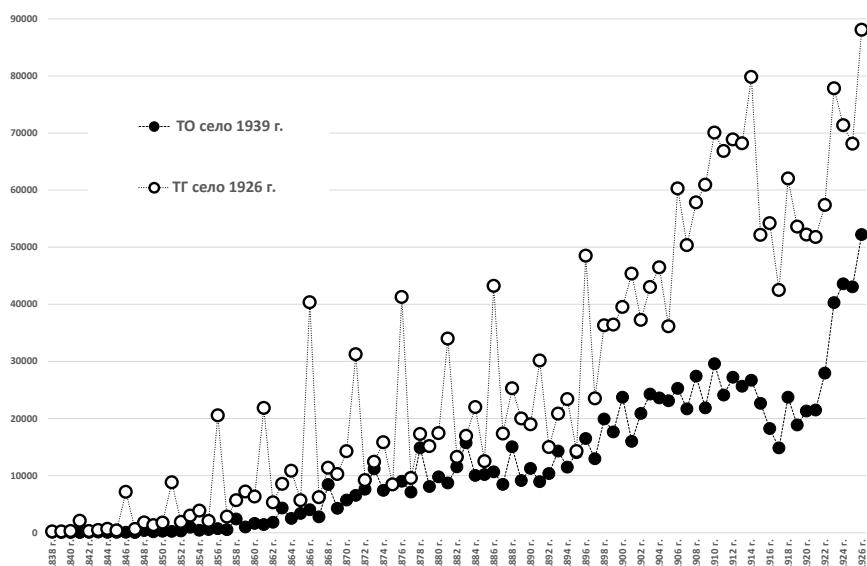


Рис. 3. Фактор «большой войны» 1914–1922 гг. в движении «населенности» лет рождения в 1838–1926 гг. по переписи в Тамбовской губ. 1926 г. и по переписи в Тамбовской обл. 1939 г. (оба пола, абс.). Неизменное превышение показателей 1926 г. над подсчетами 1939 г. вызвано в первую очередь большими размерами Тамбовской губ. «образца» 1926 г. (2428123 человека сельского населения в 1926 г. против 1599442 тамбовских сельских жителей в январе 1939 г.). Очевидная сглаженность подъема на отрезке 1898–1914 гг. рождения в переписи 1939 г. по сравнению с экспоненциальным скачком в переписи 1926 г. (1914/1898 = 1,34 в 1939 г. против 2,2 в 1926 г.) обеспечена массовыми изъятиями в 1927–1938 гг. представителей данных когорт из села (эмиграция в город, на стройки первых пятилеток, в РККА, а также репрессии)

Fig. 3. The factor of the “big war” of 1914–1922 in the movement of “population” years of birth in 1838–1926 according to the census in the Tambov Governorate 1926 and according to the census in the Tambov Region 1939 (both sexes, abs.). The invariable excess of the 1926 indicators over the 1939 estimates is primarily due to the large size of the Tambov Governorate “example” of 1926 (2428123 people of the rural population in 1926 against 1599442 Tambov rural residents in January 1939). The obvious smoothness of the rise in the interval 1898–1914 births in the 1939 census in comparison with the exponential leap in the 1926 census (1914/1898 = 1,34 in 1939 versus 2,2 in 1926) was provided by massive seizures in 1927–1938 representatives of these cohorts from the village (emigration to the city, construction sites of the first five-year plans, in the Red Army, as well as repression)

Начало и т. п.) и «примкнувшая к ним» татарская деревня Энгуразово, которая в силу этноконфессиональных особенностей осталась в стороне от «русской драки» (рис. 2д).

Главное в рис. 5: 1) резкое падение в переписи 1897 г. сельского М/Ж в когортах 1870-х гг. рождения за счет соединения эндогенного фактора «женской атаки» 1871–1877 гг. и экзогенного фактора армейского призыва; 2) значительное падение в переписи 1926 г. сельского М/Ж в когортах 1880-х –

начала 1900-х гг. из-за потерь в Первой мировой и Гражданской войнах.

На рис. 6 и в табл. 1, 2 представлены отражения в ОБД «Подвиг народа» (ПН) демографического наследия второй половины и Гражданской войны в целом в европейских регионах Российской империи.

В отличие от ОБД «Мемориал», где представлены десятки миллионов советских граждан, погибших во Второй мировой войне, ОБД «Подвиг народа» состоит из персо-

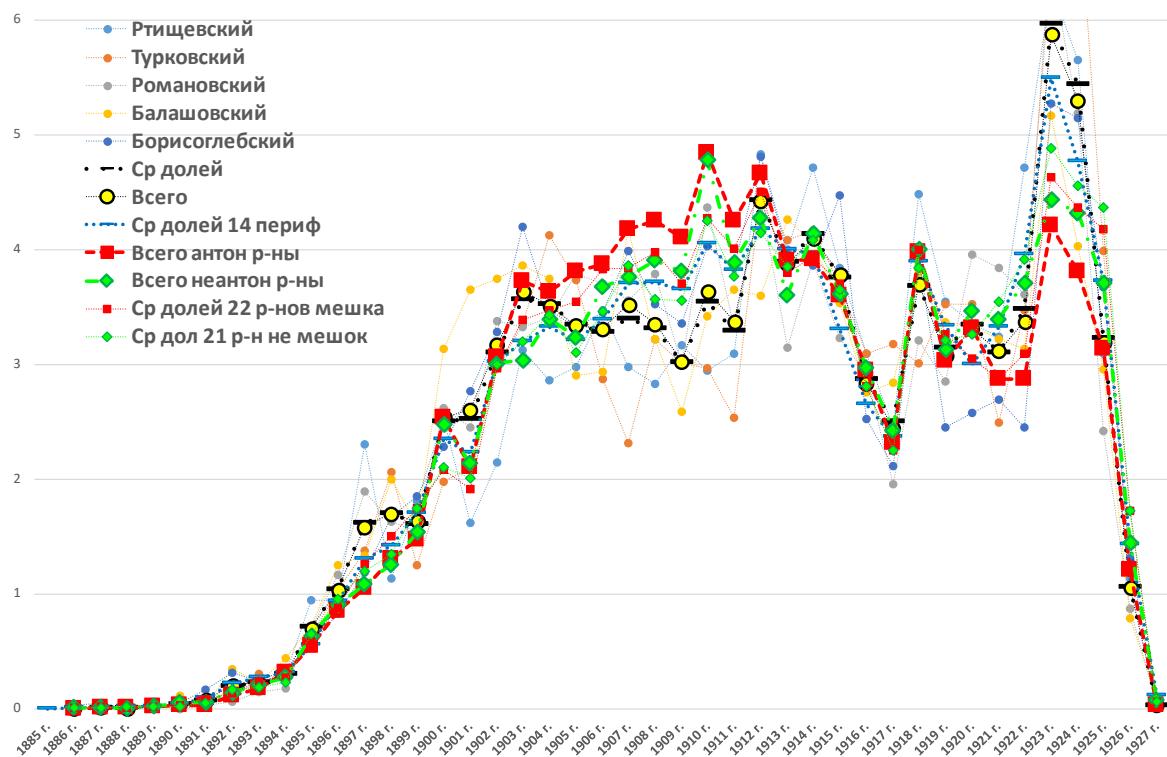


Рис. 4. Демографическая плата за социальную агрессию в разных частях тамбовского «демографического мешка»; доли лет рождения в армейском призывае/потерях ВОВ. В данном отражении «антоновщины» в ОБД «Мемориал» очевиден общий худший демографический итог 1920–1925 гг. (падение прироста в 1920–1922 гг. и послевоенной компенсации 1923–1925 гг.) в мятежных и подавленных субрегионах ТО, меньшее падение прироста при средней компенсации в «неантоновских» субрегионах ТО и среднее падение прироста при высшей компенсации в мятежных, но не подавленных субрегионах Тамбовской и Саратовской губерниях на юго-восточной и южной периферии «демографического мешка» [1]

Fig. 4. Demographic payment for social aggression in different parts of the Tambov “demographic bag”; share of birth years in the army conscription / losses of the Second World War. In this reflection of “Antonovshchina” in the Generalized Electronic Data Bank “Memorial”, the overall worst demographic outcome of 1920–1925 is obvious (decline in growth in 1920–1922 and post-war compensation in 1923–1925) in rebellious and suppressed Tambov Region sub-regions, a smaller drop in growth with average compensation in “non-Antonian” Tambov Region sub-regions and an average drop in growth with higher compensation in rebellious but not suppressed sub-regions of Tambov and Saratov Governorates on the southeastern and southern periphery of the “demographic bag” [1]

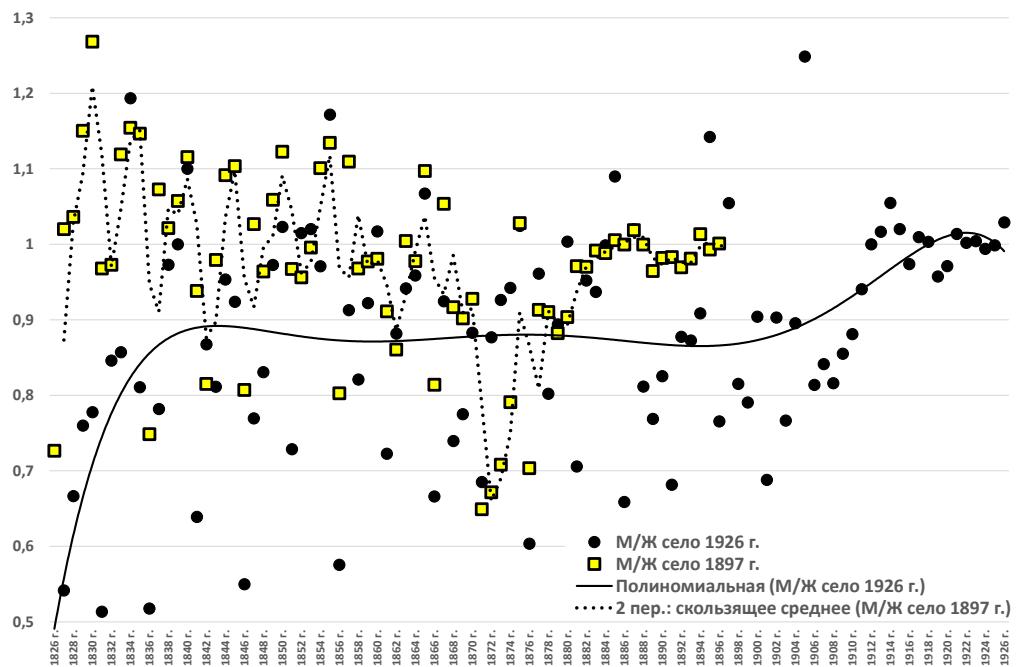


Рис. 5. Движение по 1826–1926 гг. рождения индекса М/Ж в тамбовском селе по переписям января 1897 г. и декабря 1926 г. Резкие ритмичные колебания М/Ж по конкретным годам рождения обеспечены тогдашним стремлением значительной части взрослых и старых респондентов «привязать» свой возраст к ближайшему числу лет, кратному на момент переписи 10-ти или 5-ти при сопутствующем желании не менее значительной части женщин занижению реального возраста (например, «записать» себе 40 лет вместо 41-го, 42-х действительных или 39, 38 лет вместо реальных 40 лет).

Fig. 5. Movement through 1826–1926 birth of the M/F index in the Tambov village according to the censuses of January 1897 and December 1926. Sharp rhythmic fluctuations in M/F for specific years of birth are provided by the then desire of a significant part of adults and old respondents to “tie” their age to the next number of years, a multiple of the moment of census 10 or 5, with the concomitant desire of no less significant part of women to underestimate the real age (for example, “write down” 40 years instead of 41, 42 valid or 39, 38 years instead of real 40).

налий советских военнослужащих, награжденных за подвиги и достойную службу в годы войны орденами и медалями СССР.

Учетная картотека ПН содержит сведения о награждениях, произведенных в военные и первые послевоенные годы, то есть наиболее активный «советский» сегмент Красной армии, включивший как погибших кавалеров (малое меньшинство учетной картотеки), так и ветеранов, доживших до Победы (подавляющее большинство).

Юбилейная картотека ПН составлена из персоналий советских ветеранов, отмеченных орденом Отечественной войны 1-й или 2-й степени на 40-летие Победы в 1985 г. Из-за разных принципов составления списки, линии лет рождений, половые, этнические,

региональные структуры фигурантов этих двух картотек совпадают лишь частично – в юбилейной картотеке нет тех миллионов ветеранов, кто не дожил до весны 1985 г., и вместе с тем в ней представлены «подтвержденные» ветераны, не получившие до 40-летия Победы никаких боевых наград за достойное участие в ВОВ.

В данном и в остальных вариантах работы с картой «большой войны» наиболее пораженные регионы (низшие индексы прироста в 1920–1922 гг. и в 1918–1922 гг. и дождя родившихся в эти годы до 1985 г.) неизменно образуют характерную полосу-дугу концентрации Гражданской войны как социоестественного синергизма подавления наиболее перенаселенных зон.

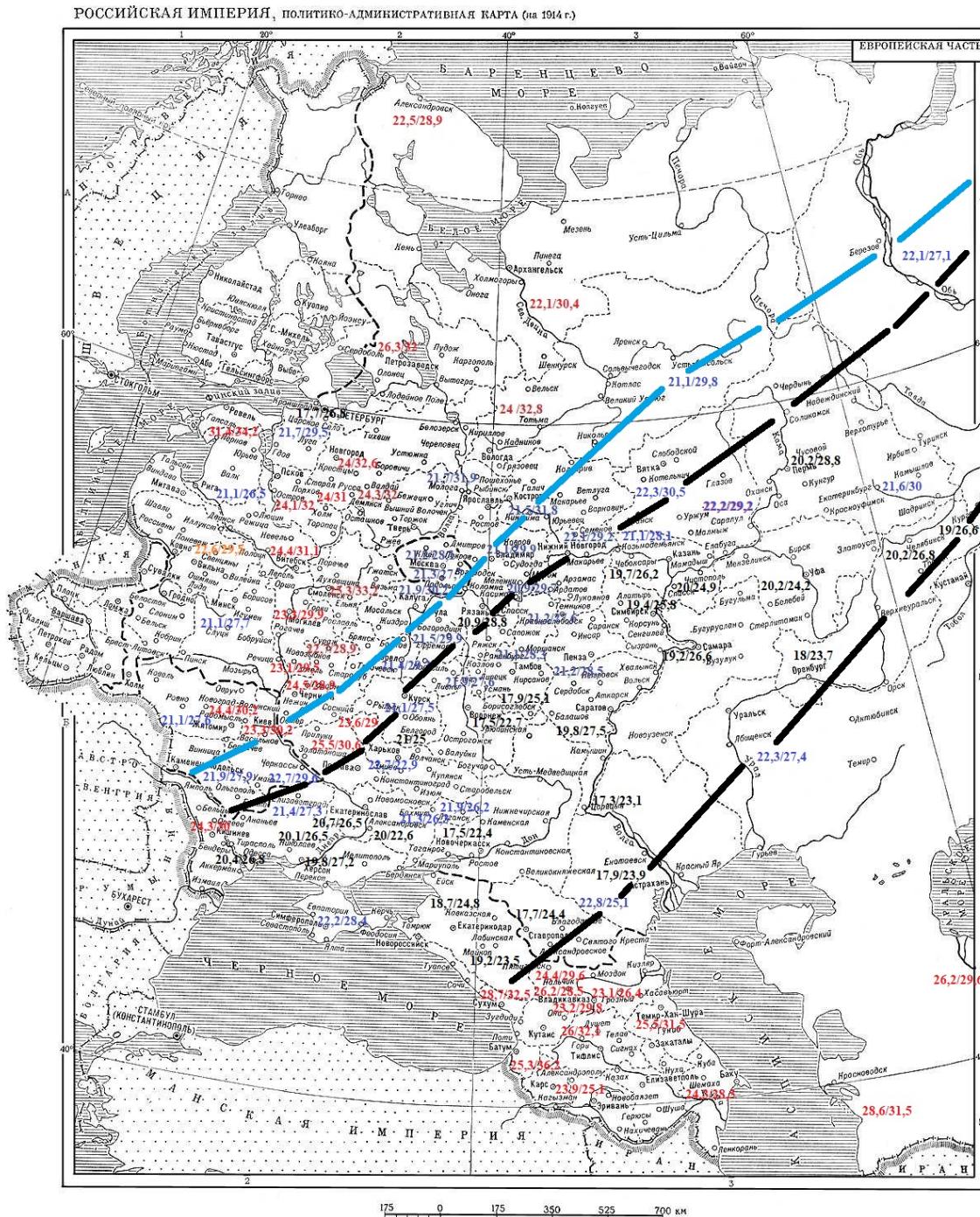


Рис. 6. Доли награжденных ветеранов ВОВ, родившихся в 1918–1922 гг. в регионах Европейской России (% в учетной картотеке ПН / % в юбилейной картотеке ПН)

Fig. 6. Shares of awarded World War II veterans born in 1918–1922 in the regions of European Russia (% in the People's Feat registration card index / % in the People's Feat anniversary card index)

Таблица 1

«Вилки» (мин. – макс.) и средние региональных долей (%) 1918–1922 гг. рождения
в макрополосах России-СССР в учетной и юбилейной картотеках БД «Подвиг народа» (ПН)
Table 1

“Forks” (min – max.) and average regional shares (%) 1918–1922 birth in the macro-stripes
of Russia-USSR in the registration and anniversary card files of the database “People’s Feat” (PF)

Полоса рождения	1918–1922 гг. рожд. в учетной карточке ПН	1918–1922 гг. рожд. в юбилейной карточке ПН	1920–1922 гг. рожд. в учетной карточке ПН	1920–1922 гг. рожд. в юбилейной карточке ПН
Европейский Север – Северо-Запад – Запад – Юго-Запад	20,9–31,4 (ср. 23,1)	25,0–34,2 (ср. 29,8)	12,2–22,9 (ср. 14,6)	17,1–24,2 (ср. 19,8)
<i>Полоса концентрации Гражданской войны</i>	<i>17,5–23,9 (ср. 20,25)</i>	<i>22,4–30,0 (ср. 26,3)</i>	<i>9,6–13,9 (ср. 11,7)</i>	<i>12,1–18,1 (ср. 15,8)</i>
Кавказ – Закавказье – Средняя Азия – Сибирь – Дальний Восток	22,3–29,5 (ср. 25,6)	25,1–36,2 (ср. 30,0)	13,7–19,6 (ср. 16,6)	17,4–24,7 (ср. 20,1)

Таблица 2

Доли (%) 1918–1922 гг. рождения в регионах (область, край, АССР, ССР)
России-СССР в учетной и юбилейной картотеках БД «Подвиг народа» (ПН)
(Регионы полосы концентрации Гражданской войны выделены курсивом)

Table 2

Shares (%) 1918–1922 birth in the regions (Region, Territory, Autonomous
Soviet Socialist Republic, Soviet Socialist Republic) of Russia-USSR
in the registration and anniversary card files of the database “People’s Feat” (PF)
(Regions of the Civil War concentration band are in italics)

Регион рождения	% 1918–1922 гг. рожд. в учетной карточке ПН	% 1918–1922 гг. рожд. в юбилейной карточке ПН	% 1920–1922 гг. рожд. в учетной карточке ПН	% 1920–1922 гг. рожд. в юбилейной карточке ПН
1	2	3	4	5
Мурманск	22,52	28,86	15,44	20,59
Карелия	26,26	31,97	16,76	21,66
Архангельск	22,14	30,45	13,4	20,16
Коми	21,11	29,79	12,19	18,48
Киров	22,26	30,48	13,02	19,26
Вологда	24,03	32,78	15,33	22,5
Город Ленинград	17,69*	26,76*	11,92*	19,21*
Ленинградская обл.	21,74	29,47	14,55	21,02
Новгород	24,01	32,61	16,49	23,23
Псков	24,15	32,02	16,13	21,78
Великие Луки	23,95	31,03	15,75	20,75
Эстония	31,45	34,19	22,91	24,21
Латвия	14,61**	22,09**	9,54**	14,82**
Калинин	24,35	32,01	16,15	22,41
Ярославль	21,68	31,88	13,81	22,05
Кострома	21,68	31,88	13,81	22,05
Н. Новгород	22,08	29,2	12,99	18,65
Владимир	20,98	29,91	13,44	20,29
Иваново	20,98	29,91	13,44	20,29
Город Москва	21,29	27,68	14,87	20,1
Московская обл.	21,16	28,15	14,17	20,0

Продолжение таблицы 2
 Continuation of table 2

1	2	3	4	5
Смоленск	25,31	33,21	16,38	22,55
Витебск	24,4	31,12	15,35	20,8
Литва	22,58	29,53	15,17	21,18
Минск	21,1	27,68	13,41	18,42
Могилев	23,27	29,94	14,68	19,85
Гомель	23,05	29,48	14,86	19,64
Брянск	22,73	28,77	14,27	18,7
Калуга	21,88	30,19	14,01	20,17
Тула	21,88	30,19	14,01	20,17
Орел	23,41	29,34	13,24	18,89
Липецк	21,9	27,6	13,99	17,42
Рязань	20,86	28,76	12,61	18,41
Мордовия	21,2	27,61	12,53	17,07
Сев., Сев.-Зап. ТГ	21,13	28,26	12,58	18,0
Курск	21,13	27,54	12,65	17,34
Белгород	21,04	25,0	13,12	15,18
Чернигов	24,54	28,92	15,19	18,47
Город Киев	24,11	30,45	14,51	19,49
Киевская обл.	23,33	30,23	13,99	19,4
Житомир	24,4	30,22	15,08	19,62
Ровно	21,12	27,64	14,63	18,43
Винница	21,94	27,91	14,09	18,5
Молдавия	24,26	29,96	16,78	21,62
Хмельн (К.-Под.)	29,51	30,97	17,37	19,0
Черкассы	22,67	29,57	14,3	18,46
Полтава	25,5	30,6	15,17	18,98
Сумы	23,63	28,99	14,35	18,31
Город Харьков	24,6	29,8	15,56	19,3
Харьковская обл.	22,73	27,89	13,77	17,34
Тюмень	23,89***	29,06***	11,5	12,12***
Пермь	20,19	28,81	11,26	17,47
Свердловск	21,58	30,01	12,3	18,08
Челябинск	20,23	26,78	11,24	15,77
Томск	23,89***	29,06***	13,85	14,55***
Омск	23,89***	29,06***	13,9	14,61***
Курган	18,97	26,59	10,82	16,19
Ижевск	22,21	29,16	11,99	17,02
Казань	20,0	24,88	10,92	14,41
Чебоксары	19,74	26,19	11,58	16,27
Йошкар-Ола	21,14	28,2	13,13	18,01
Уфа	20,23	24,22	11,15	14,13
Ульяновск	19,31	25,74	10,5	15,09
Самара	19,31	25,74	10,12	15,09
Оренбург	18,05	23,69	9,95	13,98
Пенза	21,22	28,45	12,25	17,67
Сев.-Зап. КазССР	21,3	26,3	12,5	16,0
Юг, Ю-Вост. ТГ	17,92	25,15	9,92	14,96
Саратов	19,75	27,53	10,99	16,45
Воронеж	17,49	22,75	9,58	13,19
Волгоград	17,62	23,67	10,55	14,88
Ростов-на-Дону	17,46	22,4	11,21	14,74
Астрахань	17,62	23,67	10,55	14,88

Окончание таблицы 2
End of the table 2

1	2	3	4	5
Калмыкия	22,79	25,11	14,7	17,04
Луганск	21,87	26,21	13,45	16,74
Донецк	21,27	26,31	12,65	16,29
Днепропетровск	20,69	26,5	11,57	15,65
Запорожье	19,96	26,55	10,94	15,56
Херсон	19,79	27,17	11,2	16,68
Николаев	20,09	26,54	12,14	16,92
Киевоград	21,41	27,31	12,75	17,43
Одесса	20,39	26,75	12,27	16,96
Измаил	20,39	26,75	12,27	16,96
Крым	22,07	28,42	12,33	16,85
Кубань	18,69	24,77	11,26	15,73
Адыгея	19,24	23,45	11,37	14,81
Ставрополь	17,75	24,4	11,36	16,24
Орджоникидзе	26,2	28,45	17,32	18,89
Осетия Сев. и Юж.	23,24	29,83	14,52	19,24
Каб.-Балк.	24,38	29,59	16,31	19,54
Чеч.-Ингуш.	23,13	26,41	14,04	17,37
Дагестан	25,47	31,51	16,11	20,64
Абхазия	28,72	32,46	18,72	22,07
Грузия	25,99	32,11	16,12	21,32
Аджария	25,33	36,22	15,66	24,74
Армения	23,9	25,12	16,17	17,36
Азербайджан	24,33	28,51	16,53	20,09
Казахстан	22,31	27,44	13,68	17,57
Киргизия	26,66	30,2	17,84	20,2
Узбекистан	26,22	29,57	17,02	19,53
Туркмения	28,64	31,54	19,14	21,63
Таджикистан	29,05	30,39	19,63	21,26

Примечание: * – Аномально низкие доли г. Петроград (Ленинград) обеспечены соединением фактора резкого сокращения населения северной столицы в годы Гражданской войны и фактора сверхвысокой смертности когорт 1918–1922 гг. рождения в период блокады Ленинграда; ** – Аномально низкие доли в БД «Подвиг народа» когорт уроженцев Латвии 1918–1922 гг. рождения обеспечены их повышенными долями в рядах «буржуазной» армии Латвии до войны и в составе националистических (нацистских) соединений в годы войны при активных боевых действиях, продолжавшихся на территории Латвийской ССР вплоть до лета 1945 г.; *** – Высокие доли когорт, рожденных в целом 1918–1922 гг. в регионах Западной Сибири, при «правильно» низких долях 1920–1922 гг. рождения обеспечены преимущественной концентрацией социально-демографического урона Гражданской войны в рамках Западно-Сибирского восстания 1921–1922 гг.

Помимо этого главного репрезентативного наблюдения, сравнение региональных долей награжденных в учетной и юбилейной картотеках ПН позволяет косвенно судить о некотором «придерживании» во время ВОВ наград для выходцев из регионов концентрации антисоветской вооруженной борьбы времен Гражданской войны: члены когорт, рожденных в 1918–1922 гг. вне полосы Граждан-

ской войны, награждены в 1941–1945 гг. в среднем на 6 % больше (рис. 7–11).

На рис. 12 дано демографическое отражение в ОБД «Подвиг народа» тамбовского «демографического мешка» как концентрации «антоновщины» и ее подавления. Соотношение средних долей 1920–1922 гг. рождения в «антоновских» субрегионах составило 9,92/14,96, в «не антоновских», включая

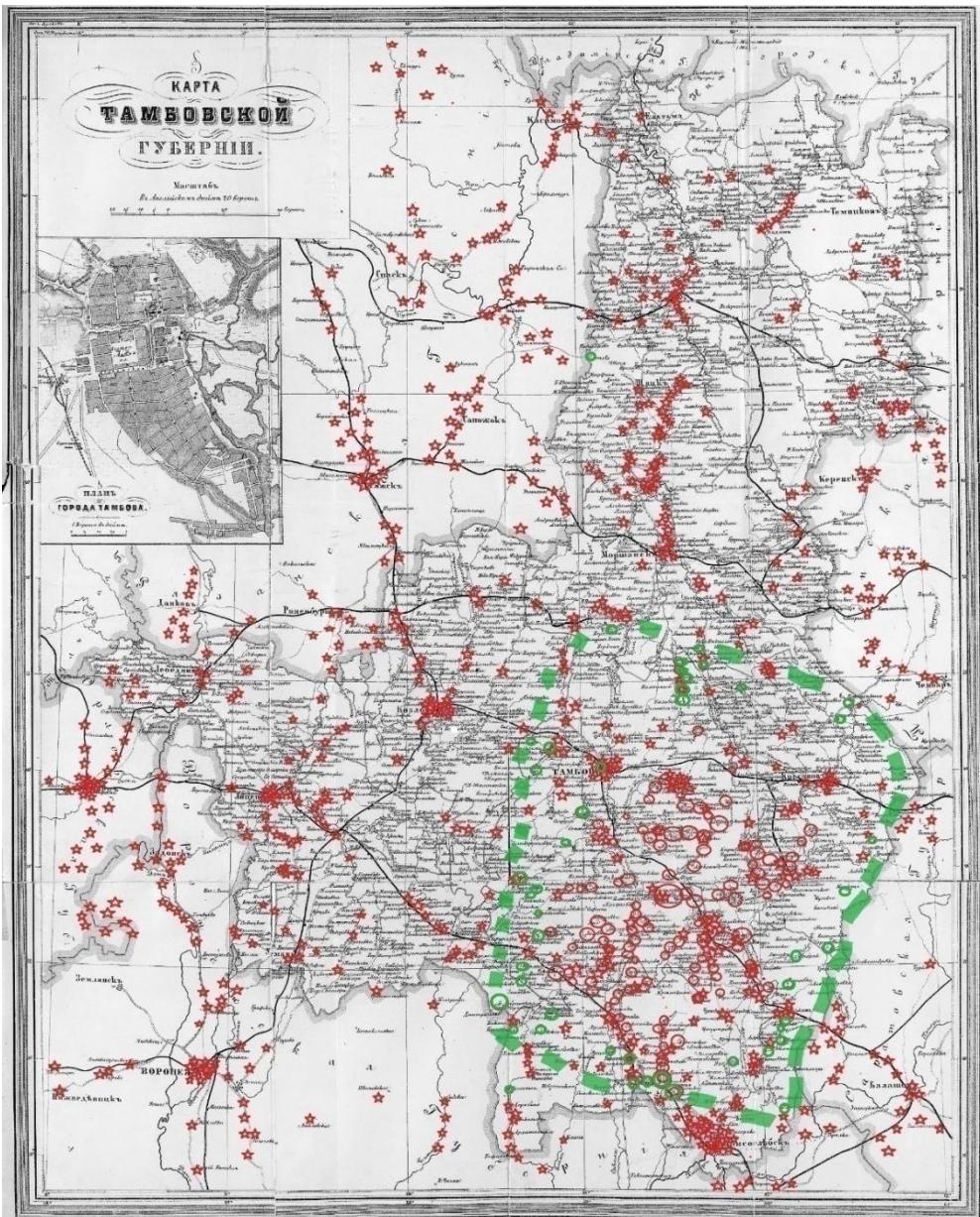


Рис. 7. Места рождения активистов «антоновщины» (кружки) и Героев Советского Союза (звездочки) в Тамбовском регионе. Данная карта демонстрирует корректировку повышенной социальной агрессии в «демографическом мешке» социальным поражением его мятежных районов. Если почти все (кроме 2 человек) из тысяч активистов крестьянских мятежей 1918–1921 гг. родились в зонах восстания (очертена зеленым пунктиром), отражая повышенную социальную агрессию родных популяций, то по иному, ГСС-маркеру агрессии мятежные и, соответственно, социально пораженные зоны принципиально проигрывают «не антоновским», не пораженным тамбовским и близним к Тамбовской районам соседних губерний [2]

Fig. 7. Birthplaces of “Antonovshchina” activists (circles) and Heroes of the Soviet Union (stars) in the Tambov region. This map demonstrates the correction of increased social aggression in the demographic bag by the social defeat of its rebellious areas. If almost all (except for 2 people) of the thousands of activists of the peasant uprisings of 1918–1921, were born in the zones of the uprising (outlined with a green dotted line), reflecting the increased social aggression of native populations, then, otherwise, the GSS-marker of aggression is rebellious and, accordingly, socially affected zones are fundamentally out of the “non-Antonovs”, not affected by the Tambov and Tambov districts of neighboring governorates [2]

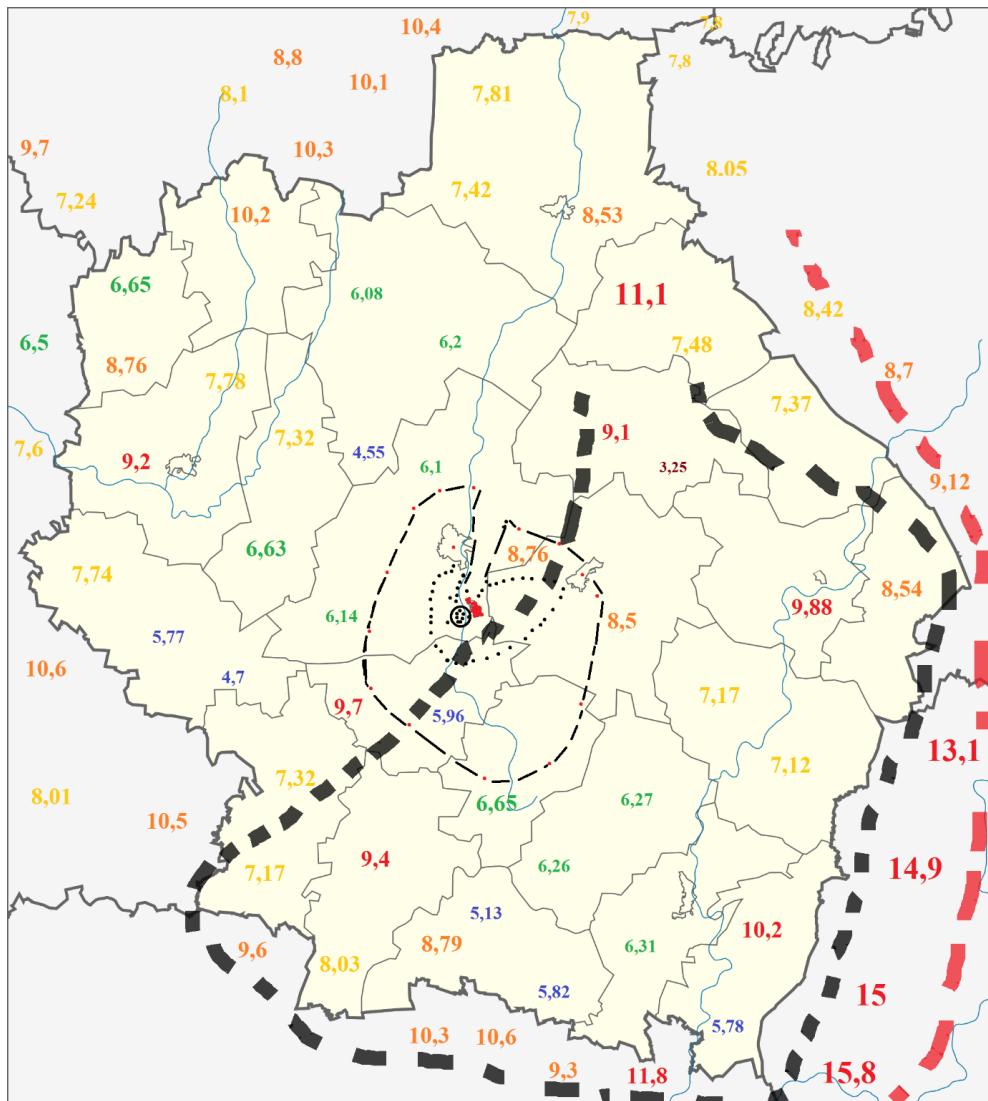


Рис. 8. «Офицерские» доли (%) в призывае-потерях ВОВ в сельских р-нах Тамбовской области и в прилегающих р-нах соседних областей – демонстрация корреляции степеней исходной социальной агрессии сельских районов ТО и соседних с ней районов и степеней социального поражения в ходе и после восстания. Поэтому демо-географическая сердцевина «демографического мешка», ставшая ядром восстания и театром боевых действий (б. Каменский, Ржаксинский, Сампурский, Инжавинский, Красивский, Туголуковский, Шпиколовский, Уваровский, Шапкинский, Мордовский, Шульгинский, Полетаевский, Покрово-Марфинский, Рассказовский (без г. Рассказово)) дала лишь от 5 до 8 % офицеров в призывае на ВОВ как канала реализации уже советской социальной активности. Напротив, весьма активные (в том числе и в «антоновщине»), но не пораженные сельские районы южной и юго-восточной периферии «мешка» дали в призывае ВОВ от 9,5 до 15,8 % офицеров, то есть в среднем вдвое больше

Fig. 8. “Officer” shares (% in World War II conscription-losses) in rural districts of the Tambov Region and in adjoining districts of neighboring regions – demonstration of the correlation of the degrees of initial social aggression in rural areas of Tambov Region and neighboring districts and the degree of social defeat during and after uprising. Therefore, the demo-geographical core of the “demographic bag”, which became the core of the uprising and the theater of military operations (former Kamensky, Rzhaksinsky, Sampursky, Inzhavinsky, Krasivsky, Tugolukovsky, Shpikulovsky, Uvarovsky, Shapkinsky, Mordovsky, Shulginsky, Poletaevsky, Pokrovo-Marfinsky, Rasskazovsky (without the town of Rasskazovo)) gave only 5 to 8 % of the officers in the draft for the Second World War as a channel for the implementation of the already Soviet social activity. On the contrary, very active (including in the “Antonovshchina”), but not affected rural areas of the southern and southeastern periphery of the “bag” gave in the World War II draft from 9,5 to 15,8 % of officers, that is, on average, twice as many

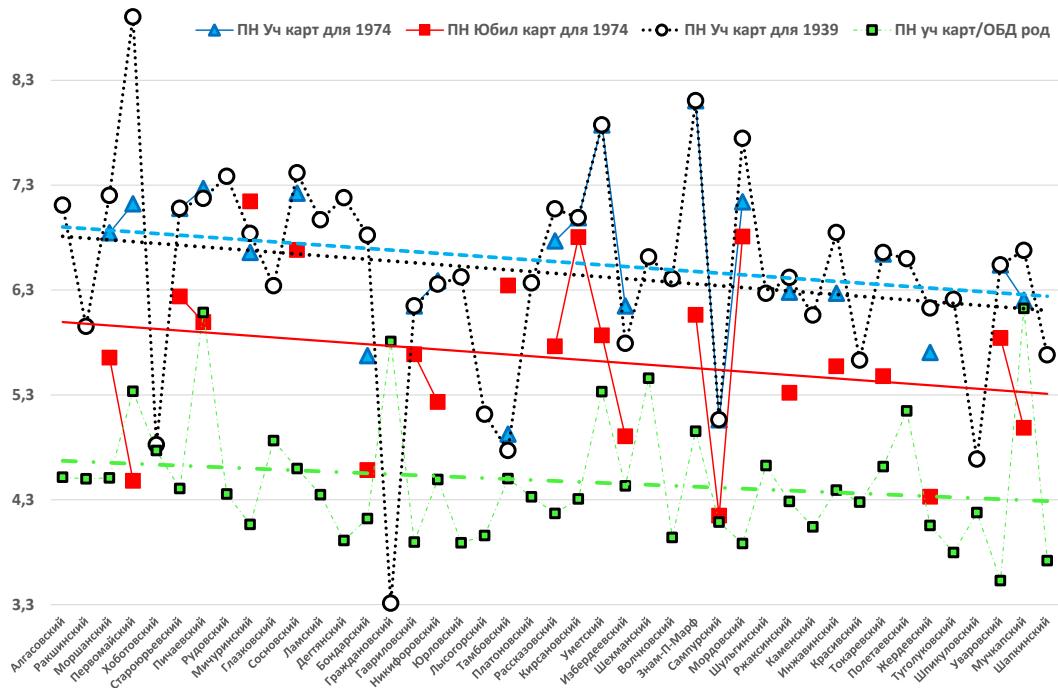


Рис. 9. Индексы награждения уроженцев субрегионов в движении «города – север – юг ТО»
Fig. 9. Indices of rewarding natives of sub-regions in the movement “cities – north – south Tambov Region”

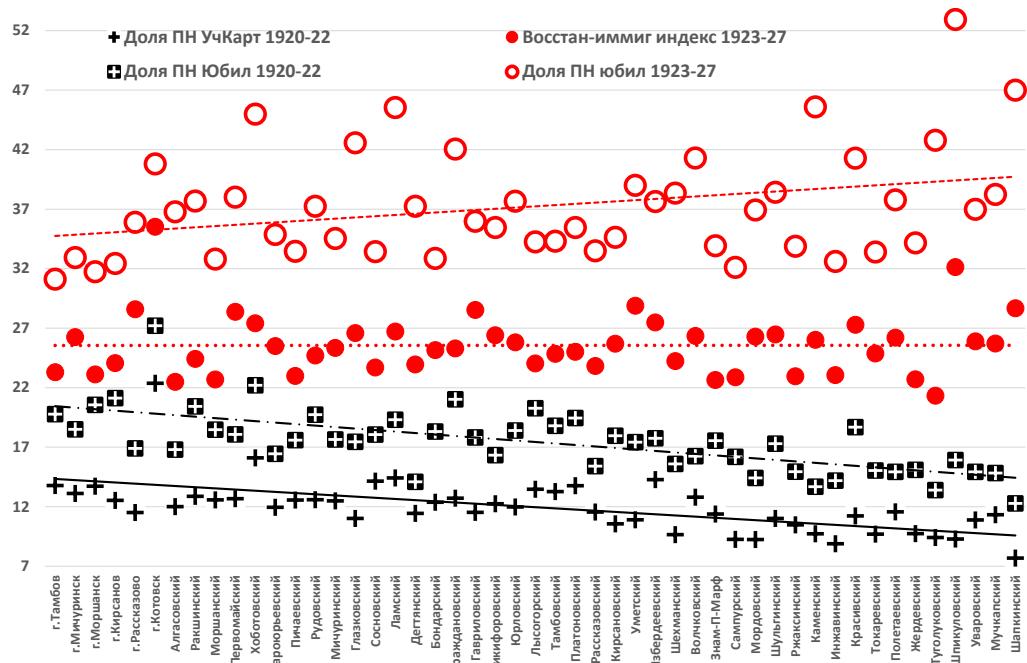


Рис. 10. Движение «города – север – юг ТО» долей лет «антоновщины» (1920–1922 гг.) и долей лет демографической компенсации (1923–1927 гг.) как долей лет рождения в числе награжденных ветеранов ВОВ 1885–1927 гг. рождения

Fig. 10. The movement “cities – north – south of Tambov Region” in fractions of years of “Antonovshchina” (1920–1922) and shares of years of demographic compensation (1923–1927) as shares of years of birth among the awarded veterans 1885–1927 year of birth of the Great Patriotic War

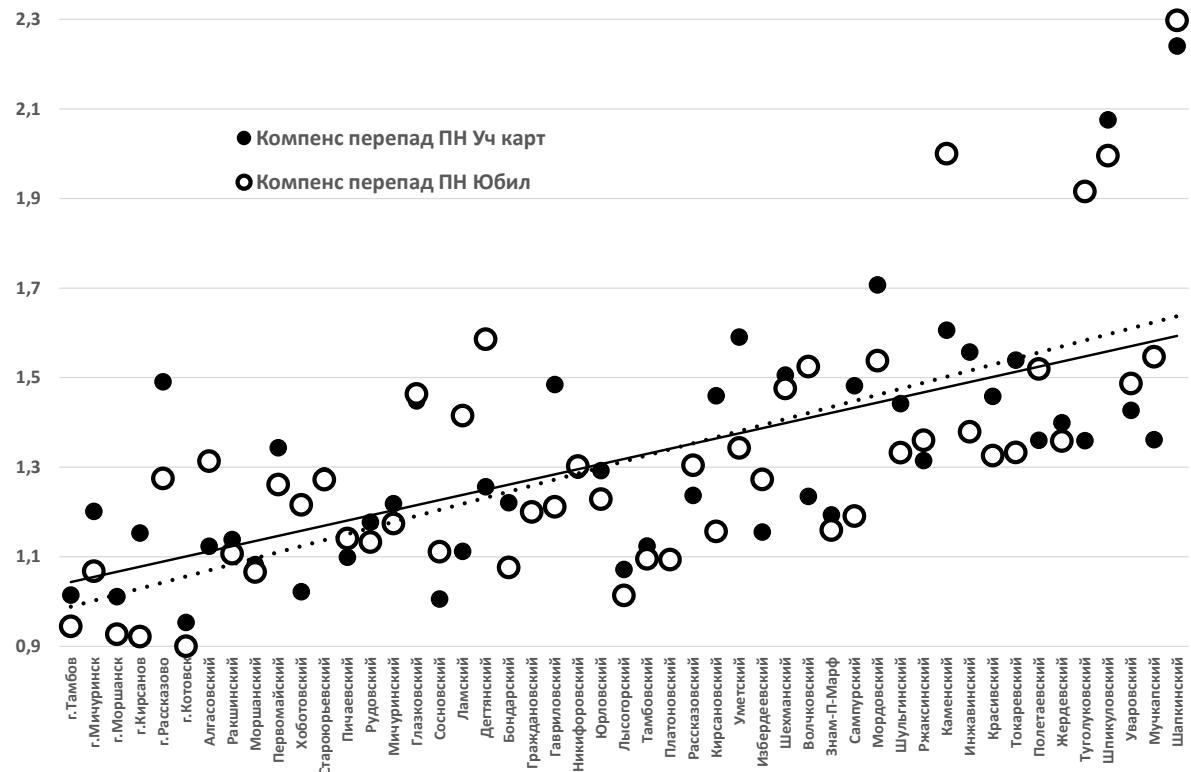


Рис. 11. Движение «города – север – юг ТО» компенсаторного перепада «число родившихся в 1923–1927 гг. / число родившихся в 1920–1922 гг.» среди награжденных уроженцев субрегионов ТО

Fig. 11. The movement “cities – north – south of Tambov Region” compensatory difference “the number of births in 1923–1927 / number of births in 1920–1922” among the awarded natives of the Tambov Region sub-regions

города ТО – 12,6/18, то есть участие в восстании и с последующим подавлением мятежных субрегионов увеличило на 20–26,5 % их общие и без того повышенные потери в Гражданской войне.

Отдаленные комплексные эффекты рождения и жизни в зоне восстания, подавления и социального поражения мятежных регионов. О чем говорят нам цифры в табл. 3? В первой колонке даны доли погибших среди тех, кто родился в том или ином сельском районе ТО и был призван в РККА как «своим» РВК, так и за пределами родного района и ТО (например, родился в Ржаксе – призван в Москве). В колонке справа даны доли потерь среди тех, кто на момент призыва в РККА проживал в том или ином сельском районе ТО, включая как уроженцев района, так и довоенных иммигран-

тов (например, родился в тогдашнем райцентре Туголуково, но призван в РККА Жердевским РВК).

Очевидно, что при общем тамбовском деревенском происхождении безвозвратные потери (гибель) на ВОВ среди уроженцев и (или) жителей «антоновских» районов ТО намного – на 31–38 % – больше, чем в тех же категориях призывников из «не антоновских» мест. За данный гибельный перекос отвечает комплекс социального поражения мятежных зон (лишение прав, высылка и иные репрессии, худший доступ к образованию и культуре и меньшие карьерные возможности, учет политической полицией семейной антибольшевистской активности и т. п.), который обеспечивал наибольшую уязвимость, «виктимность» в 1941–1945 гг. солдат-выходцев из «антоновских» районов.

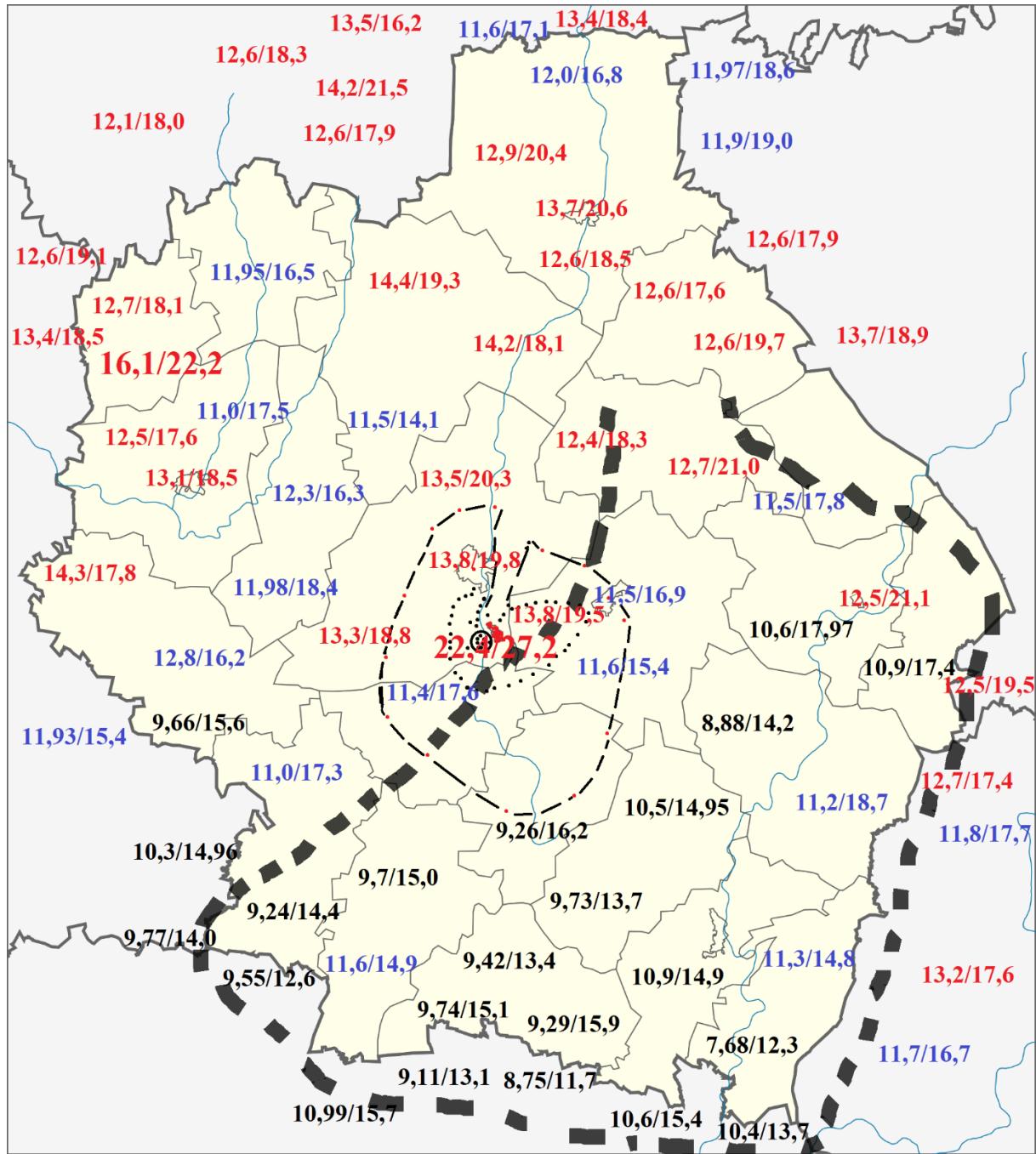


Рис. 12. Доли награжденных ветеранов ВОВ, родившихся в 1920–1922 гг. в субрегионах ТО и в пограничных с ней сельских районах соседних областей (% в учетной картотеке ПН / % в юбилейной картотеке ПН)

Fig. 12. Shares of awarded World War II veterans born in 1920–1922 in the sub-regions of Tambov Region and in the bordering rural areas of neighboring regions (% in the People's Feat registration card / % in the People's Feat anniversary card index)

Таблица 3

Доли (%) погибших уроженцев и жителей тамбовских субрегионов в призывае на ВОВ
в нынешних сельских районах ТО. Левые колонки – доли погибших советских
солдат-уроженцев сельских субрегионов в числе призванных в РККА военкоматами родных
районов Тамбовской области (совр. адм.-терр. деление), правые – доли погибших мужчин-
жителей сельского района на момент призыва в общем числе призванных в том же районе

Table 3

Shares (%) of the dead natives and residents of the Tambov sub-regions
in the conscription for the World War II in the current rural areas of Tambov Region.
The left columns are the shares of the dead Soviet soldiers-natives of rural sub-regions,
including those called up in the Red Army by the military enlistment offices of their native
districts of the Tambov Region (modern administrative-territorial division), the right columns
are the shares of the dead male residents of the rural area at the time of the call-up
in the total number of those called up, including the same area

Группы районов ТО, административное деление 1974 г.	Доля (%) погибших уроженцев в призывае на ВОВ	Доля (%) погибших мужчин р-на в призывае р-на на ВОВ
«Антоновские» р-ны – 24 р-на 1939 г.	58,2	70,1
«Не антоновские» р-ны – 19 р-нов 1939 г.	44,4	50,9

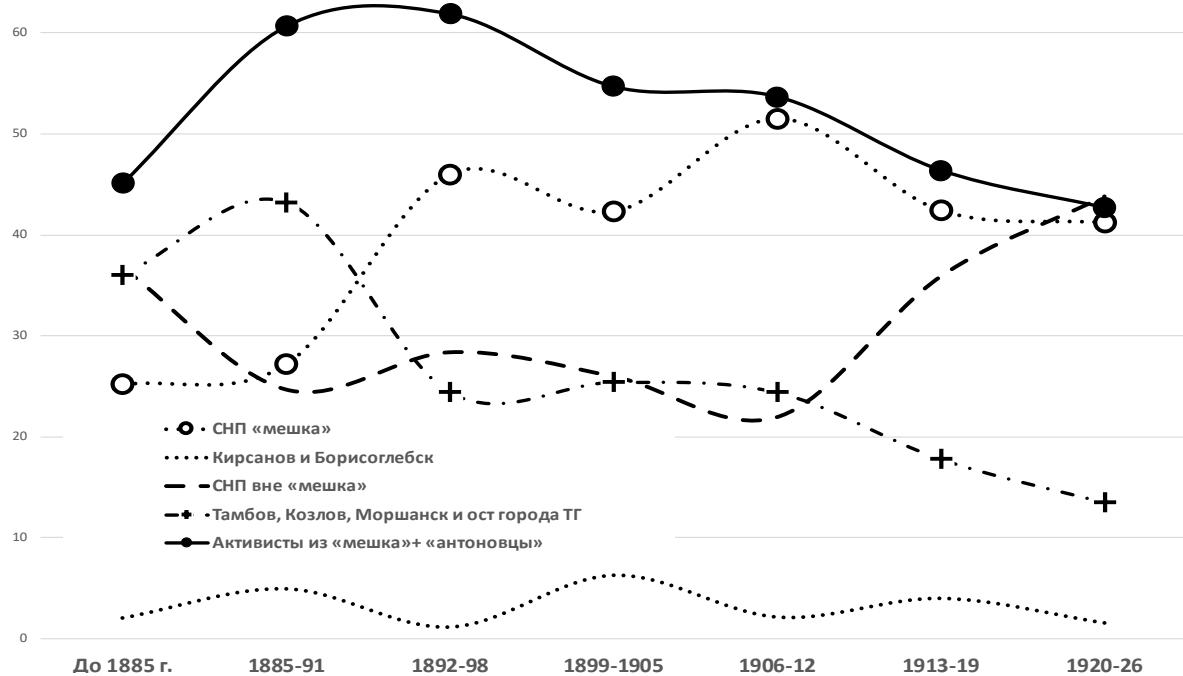


Рис. 13. Движение зон происхождения социальных активистов по 7-летиям рождения – Тамбовская губ., % зоны рождения. Источник: ЭБД активистов крестьянского антигосударственного протеста в начале XX века и ЭБД выдающихся уроженцев Тамбовского края (всего около 6 тыс. персоналий) [2; 3]

Fig. 13. Movement of the zones of origin of social activists by 7th birth anniversary – Tambov Governorate, % of the zone of birth. Source: electronic database of activists of the peasant anti-state protest in the early 20th century and electronic database of outstanding natives of the Tambov territory (about 6 thousand people in total) [2; 3]

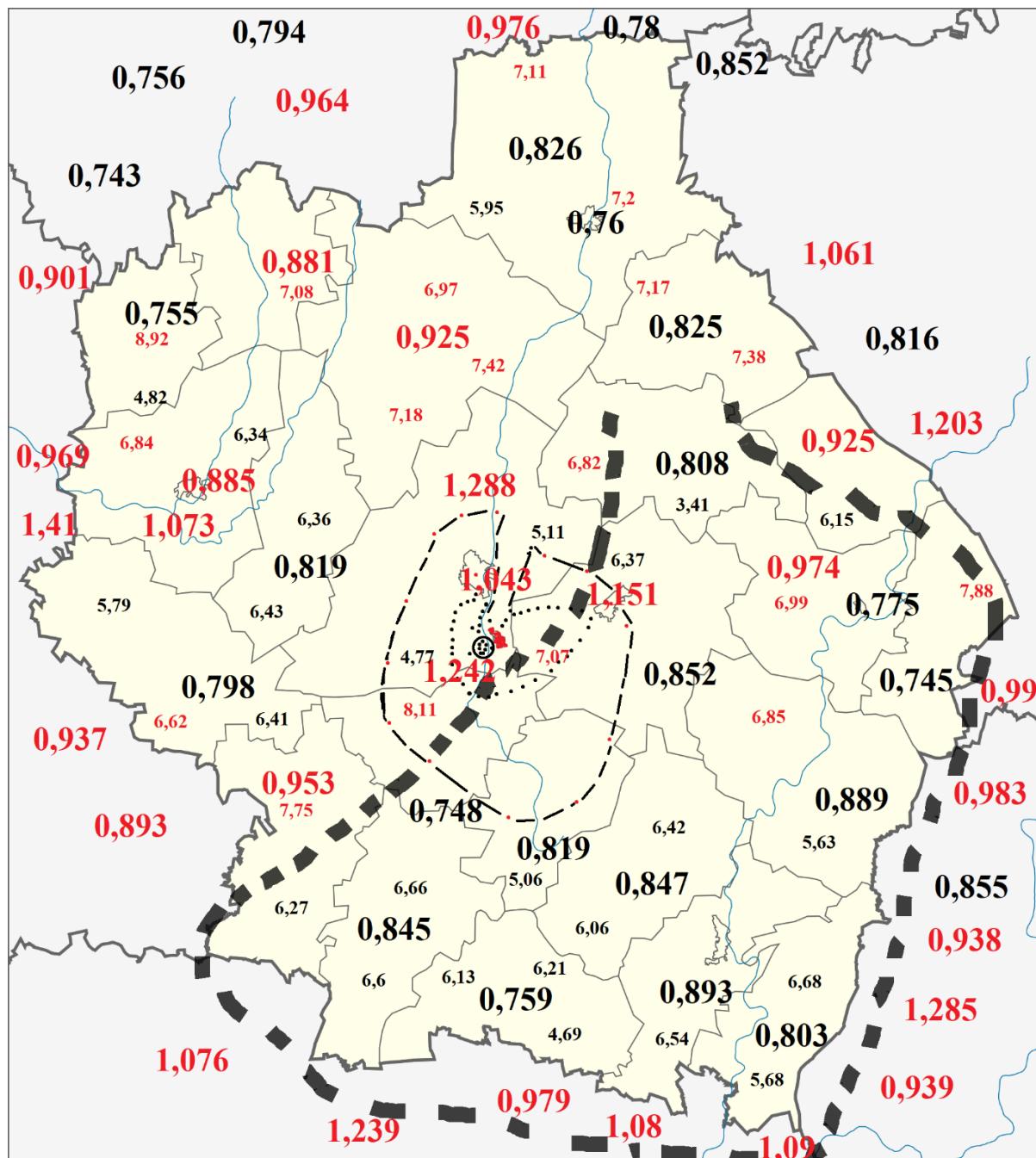


Рис. 14. Индексы награждения и дожития на карте районов ТО
Fig. 14. Rewarding and survival indices on the map of Tambov Region districts

На рис. 13 показано, как в 7-летиях до 1913 г. рождения «активистская производительность» СНП внутри «демографического мешка» нарастает до 2,5-кратного преимущества над СНП вне «мешка». Но попадание когорт из мятежного «мешка» 1913–1926 гг. рождения в комплекс социального поражения в наказание за вооруженный антибольшевистский протест результировало в снижении «производства» советских активистов с уступкой в когорте 1920–1926 гг. 1-го места СНП вне «мешка». Показательно и типично, что роль городов Тамбовской губернии, как «яслей социальных активистов», снизилась за полвека более, чем в 3 раза.

Мелкие цифры на рис. 14 означают субрегиональные индексы награждения уроженцев городов и районов за подвиги и иное достойное воинское поведение в ВОВ. Районы взяты в административно-территориальном делении 1939 г., награждения – из учетной картотеки ОБД «Подвиг народа», то есть совершенные в 1940-е гг. Индекс награждения исчислен как доля числа награжденных уроженцев субрегиона (сельского р-на, города) в его населении 1939 г. Таким образом, за меньшими индексами опосредованно стоит большее межвоенное социальное поражение популяции субрегиона.

Крупные цифры означают соотношение числа награжденных в юбилейной картотеке ОБД «Подвиг народа» уроженцев субрегионов в делении 1974 г. к числу награжденных в учетной картотеке. Юбилейная картотека ПН содержит сведения о ветеранах ВОВ, награжденных в 1985 г. орденами Отечественной войны, потому за индексом «уч. карт/юбил. карт» при всех «возмущениях» в юбилейной картотеке (кратный рост доли награжденных женщин, появление заметной доли ветеранов, не получивших наград в годы войны, кратно большая доля самых юных участников ВОВ 1926–1927 гг. рождения) опосредованно стоит степень дожития до 1985 г. ветеранов-ровесников из разных субрегионов. Потому за меньшими индексами дожития стоит синергизм сокращения жизни, включающий худшие условия

внутриутробного периода, рождения, детства, юности, жизни на войне и после нее.

Отдельное внимание обратите на отраженный в описанных индексах «казус Котовска»¹.

Восходящие при движении «север Тамбовщины – юг Тамбовщины» тренды демографической компенсации после Гражданской войны выглядят достаточно парадоксально – ведь намного больший демографический урон 1920–1922 гг. (утрата большей, чем в центре и на севере, части молодого плодовитого сегмента и больший половозрастной дисбаланс) в южных субрегионах должен был сильнее подорвать компенсаторный потенциал их популяций. Тем не менее районные индексы «1923–27/1920–22» и тренды налицо... Рискнуем (не без прямых и косвенных «улиks») выдвинуть «виновником» сего парадокса синергическую связку из двух конкретно-исторических факторов.

Первый из них – эффект взрывного «улучшения породы» (включая скачок естественной плодовитости) в первых десятилетиях жизни СНП, сложившихся из активных молодых иммигрантов из разных мест. А популяции на юге Тамбовщины были в то время именно такими.

Второй фактор их повышенной компенсации типологически однороден с первым (раскрытие и смешивание локальных популяций), но чрезвычен по происхождению и кратковременности действия. За два года развития и подавления «антоновщины» в зоне восстания, помимо перемещений десятков

¹ Явление улучшения качества популяции, снижения и «перенацеливания» накопившейся крестьянской агрессии в перенаселенных аграрных регионах, «демографических мешках». Вскрыто В.Л. Дьячковым на примере Тамбовского порохового завода (г. Котовск), основанного в 1914 г. в 20 км к югу от Тамбова в зоне тамбовского «демографического мешка». Популяция стремительно росшего ТПЗ была смешанной и на 3/4 состояла из наиболее активных и молодых крестьян из СНП в округе радиусом в 30–40 км. Сброс наиболее агрессивных частей деревенских микропопуляций в лучшую городскую жизнь оказался настолько эффективным, что питавшая ТПЗ крестьянская округа не только не приняла участия в «зеленом» протесте, но и приобрела в событиях 1917–1921 гг. очевидный «красный» оттенок.

тысяч «родных» повстанцев-бандитов, прошли ротацию не менее 200 тыс. красноармейцев со всех регионов бывшей Российской империи и даже из-за границы (только на середину сентября 1921 г. в Тамбовской губернии находилось 130 тыс. военнослужащих РККА, ВОХР, ВНУС и ВЧК). Эта масса молодых мужчин, в общении с которыми не было непреодолимых психологических и юридических барьеров, не могла не оставить своего положительного демографического следа. Жаль только, что, памятуя древнеримское: “Mater semper certa; pater est quem nuptiae demonstrant”, мы не можем его точно высчитать и показать, хотя бы так, как сделано в случае с военнопленными Первой мировой войны [4, с. 33-34].

Антropометрическое и антропологическое наследие больших войн. На рис. 15–18б отражен социоестественный синергизм эндогенных и экзогенных факторов, регулирующих средний рост русских мужчин различных региональных популяций. В «гладком» мирном, сытом и здоровом времени доминировали эндогенные природные факторы: географическая широта, природные условия и связанная с ними благоприятность среды обитания, а также «улучшение породы» к циклическим fazam сброса демографического давления в популяциях, выражавшееся, в том числе в циклических подъемах среднего роста каждые 28 лет.

Каждый тяжелый год (даже сезон!) рождения (неурожай, недоедание и голод, эпидемия и связанные с ними стресс матери и ребенка) отзывался «точечным» сниженным средним ростом потомства. Большая и длительная война, как сильнейший синергизм подавления популяции, делала трендом снижение будущего среднего роста родившихся в такие периоды. Региональные сельские популяции, хлебнувшие в 1918–1922 гг. этого горя больше и дольше других, неизменно отмечены более крутым последовательным падением роста в когортах тех лет рождения, продолженным факторами попадания юных под последовательные удары социального поражения, межвоенных эпидемий и голодо-

вок, коллективизации, репрессий и, наконец, социальной катастрофы ВОВ [5].

На рис. 18а–18б показано, как под воздействием «антоновщины» и ее последствий средний рост тамбовских уроженцев, начиная с 1919 г. рождения, по нарастающей проигрывает росту их ровесников из других регионов.

На рис. 19а–19б показан «антропометрический» итоговый проигрыш под воздействием «антоновщины» более «породистых» и жизнестойких популяций «мешка» Тамбовщины ее ослабленной повышенной эмиграцией, но не мятежной части вне «мешка».

Сравнительная жизнестойкость представителей тамбовских субрегиональных популяций может быть показана маркировкой долями числа умерших от болезней (УоБ) в безвозвратных армейских потерях в годы Великой Отечественной войны. Так, доли УоБ в субрегионах тамбовского «мешка» (он же – зона «антоновщины» как реализации повышенной социальной агрессии) составили в числе погибших уроженцев агрегированные 0,98 %, а в числе призывников – лишь 0,85 %, отразив большую жизнестойкость молодых иммигрантских включений. В остальных же тамбовских субрегионах, включая города, доли УоБ среди погибших уроженцев и погибших призывников составили соответственно 1,42 и 1,37 %, то есть жизнестойкость красноармейцев 1885–1927 гг. рождения, родившихся или призванных в РККА в субрегионах тамбовского «мешка», маркированная по УоБ, была в полтора раза (!) выше.

Наконец, на рис. 20–21 показано сравнительное движение средней продолжительности жизни ветеранов ВОВ, родившихся на отрезке 1885–1929 гг. в сельских районах трех регионов России (Тамбовская обл., Смоленская обл., Татарстан). Замечательная (для науки!) общность падения сроков жизни у данной категории российских мужчин объяснима, прежде всего, смертно-стрессовым комплексом ВОВ, под «каток» которого попадали все более молодые, неокрепшие когорты армейского призыва. Но той же ВОВ

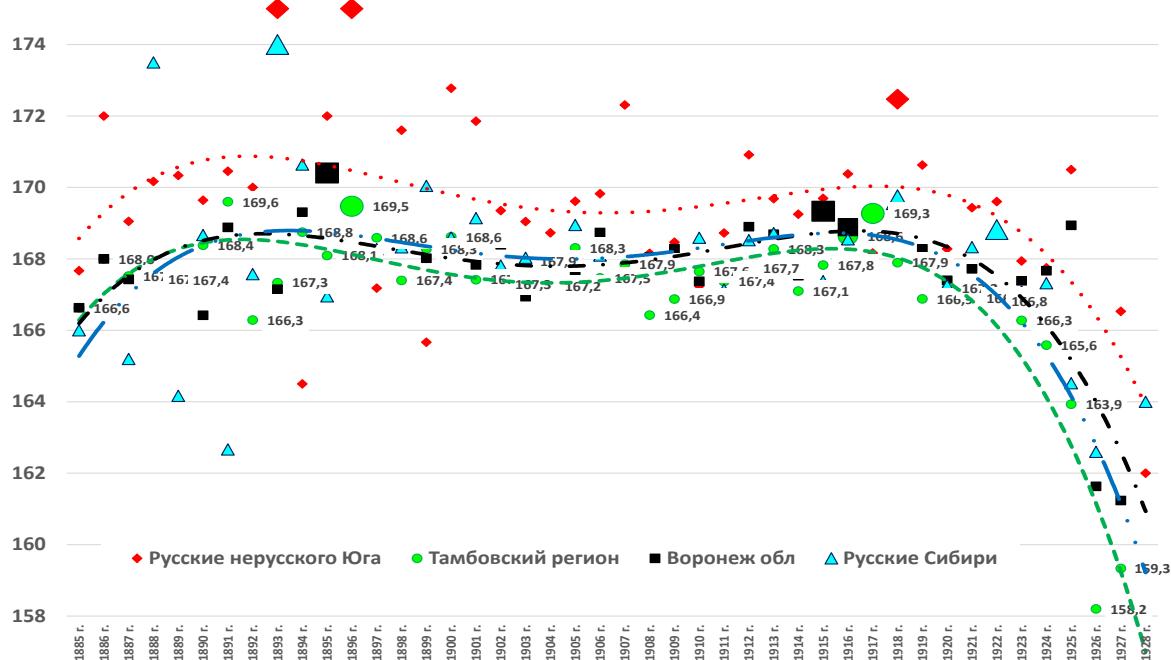


Рис. 15. Движение среднего роста русских уроженцев регионов России, 1885–1928 гг. рожд.

Fig. 15. The movement of the average growth of Russian natives of the regions of Russia, 1885–1928 year of birth

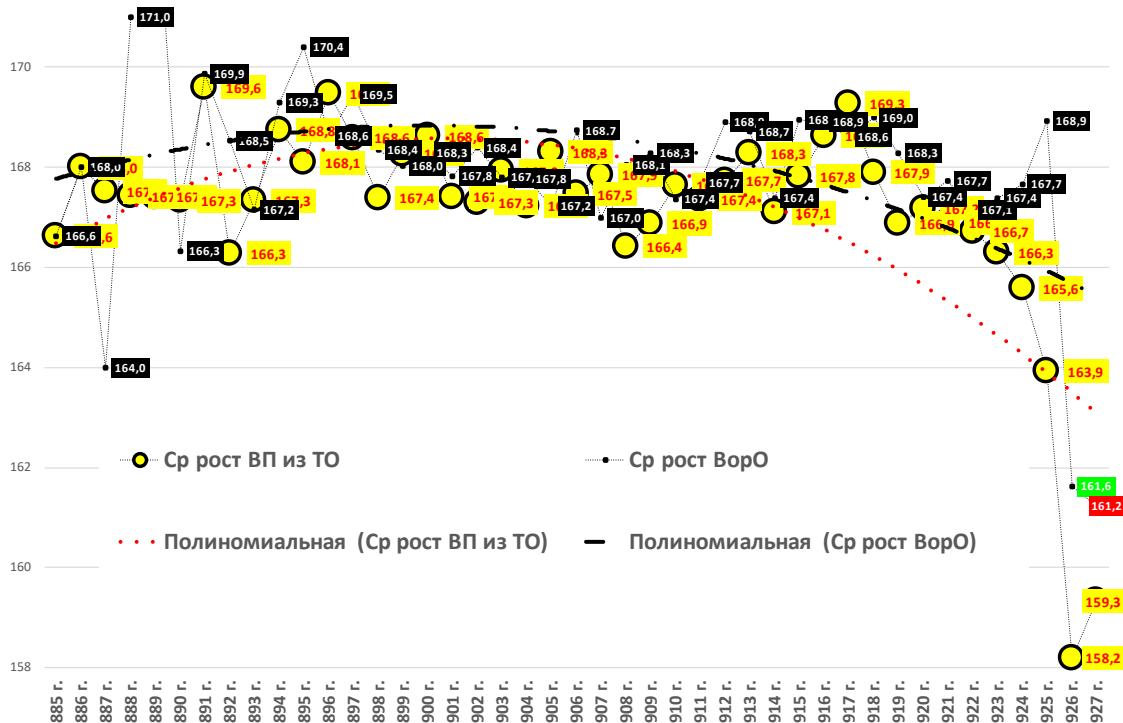


Рис. 16. Движение среднего роста красноармейцев-уроженцев Тамбовской и Воронежской областей в границах 1939 г. [6]

Fig. 16. The movement of the average growth of the Red Army natives of the Tambov and Voronezh Regions within the borders of 1939 [6]

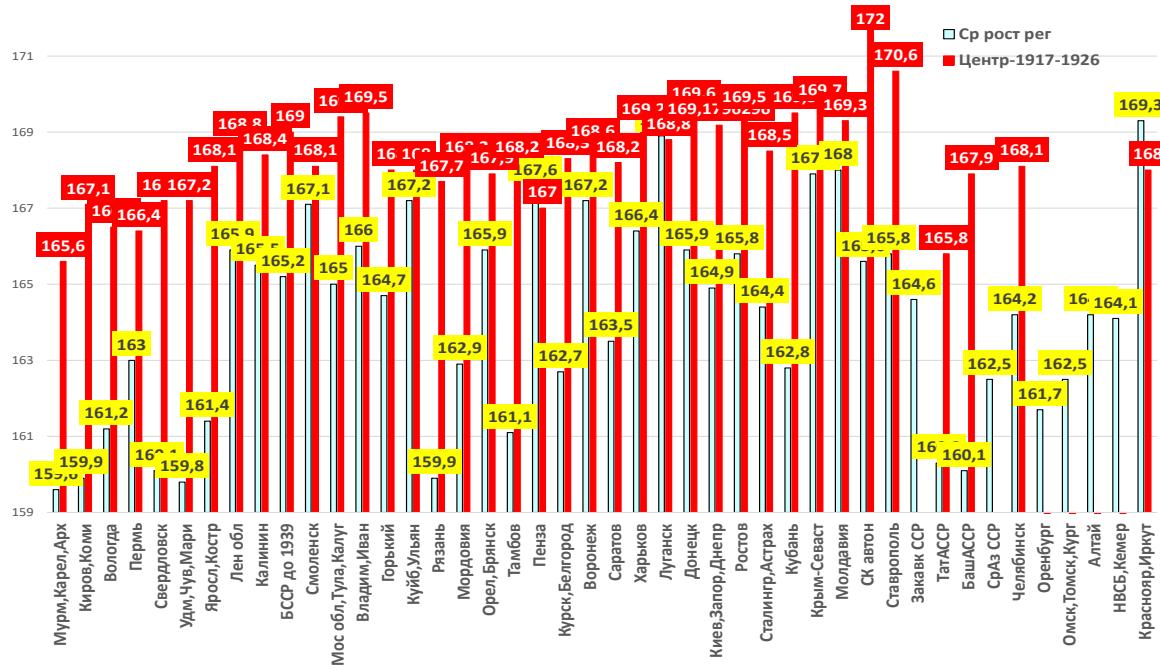


Рис. 17. Средний рост уроженцев городских центров и их сельских округов в движении Север-Юг; 1917–1926 гг. рожд.

Fig. 17. Average growth of natives of urban centers and their rural districts in the North-South movement; 1917–1926 year of birth

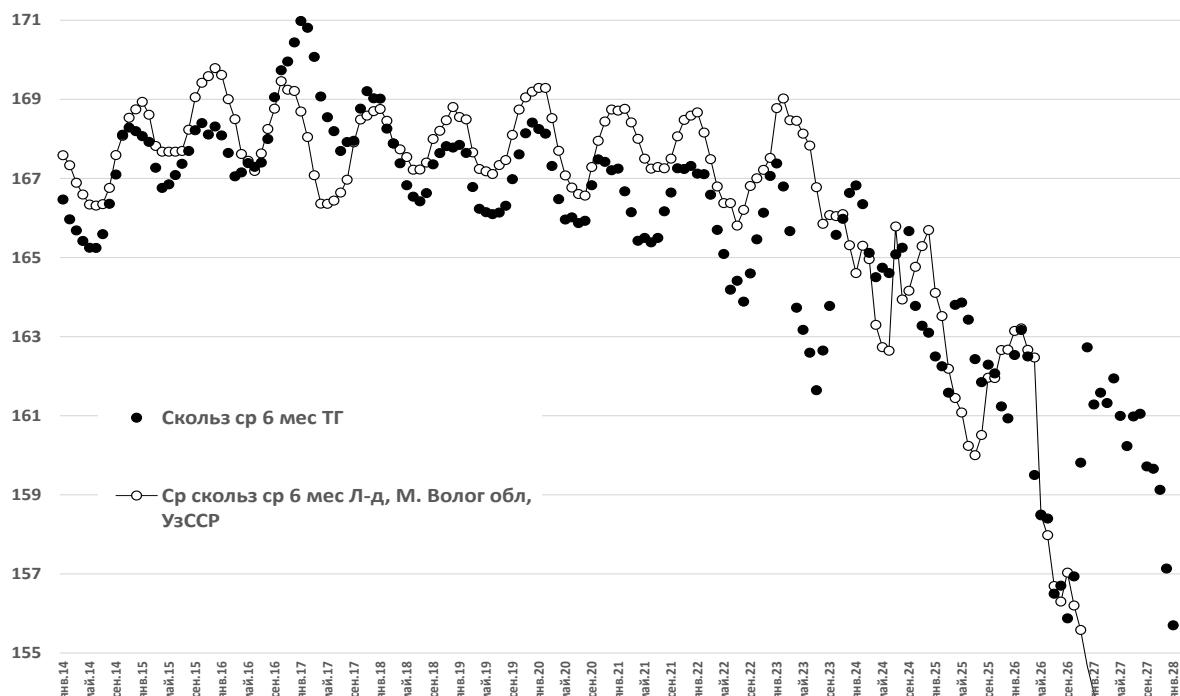


Рис. 18а. Сравнительное движение по месяцам рождения среднего роста уроженцев 5 регионов России–СССР; янв. 1914 – янв. 1928 гг. рожд.; агрегация трендов

Fig. 18a. Comparative movement by months of birth of the average height of natives of 5 regions of Russia – USSR; Jan 1914 – Jan. 1928 year of birth; aggregation of trends

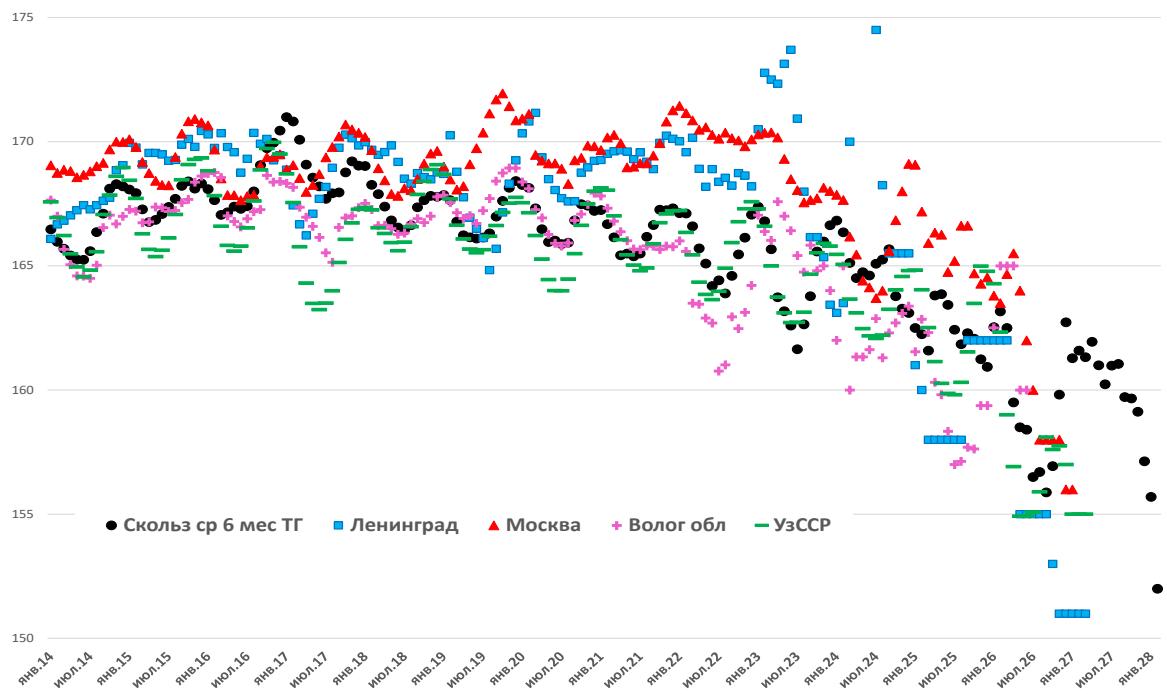


Рис. 18б. Сравнительное движение по месяцам рождения среднего роста уроженцев 5 регионов России–СССР; янв. 1914 – янв. 1928 гг. рожд.

Fig. 18b. Comparative movement by months of birth of the average growth of natives of 5 regions of Russia – USSR; Jan 1914 – Jan. 1928 year of birth

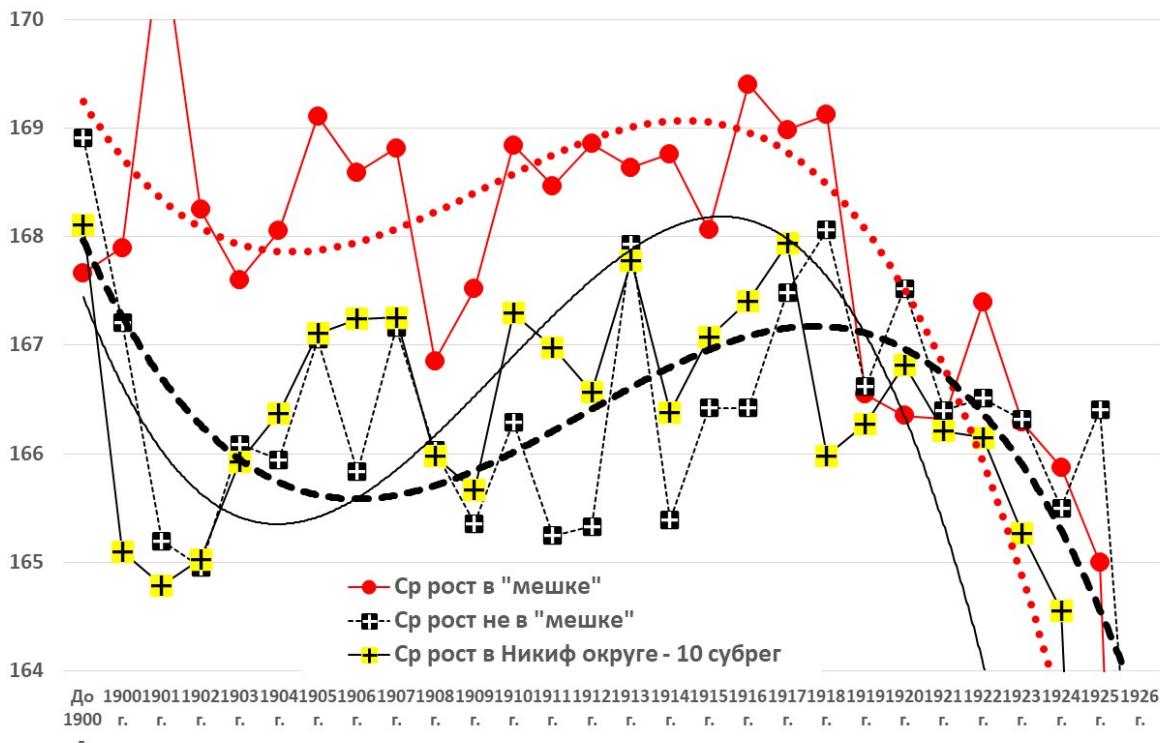


Рис. 19а. Плата за агрессию: средний рост уроженцев зон ТГ
Fig. 19a. Aggression fee: average growth of natives of Tambov Governorate zones

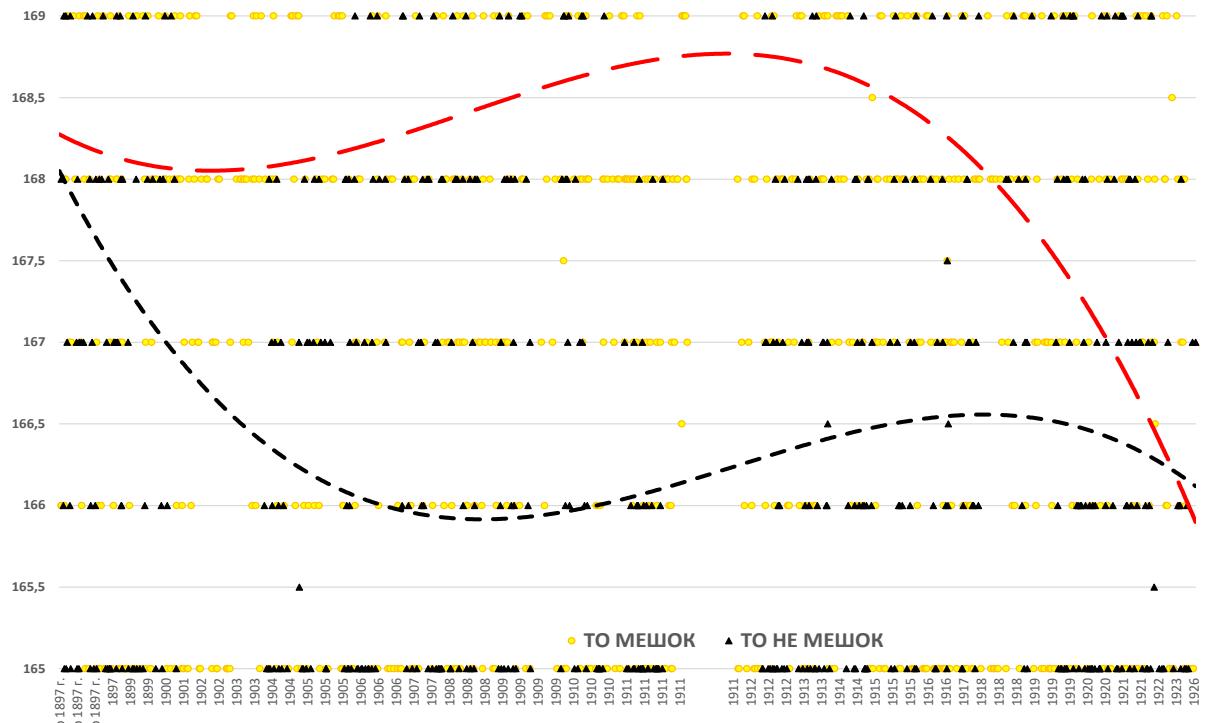


Рис. 19б. Плата за агрессию: средний рост уроженцев зон ТГ
Fig. 19b. Aggression fee: average growth of natives of Tambov Governorate zones

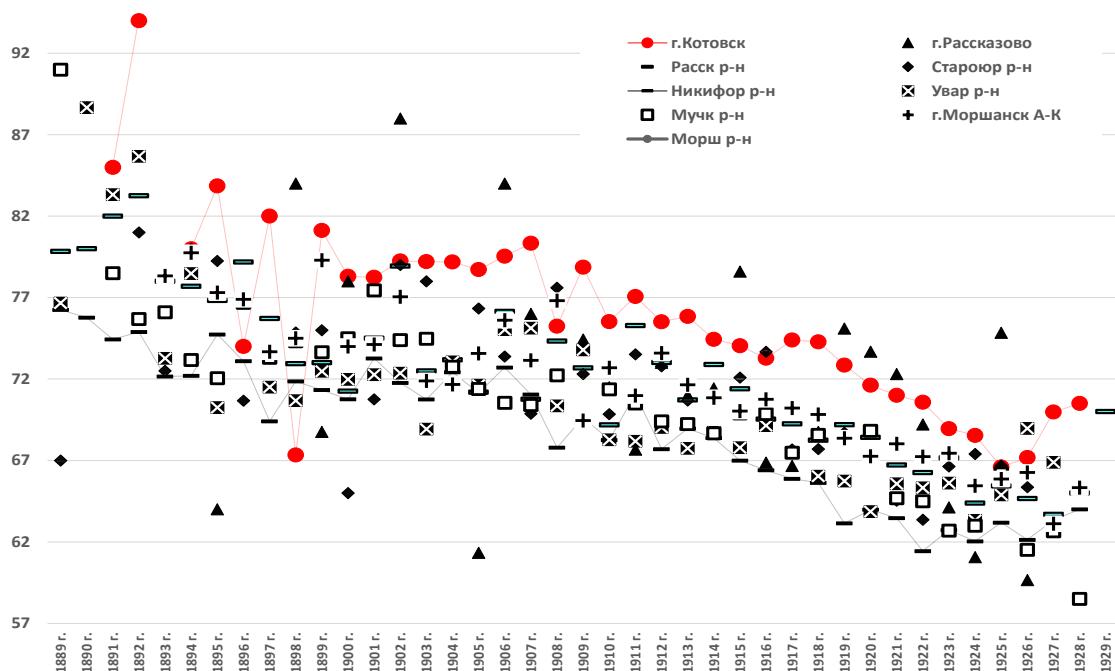


Рис. 20. Движение средней продолжительности жизни мужчин-ветеранов ВОВ – субрегионы Тамбовской обл. [7]
Fig. 20. Movement of the average life expectancy of male veterans of the Great Patriotic War – sub-regions of the Tambov Region. [7]

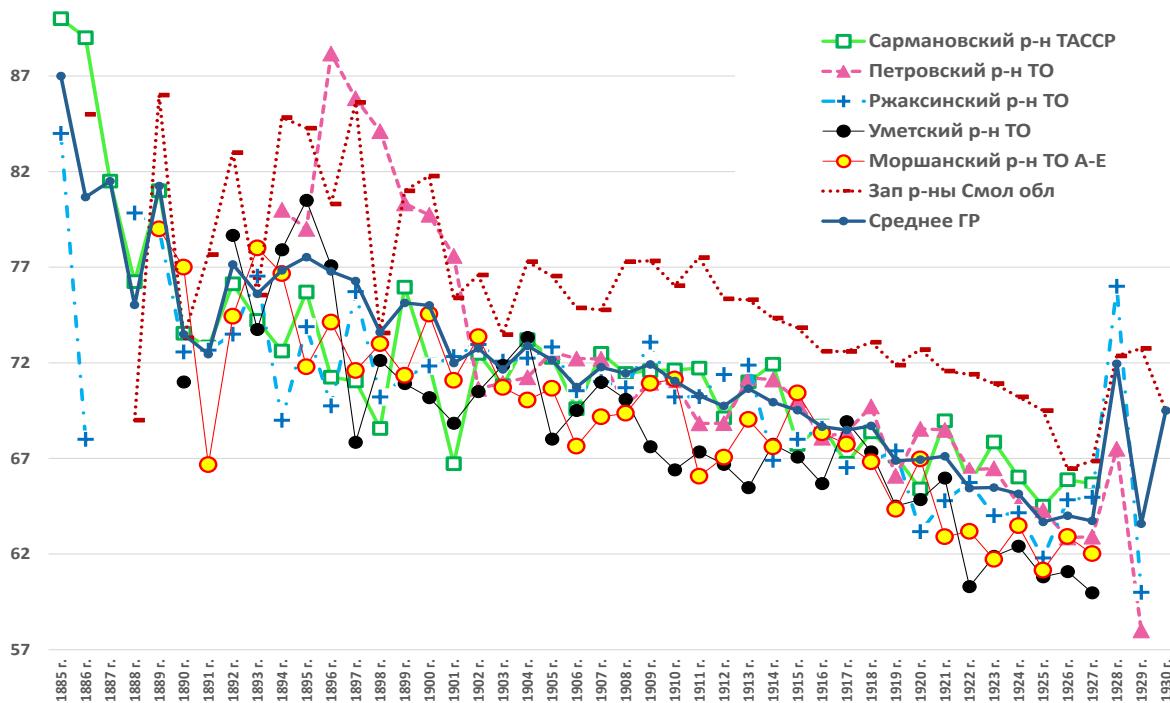


Рис. 21. Движение средней продолжительности жизни ветеранов ВОВ – 7 зап. р-нов Смоленской обл., 4 р-на Тамбовской обл. и Сармановский р-н ТатАССР

Fig. 21. The movement of the average life expectancy of veterans of the Great Patriotic War – 7 districts of the Smolensk Region, 4 districts of the Tambov Region and Sarmanovsky District of the Tatar Autonomous Socialist Republic

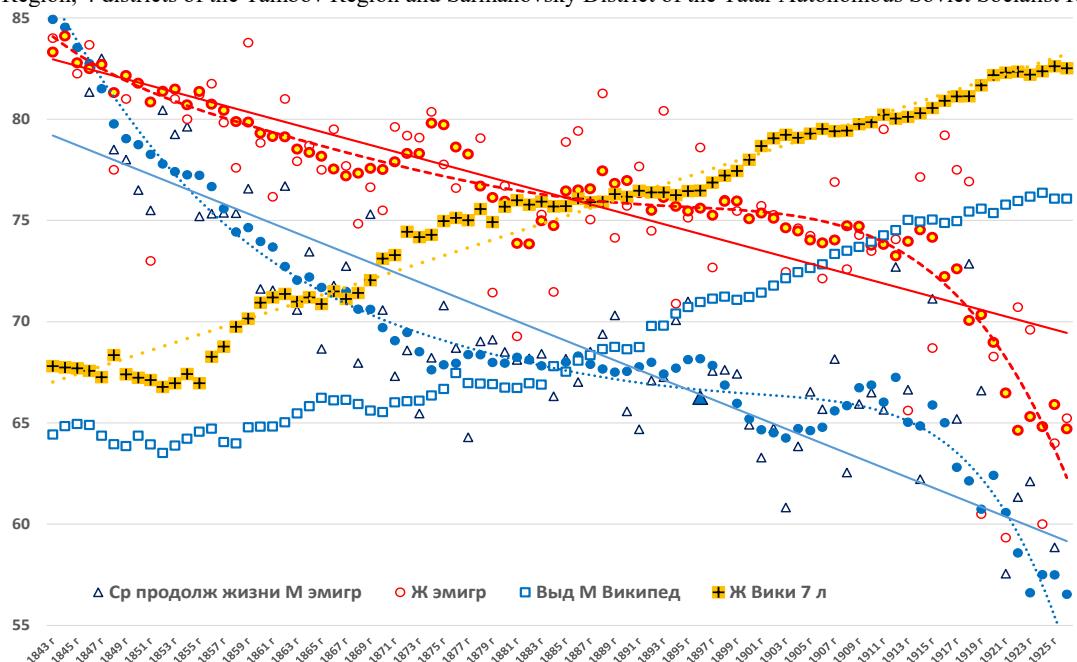


Рис. 22. Движение средней продолжительности жизни при ненасильственной смерти мужчин и женщин Википедии и русской «белой» эмиграции 1843–1926 гг. рожд.

Fig. 22. The movement of average life expectancy in the nonviolent death of men and women of Wikipedia and the Russian “white” emigration of 1843–1926 Year of birth

предшествовали все остальные удары по популяции, начиная с голодовок 1890-х гг., русско-японской войны и первой российской революции. И то, что в представленной выборке субрегиональных популяций Гражданская война с ее последствиями тяжелее всего досталась тамбовскому селу, сделало жизни наших ветеранов короче для всех отрезков рождения, чем у их смоленских и татарстанских ровесников.

Ну, а то, как активное участие в Гражданской войне с последующим оставлением Родины укорачивало жизни выжившей «белой» части ее спектра, показано на рис. 22 [8].

Вместо заключения.

Дорогие читатели!

Позвольте сделать некую «закольцовку» идеи и исторического объективного материала, предложенных вашему вниманию. В последнее время промежуточную победу одержало мнение, что фаза крестьянского антигосударственного протesta против большевиков, включая нашу «антоновщину», обеспечена *справедливой борьбой трудящихся крестьян, отстаивавших свой мир от посягательств извне*, со стороны города и нового государства.

Новейшие исследования на непрерывных длинных рядах комплексной исторической информации (часть результатов представлена в данном исследовании) говорят, что в действительности и по системным итогам с крестьянством «дело было» парадоксально не так, как кажется в первом приближении.

Если представить сложнейший подвижный социоестественный синергизм российского крестьянского мира конца XIX – начала XX века в виде гигантского многослойного сферического «взрывного устройства», то

поймет следующее. Нагнетавшееся по экспоненте демографическое давление с синергическим усилением российскими «старыми» и «новыми», но одинаково нерешаемыми с момента их возникновения, «вопросами» с ускорением двигали «бомбу-слойку» крестьянской традиции к неминуемому взрыву. На его начальной стадии в состояние высокой агрессии приходили ее верхние слои (активнейший сегмент молодой части крестьянства в отличие от менее агрессивного ядра из старших возрастов, более приверженных традиции), разлетаясь с развитием индуцирующего взрыва как вовне (в мир города и государства), так и внутрь традиционной деревни. Этот массовый человеческий материал как обломки крестьянского мира, заряженные энергией социоестественного взрыва, и станет наполнением тогдашних военно-революционных социальных, политических, культурных, психологических процессов, окажется человеческой доминантой как постреволюционного города, так и большевистского государства, победившего в Гражданской войне.

Предлагаемый взгляд позволяет понять, что погубитель мира крестьянской традиции и самого крестьянства рождался не вовне, а в нем самом. Выброшенные социоестественным взрывом из крестьянского мира его пассионарные ликвидаторы вернулись к нему революционными военными, государственными служащими, городскими рабочими и мещанами, партийными функционерами, идя в обнимку с индуцированными агрессией представителями «старой» социальной элиты как поставщиками оформленной идеологии и организации уничтожения традиционного крестьянства, марксистско-ленинского решения российского аграрного вопроса.

Список литературы

1. Дьячков В.Л. «Антоновщина»: Актуальность методологических споров 2007 года // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Изд-во «Грамота», 2017. № 6 (80). Ч. 2. С. 27-32.
2. Дьячков В.Л. Электронная база данных «Вожаки и участники крестьянских выступлений 1880-х – 1921 гг.»: структура и исследовательские возможности // Революция и бунт в российской истории: материалы Всерос. науч. конф. М., 2017. С. 183-190.

3. Дьячков В.Л. Маркеры социальной активности (агрессии) в движении «популяции» преподавателей ТГПИ – ТГУ // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: 7 Всерос. науч. конф., посвящ. 100-летию революционных событий 1917 года и 80-летию Тамбовской области. Тамбов, 2017. С. 43-50
4. Дьячков В.Л., Щербинин П.П. Армия и военный фактор в демографическом поведении населения Тамбовского региона в XVIII–XX веках. Тамбов, 2019.
5. Дьячков В.Л. Методология, методика поиска и некоторые важные результаты изучения социоестественного синергизма российских демографических процессов XX в. // Российская провинция сквозь призму сословно-правовых, этноконфессиональных, социокультурных, медико-социальных и демографических коллизий в XVIII–XXI вв.: сб. ст. участников Междунар. науч. конф. Тамбов, 2019. С. 49-73.
6. Дьячков В.Л. Расплата (не по А.В. Стригину) // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 8 Всерос. науч. конф., посвящ. 100-летию событий Гражданской войны в России: трагедии и драмы выбора исторического пути развития. Тамбов, 2018. С. 12-20.
7. Дьячков В.Л. Из недавних открытий – большая война как «порча человеческой породы» // Российская провинция сквозь призму сословно-правовых, этноконфессиональных, социокультурных, медико-социальных и демографических коллизий в XVIII–XXI вв.: сб. ст. участников Междунар. науч. конф. Тамбов, 2019. С. 110-116.
8. Дьячков В.Л. Большая война и люди: демографические и антропометрические слагаемые разрушения популяции // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 10 Всерос. науч. конф., посвящ. 75-летию Победы в Великой Отечественной войне. Тамбов, 2020. С. 23-32.

References

1. Dyachkov V.L. «Antonovshchina»: Aktual'nost' metodologicheskikh sporov 2007 goda [Relevance of methodological disputes in 2007]. *Istoricheskiye, filosofskie, politicheskiye i yuridicheskiye nauki, kul'turologiya i iskusstvovedeniye. Voprosy teorii i praktiki* [Historical, Philosophical, Political and Legal Sciences, Cultural Studies and Art History. Issues of Theory and Practice], 2017, no. 6 (80), pt 2, pp. 27-32. (In Russian).
2. Dyachkov V.L. Elektronnaya baza dannykh «Vozhaki i uchastniki krest'yanskikh vystupleniy 1880-kh – 1921 gg.»: struktura i issledovatel'skiye vozmozhnosti [Electronic database “Leaders and participants of peasant uprisings of the 1880s – 1921”: structure and research opportunities]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Revolyutsiya i bunt v rossiyskoy istorii»* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference “Revolution and revolt in Russian history”]. Moscow, 2017, pp. 183-190. (In Russian).
3. Dyachkov V.L. Markery sotsial'noy aktivnosti (agressii) v dvizhenii «populyatsii» prepodavateley TGPI – TGU [Markers of social activity (aggression) in the movement of the “population” of lecturers of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov – Derzhavin Tambov State University]. *7 Vserossiyskaya nauchnaya konferentsiya, posvyashchennaya 100-letiyu revolyutsionnykh sobytii 1917 goda i 80-letiyu Tambovskoy oblasti «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of the 7th All-Russian Scientific Conference, Dedicated to 100th Anniversary of the Revolutionary Events of 1917 and the 80th Anniversary of the Tambov Region “Tambov in the Past, Present and Future”]. Tambov, 2017, pp. 43-50. (In Russian).
4. Dyachkov V.L., Shcherbinin P.P. *Armiya i voyennyy faktor v demograficheskem povedenii naseleniya Tambovskogo regiona v XVIII–XX vekakh* [Army and the Military Factor in the Demographic Behavior of the Population of the Tambov Region in the 18th–20th Centuries]. Tambov, 2019. (In Russian).
5. Dyachkov V.L. Metodologiya, metodika poiska i nekotoryye vazhnyye rezul'taty izucheniya sotsioyestestvennogo sinergizma rossiyskikh demograficheskikh protsessov XX v. [Methodology, search technique and some important results of studying the socio-natural synergy of Russian demographic processes in the 20th century]. *Sbornik statey uchastnikov Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Rossiyskaya provintsiya skvoz' prizmu soslovno-pravovykh, etnokonfessional'nykh, sotsiokul'turnykh, mediko-sotsial'nykh i demograficheskikh kolliziy v XVIII–XXI v.»* [Proceedings of the International Scientific Conference “Russian Province through the Prism of Estate-Legal, Ethno-Confessional, Socio-Cultural, Medico-Social and Demographic Collisions in the 18th–19th Centuries]. Tambov, 2019, pp. 49-73. (In Russian).
6. Dyachkov V.L. Rasplata (ne po A.V. Stryginu) [Reckoning (not according to A.V. Strygin)]. *Materialy 8 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu sobytii Grazhdanskoy voyny v Rossii:*

tragedii i dramy vybora istoricheskogo puti razvitiya «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem» [Proceedings of the 8th All-Russian Scientific Conference, Dedicated to 100th Anniversary of the Events of the Civil War in Russia: Tragedies and Dramas of the Choice of the Historical Path of Development “Tambov in the Past, Present and Future”]. Tambov, 2018, pp. 12-20. (In Russian).

7. Dyachkov V.L. Iz nedavnikh otkrytiy – bol'shaya voyna kak «porcha chelovecheskoy porody» [From recent discoveries – a big war as a “spoilage of the human race”]. *Sbornik statey uchastnikov Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Rossiyskaya provintsiya skvoz' prizmu soslovno-pravovykh, etnokonfessional'nykh, sotsiokul'turnykh, mediko-sotsial'nykh i demograficheskikh kolliziy v XVIII–XXI v.»* [Proceedings of the International Scientific Conference “Russian Province through the Prism of Estate-Legal, Ethno-Confessional, Socio-Cultural, Medico-Social and Demo-Graphic Collisions in the 18th–19th Centuries]. Tambov, 2019, pp. 110-116. (In Russian).
8. Dyachkov V.L. Bol'shaya voyna i lyudi: demograficheskiye i antropometricheskiye slagayemyye razrusheniya populyatsii [Big war and people: demographic and anthropometric components of the destruction of the population]. *Materialy 10 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 75-letiyu Pobedy v Velikoy Otechestvennoy voynye «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of the 10th All-Russian Scientific Conference, Dedicated to 75th Anniversary of Victory in the Great Patriotic War “Tambov in the Past, Present and Future”]. Tambov, 2020, pp. 23-32. (In Russian).

Информация об авторе

Дьячков Владимир Львович, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, mayormp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>

Статья поступила в редакцию 12.03.2021
Одобрена после рецензирования 22.04.2021
Принята к публикации 25.06.2021

Information about the author

Vladimir L. Dyachkov, Candidate of History, Associate Professor of General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, mayormp@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>

The article was submitted 12.03.2021
Approved after reviewing 22.04.2021
Accepted for publication 25.06.2021

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Научная статья
УДК 94(100)“1914/19”;94(436).08;94(497.4);94(450).094
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-236-244

Армия и распад Габсбургской монархии в 1918 г.

Владимир Валерьевич МИРОНОВ

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

Аннотация. Рассмотрен процесс дезорганизации вооруженных сил Австро-Венгрии в 1918 г. через призму национального вопроса и перспективы дальнейшего сохранения Габсбургской монархии. Сделан вывод, что одержанные в начале 1918 г. Австро-Венгрией военные и дипломатические победы были иллюзорными и лишь отстраивали неминуемое поражение ее армии. Расследование первых случаев массового выхода из повиновения воинских частей весной–летом 1918 г. показало, что они являлись переплетением социальных, национально–политических и собственно военных причин. В то же время выявлено серьезное расхождение между словенскими и итальянскими исследователями в интерпретации причин восстания в расквартированном в словенском Радкерсбурге (Радгоне) 97-м пехотном полку. Если для первых было характерно, следуя марксистской традиции, подчеркивание социальных противоречий, которые привели к революционизации армии по «российскому образцу», то вторые воспевали участников восстания с итальянской стороны как подлинных национальных патриотов. Показано, что «ударной силой» всех вспыхнувших весной–летом 1918 г. в австро-венгерской армии солдатских восстаний стали военнослужащие, вернувшиеся весной 1918 г. из русского плена, где часть из них прониклась революционными идеями. Сделан вывод о крайней суровости военного правосудия, обрекшего на смертную казнь многих восставших, что стало причиной депутатских запросов.

Ключевые слова: Первая мировая война, Австро-Венгрия, армия Австро-Венгрии, 1918 год, мятежи, военная юстиция

Для цитирования: Миронов В.В. Армия и распад Габсбургской монархии в 1918 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 194. С. 236-244. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-236-244>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-194-236-244

The army and the collapse of the Habsburg Monarchy in 1918

Vladimir V. MIRONOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

mironov.vladimir@hotmail.com

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](#)
© Миронов В.В., 2021



Abstract. The process of disorganization of the armed forces of Austria-Hungary in 1918 is considered through the prism of the national issue and the prospects for the further preservation of the Habsburg Monarchy. It is concluded that the military and diplomatic victories won in the early 1918 by Austria-Hungary were illusory and only put off the inevitable defeat of its army. Investigation of the first cases of mass withdrawal from obedience of military units in the spring and summer of 1918, showed that they were an interweaving of social, national-political and military reasons proper. At the same time, a serious discrepancy was revealed between Slovenian and Italian researchers in the interpretation of the reasons for the uprising in the 97th infantry regiment stationed in the Slovenian Radkersburg (Radgon). If for the former it was typical, following the Marxist tradition, to emphasize the social contradictions that led to the revolutionization of the army according to the “Russian model”, the latter praised the participants in the uprising from the Italian side as genuine national patriots. It is shown that the “shock force” of all the soldiers’ uprisings that broke out in the spring and summer of 1918 in the Austro-Hungarian army were servicemen who returned from Russian captivity in the spring of 1918, where some of them were imbued with revolutionary ideas. The conclusion is drawn about the extreme severity of military justice, which condemned many of the insurgents to death, which became the reason for deputy inquiries.

Keywords: World War I, Austria-Hungary, Army of Austria-Hungary, year of 1918, riots, military justice

For citation: Mironov V.V. Armiya i raspad Gabsburgskoy monarkhii v 1918 g. [The army and the collapse of the Habsburg Monarchy in 1918]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Гуманитарные науки – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 194, pp. 236-244. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-194-236-244> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В последний год своего существования имперская армия вступила под аккомпанемент блестящих побед, одержанных над военными противниками. Итальянские войска, потерпевшие осенью 1917 г. сокрушительное поражение при Капоретто (Кобариде), были отброшены к реке Пьяве, ставшей новой линией фронта. Русская армия, деморализованная с помощью большевистской и австро-германской пораженческой пропаганды, перестала существовать как боеспособная сила. Под оккупационным контролем Австро-Венгрии находились территории Сербии, Черно-

гории, Русской Польши и Румынии. На фоне перечисленных успехов создавалось впечатление, что военная машина Габсбургской монархии достигла пика своей славы [1, S. 281]. Но в действительности за красивым фасадом, созданным с помощью официальной пропаганды, скрывались многие нерешенные проблемы, подтасчивавшие как извне, так и изнутри австро-венгерскую военную мощь [2, р. 797-798].

Правящим кругам Габсбургской монархии, слепком которой являлась «императорско-королевская» армия, предстояло компе-

тентно ответить на ряд «вызовов времени». Крайнее истощение экономических и людских ресурсов, порожденный войной продовольственный кризис угрожали ввергнуть общество в пучину анархии [2–5]. Российская революция, начертавшая на своих знаменах лозунг превращения империалистической войны в гражданскую, создавала опасный прецедент [5; 6]. Могильщиком дуалистической монархии мог стать остро стоявший в годы войны национальный вопрос, неразрешенность которого в Австро-Венгрии эксплуатировалась военной пропагандой Антанты [7, р. 342-361].

Примечательно, что масштабные солдатские волнения были относительно редкими в австро-венгерской армии до 1918 г. Вслед за подавлением восстания военных моряков, вспыхнувшего в начале февраля 1918 г. в Боке Которской, польский легион, возмущенный передачей Украине Холмщины в рамках Брестского мирного договора, предпринял в целом неудачную попытку пробиться к русским. Воинская часть была расформирована, а не участвовавших в бунте легионеров в качестве наказания отправили воевать в Северной Италии [8, с. 281].

Опасения, что революционные события в России могут повториться в Габсбургской монархии, существовали у правящих кругов Австро-Венгрии начиная с февраля 1917 г. и значительно усилились после прихода к власти большевиков. Уже во время январской всеобщей стачки 1918 г. в Австро-Венгрии протестующие охотно обращались к большевистским лозунгам, требуя заключения немедленного мира с Советской Россией. Но реформистски настроенным вождям австрийской социал-демократии удалось все же направить усилия забастовщиков в «упорядоченное русло» экономических требований и добиться разрядки накаленной до предела политической ситуации [6, S. 47].

Завершившиеся весной 1918 г. подписанием противоречивого Брест-Литовского договора переговоры о заключении мира между Центральными державами и Советской Россией привели к коренному изменению стра-

тегической ситуации на фронтах мировой войны. Пребывавшая в России гигантская масса военнопленных подлежала отправке на Родину, чтобы пополнить собой поредевшие ряды австро-венгерской армии, продолжавшей сражаться с Италией. До конца октября 1918 г. из русского плена прибыло свыше полумиллиона человек, уследить за настроениями которых не было никакой физической возможности. Но отправка на фронт бывших военнопленных, усвоивших в России «нормы» революционного поведения, без помещения их в своеобразный «моральный карантин» грозила обернуться заражением «бациллой большевизма» армии и всего общества в целом [9, S. 455-456]. В первую очередь опасались нелегального ввоза на территорию Монархии запрещенной литературы, которая могла стать хорошим подспорьем для развертывания большевистской агитации в армии. Этим обстоятельством объяснялось усиление значения агентурной работы, которая незримо велась среди военнопленных внедренными в их среду офицерами австрийской разведки [9, S. 464-467].

Недовольство репатриантов подпитывалось не только усвоенными в России революционными идеями, помноженными на кризисные явления в тылу, но и удручающее действовавшей психологической атмосферой. Все репатриированные – от солдата до генерала – принуждались к даче показаний об обстоятельствах их пленения, от которой был освобожден только капитулировавший весной 1915 г. гарнизон крепости Перемышль. Нередко с чрезмерным служебным рвением военные инстанции стремились получить информацию о поведении репатриантов во время пребывания в плену [6, S. 47-48].

Закономерным итогом стремительно ухудшавшегося материального снабжения в тыловых частях на фоне затягивавшейся войны стали волнения среди заново поставленных под ружье военнопленных. Общей чертой вспыхнувших весной 1918 г. восстаний являлось участие в них солдат славянских национальностей, вернувшихся из русского плена. Широкое по своей географии

протестное движение в австро-венгерской армии охватило территорию Штирии, земель чешской короны, словацкой и сербской провинций Венгрии. В авангарде восставших были словенцы, заслужившие в глазах военных властей репутацию верного и лояльного к Монархии народа. События в Юденбурге, Мурау (Мюре) и Радкерсбурге (Радгоне) здимо продемонстрировали заразительность русского примера, переплетение социального и национального компонентов протестного движения. Главным зачинщиком Юденбургского восстания, вспыхнувшего 12 мая 1918 г. в запасном батальоне 17-го пехотного полка, стал капрал А. Хафнер. Летом 1915 г. он получил ранение в Галиции, после которого по ходатайству железной дороги в Любляне был освобожден от военной службы и работал кондуктором на поездах, доставлявших раненых с Изонцкого фронта [10, S. 78]. Уже задолго до майских событий А. Хафнер был известен военным властям как подписчик двух словенских газет социалистического толка. К числу «возвращенцев» из Советской России принадлежали такие организаторы восстания, как К. Можина, Л. Стефанич, Й. Давтович и др. Непосредственным поводом для начала восстания послужило резкое сокращение хлебного пайка, последовавшее 9 мая 1918 г., когда словенским солдатам было выдано лишь 250 г хлеба вместо полагавшихся 350. Выдача новой униформы посеяла тревогу среди словенцев, со дня на день ожидавших отправки на фронт. Вечером 12 мая под влиянием агитации А. Хафнера и его сподвижников солдаты запасного батальона 17-го пехотного полка покинули расположение воинской части и устремились в центр города, громя склады военного имущества, продовольственные и вещевые лавки [11, S. 325-327]. К утру следующего дня около 1200 восставших покинули город и устремились в направлении Крайны. Военное командование надеялось восстановить порядок в Юденбурге с помощью направленных туда карательных войск, организовавших облаву на восставших в городских окрестностях. 13 мая были схвачены 500 участников восстания, большинство которых не оказали со-

противления при их задержании. Лишь на крестьянской усадьбе Эппенштейн произошел короткий бой между преследователями и беглецами, завершившийся в пользу первых. Один восставший был убит, четверо — схвачены и еще нескольким удалось скрыться. 15 мая в Юденбурге приступил к работе военно-полевой суд, признавший виновными в бунте 7 человек, которые были приговорены к смертной казни через расстрел. Один из них был «помилован» отбытием десятилетнего тюремного заключения. 16 и 18 мая в Юденбурге при огромном стечении публики и выстроившегося в каре военного гарнизона состоялись экзекуции над приговоренными к смертной казни восставшими [11, S. 337-341].

Следующей «горячей точкой», где дало о себе знать открытое возмущение словенских «возвращенцев» нехваткой продовольствия и его рационированием в армии и в тылу, а также предстоявшей отправкой на фронт стал инцидент в Мурау (Мюре) 14 мая 1918 г. среди военнослужащих 7-го егерского батальона, своевременно уложенный местными гражданскими властями. После вечерней переклички солдатская депутация, насчитывающая около 200 человек, завладев боеприпасами на впоследствии преданном огню казенном складе, устремилась к продуктовой лавке городской общины. В переговоры с ней поспешили вступить представители военного командования, попытавшиеся заверить восставших в том, что на интендантском складе попросту отсутствует требуемый ими хлеб. Местная гражданская администрация, стремясь предотвратить эскалацию насилия, распорядилась выдать каждому из восставших по буханке хлеба [11, S. 342]. Ключевую роль в развитии восстания играл егер Б. Олип, недавно прибывший из русского плена и примкнувший там к революционному движению. Он старался убедить своих сослуживцев оставить часть и отправиться в Крайну. Небольшая группа военнослужащих 7-го егерского батальона во главе с Б. Олипом переночевала на железнодорожном вокзале, на который утром 15 мая прибыла карательная часть, состоявшая из венгр и румын 37-го пехотного полка. Несмотря

ря на отсутствие всякого сопротивления со стороны словенских егерей, действия карателей отличались чрезмерным применением военной силы, пример которому подал командовавший ими подполковник Шмидт. Он первым открыл огонь по спящим словенцам, легко ранив двоих и тяжело одного из них. В казарме были разоружены 162 егера, а шести военнослужащим удалось скрыться. Военные власти распорядились блокировать городские улицы, ведущие на юг, в направлении Крайны, усилить контроль на железнодорожном транспорте и временно восстановить упраздненные телесные наказания в запасных частях. Жертвами военно-полевого правосудия в Мурау стали шесть военнослужащих, среди которых был Б. Олип. В прощальном письме он продекларировал свою приверженность национальному освобождению Словении: «Я умираю с радостью за национальное дело... Я умираю почетно, не как вор или разбойник, а как словенский парень, как может умереть сын словенской матери» [12, S. 238].

Третье по счету солдатское выступление, вспыхнувшее в двадцатых числах мая 1918 г. в г. Радкерсбург (Радгона) среди «возвращенцев» 97-го пехотного полка¹, обросло политическими мифами и историографическими легендами. В 1920-х гг. итальянские фашисты добились включения некоторых участников восстания, казненных по приговору военно-полевого суда, в пантеон национальных героев, когда было, в частности, организовано официальное перезахоронение останков Р. Вреха и Д. Маньячко на итальянской территории [13, p. 120]. Стереотипным даже для современной итальянской историографии стало рассмотрение участия 97-го пехотного полка в сражениях Первой мировой войны исключительно через призму пораженчества, дезертирства и добровольного перехода на сторону противника вопреки обилию примеров воинского героизма итальянцев в составе австро-венгерской армии [13,

р. 123-125]. Словенские и итальянские исследователи расходятся в отношении характера восстания. Если первые склонны изображать его заранее спланированной акцией, то вторые, не оспаривая наличия у повстанцев некоего подобия плана, подчеркивают, что импульс, который привел к восстанию, был чисто случайным [13, p. 121]. В «анатомии» Радкерсбургского (Радгонского) мятежа важное место принадлежало не только национально-политическим мотивам, но и армейской солидарности, с проявлениями которой были связаны его ключевые моменты.

Вечером 23 мая 1918 г. в ответ на требование командира военного патруля фельдфебеля Жадковича покинуть трактир «Ристль», обращенное к солдатам 97-го пехотного полка, взводный А. Мелихен взобрался на стол и произнес под аплодисменты своих сослуживцев речь подстрекательского характера, установить точно содержание которой в наши дни уже не представляется возможным. Известно лишь, что он завершил ее кличем «Да здравствуют югославы!». Быстро распространившееся среди военнослужащих гарнизона известие об аресте А. Мелихена привело их в состояние крайнего возбуждения, и они устремились на казарменный двор, где и началось восстание. Первому нападению подверглась канцелярия, из помещения которой были вынесены и уничтожены списки военнослужащих, наличные деньги и предметы обстановки [11, S. 350]. Главной целью восставших был захват склада боеприпасов, расположенного в центре города. Командование предстоявшей операцией взял на себя капрал Р. Удович. Но осуществлению задуманного помешала горстка офицеров и военных полицейских, впоследствии оставивших многократно превосходившие их силы восставших. Вечером на помощь оборонявшимся прибыло подкрепление, и повстанцы были вынуждены отступить и забаррикадироваться в помещении казармы. Последовал неудачный штурм, стоявший жизни одному из атаковавших. При поддержке пулеметов им все же удалось овладеть казармой и взять в плен около 300 мятежников. Следст-

¹ Национальный состав полка, районом комплектования которого служил Триестский округ, в 1914 г. был следующим: 45 % – словенцы, 27 % – хорваты, 20 % – итальянцы, 8 % – другие.

вие столкнулось с массовым отказом от дачи свидетельских показаний и лишь под угрозой децимации ему удалось собрать довольно скучный обвинительный материал [11, S. 352–355]. Но его оказалось достаточно, чтобы вынести смертный приговор восьми участникам восстания. 27 мая состоялась казнь А. Мелихена и Р. Удовича, а через два дня их участь разделили М. Фрай, А. Шваб, П. Хвало, Л. Веллан, Р. Врех и Д. Маньячко [13, р. 116].

В отличие от стихийно развивавшихся выступлений в Юденбурге, Мурау и Радкерсбурге, восстание запасного батальона 7-го стрелкового полка, расквартированного в г. Румбург (Румбурк), в северо-восточной Богемии обнаруживает принципиально иной уровень организации и дисциплины его участников. До конца мая 1918 г. в состав батальона влились 839 военнопленных, вернувшихся из Советской России. К их числу принадлежал Ф. Ноха, прошедший там суровую революционную школу. Окончание ненавистной войны он связывал с насильственным свержением существовавшего государственного строя в результате захвата восставшими железнодорожных коммуникаций и средств связи. Локальное по своему характеру восстание Ф. Ноха считал частью мирового революционного пожара [11, S. 358]. Начавшись на почве неповиновения командной власти офицеров, восстание вскоре перешагнуло рамки одной воинской части. Вместе с тем военнослужащие-немцы, составлявшие в ней 41 %, отказались поддержать вспыхнувшее восстание. Об отношении немецких солдат к участию в нем можно судить по сохранившимся архивным документам. Так, в уголовном деле, заведенном против стрелка А. Тюнхофа по обвинению в самовольной отлучке, была сделана следующая запись: «...Обвиняемый отказался последовать призыву мятежников присоединиться к ним и покинул казарму вместе с другими верными своему долгу военнослужащими, но отправился за городскую черту»².

² Österreichisches Staatsarchiv. Kriegsarchiv. Militärgerichtsarchiv, Karton 2217/18, Strafakt K 5626/1918, Anton Thühnhofer.

Под командованием вольноопределяющегося С. Водички стрелки направились в расположение поблизости с. Оберхеннерсдорф, где дислоцировалась пулеметная рота. Завладев пулеметами, восставшие поспешили нарушить на железнодорожном вокзале телефонную и телеграфную связь. Они возлагали надежды на то, что их поддержат соратники в гарнизонах окрестных городов, в первую очередь, военнослужащие 18-го пехотного полка, расквартированного в Бемишер Ляйпе (Чешской Липе). На станции Шенлинде одна группа восставших остановила поезд, следовавший из Праги в Румбург, высадила его пассажиров и отправилась на нем в Хайду (Новый Бор). Другая группа стрелков погрузила пулеметы и боеприпасы на грузовой автомобиль и выехала в том же направлении. Первое серьезное столкновение с карателями с использованием пулеметов и ручных гранат произошло в окрестностях Хайды. Вскоре с помощью военной хитрости последним удалось заманить восставших в указанный населенный пункт и блокировать их. После отклонения стрелками предложения о капитуляции каратели пошли на штурм, в результате которого в плен были взяты около 300 человек, среди которых находились С. Водичка и Ф. Ноха.

Перед военно-полевыми судами, заседавшими в Румбурге, Хайде и Терезине, предстали в общей сложности 38 участников восстания. Только в семи случаях обвиняемые были переданы в компетенцию «обычного» судопроизводства. 24 стрелка были приговорены к смертной казни, 14 из которых были «помилованы» отбытием длительного тюремного заключения. 29 мая в Румбурге и Хайде состоялись казни десяти восставших [11, S. 360–365]. Крепость Терезин стала местом предварительного заключения 310 военнослужащих, участвовавших в восстании. Ужасающие условия их содержания в октябре 1918 г. стали предметом депутатского запроса представителей чешского парламентского клуба, направленного министру национальной обороны. Причины восстания связывались в указанном документе с недостаточным продовольственным снабжением и

грубым обращением со стороны некоторых офицеров. Обращалось внимание на полуоголдное существование узников и отсутствие у них необходимых предметов одежды и обуви. Камеры, как правило, не отапливались, следствием чего являлось огромное количество заболеваний и случаев смерти арестантов. В запросе высказывалось опасение, что три четверти находившихся под предварительным следствием узников могли не дожить до его окончания. Ссылаясь на помилование участников восстания польского корпуса и моряков Боки Которской, чешские депутаты поставили перед министром национальной обороны вопрос о готовности его содействовать изданию акта амнистии в отношении военнослужащих 7-го стрелкового полка³.

Образованные непосредственно после подавления солдатских восстаний военно-полевые суды вершили скорую расправу. Сведения о них вскоре стали известны общественности, несмотря на строгую цензуру, и вызвали острую реакцию депутатов австро-венгерского рейхсрата от национальных партий. Не соглашаясь с официальной версией произошедшего, согласно которой за волнениями в тыловых гарнизонах австро-венгерской армии стояла Антанта, развернувшая к тому времени мощное пропагандистское «наступление», представители Словенской народной партии направили в июле 1918 г. депутатский запрос правительству, потребовав от него сурового наказания участников «судебного убийства» в Юденбурге [14, S. 116-119].

Словацкий военный историк Я. Жаткова опубликовала документы Венского военного архива, проливающие свет на предысторию, ход и последствия восстания в запасном батальоне 71-го пехотного полка, расквартированного весной 1918 г. в Крагуеваце – на территории оккупированной Сербии. Из них

следует, что вернувшихся из русского плена словацких солдат возмущало грубое обращение офицеров, плохое качество выдававшегося довольствия и обмундирования. Реалии тыловой жизни резко контрастировали с тем, к чему они успели привыкнуть в России после октября 1917 г.: отсутствие различий между офицерами и солдатами, право занятия любыми ремеслами и свободного передвижения по стране. В разговоре с внедренным в среду «возвращенцев» агентом австрийской контрразведки один из них – фельдфебель И. Янкулик выразил уверенность в том, что скоро вспыхнет революция. Он рассказал о существовании целой сети агитаторов, которые еще в период прохождения проверки на благонадежность после возвращения из плена условились развернуть подрывную работу среди гражданского населения во время полагавшихся им отпусков. В ночь со 2 на 3 июня 1918 г. «возвращенцы», которых насчитывалось в воинской части 2400 человек, взбунтовались и были силой принуждены к порядку оставшимися верными командованию другими воинскими частями [15, p. 91-92].

Последовавшее за подавлением восстания судебное разбирательство, проводившееся по законам военного времени, значительно преувеличило по своей «кровавой жатве» состоявшиеся ранее аналогичные процессы над нарушителями воинской дисциплины. Военное правосудие обрекло на смерть 44 участника восстания, без промедления казненных и «заботливо» уложенных по двое в 22 могилы, заранее вырытых палачами [16, S. 156].

Напуганное прокатившимися по стране восстаниями военное министерство серьезно отнеслось к выяснению причин произошедшего, выделив три их группы: социальные, национально-политические и собственно военные. К первым были отнесены распространение большевистской агитации репатриированными из русского плена военнослужащими, недостаток довольствия и обмундирования, слишком короткие отпуска, невыплаты причитавшихся «возвращенцам» пособий и плохие условия размещения. Под национально-политическими причинами понима-

³ Haus der Abgeordneten. 93. Sitzung der XXII. Session am 25. Oktober 1918: Anfrage des Abgeordneten Dr. Franz Lukavsky, L. Pik und Genossen an den Minister für Landesverteidigung, betreffend die militärischen Inquiseten und Arrestanten in Theresienstadt. URL: <http://alex.onb.ac.at/cgi-content/alex?aid=spa&datum=0022&size=45&page=14577> (accessed: 19.12.2012).

лись исходившая из гражданской среды пропаганда национальных движений, неуважение к государственной власти и к законам вследствие продолжавшегося амнистирования изменников, слишком большая свобода прессы, присутствие в гарнизонах посторонних гражданских лиц и недостаточный контроль над лагерями беженцев. К военным причинам причислялись недостаток кадровых офицеров в тылу, практика предоставле-

ния отсрочек от вынесенных трибуналами приговоров [11, S. 401-406].

Таким образом, имперская армия не выдержала испытания социальными проблемами и национальным вопросом, которые в условиях системного кризиса государства и общества приобрели угрожавшие самому существованию Габсбургской монархии масштабы.

Список литературы

1. *Ligeti D.A.* Der Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Heeres im 1918 laut der Bestätigungspapiere von Arthur Arz von Straussenburg // ÖT KONTINENS, Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest, 2009. S. 279-294.
2. *Rauchensteiner M.* The First World War and the End of the Habsburg Monarchy, 1914–1918. Wien; Köln; Graz: Böhlau Verlag, 2014. 1181 p.
3. Heimatfronten. Dokumente zur Erfahrungsgeschichte der Tiroler Kriegsgesellschaft im Ersten Weltkrieg / Hsg., eing. und kommentiert von O. Überegger. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner, 2006. Bd. 1. 1164 S.
4. *Rettenwander M.* Stilles Heldenamt? Wirtschafts-und Sozialgeschichte Tirols im Ersten Weltkrieg. Innsbruck: Universitätsverlag Wagner, 1997. 391 S.
5. *Spann G.* Zensur in Österreich während des 1. Weltkrieges 1914–1918. Wien, 1972. 465 S.
6. *Moritz V., Leidinger H.* Kommunismusbekämpfung. Das Wiener Beispiel 1918–1921 // Jahrbuch für Historische Kommunismusforschung. 2008. S. 46-57.
7. *Cornwall M.* The Undermining of Austria-Hungary: the Battle for Hearts and Minds. Basingstoke; London; New York: Antony Rowe LTD, Chippenham, Wiltschire, 2000. 485 p.
8. *Миронов В.В.* Поляки в военной организации Габсбургской монархии. 1914–1918 гг. // Поляки в истории российской провинции XIX–XX в. Диалог цивилизаций: материалы Междунар. науч. конф. Тамбов, 2010. С. 274-283.
9. *Leidinger H., Moritz V.* Gefangenschaft, Revolution, Heimkehr. Die Bedeutung der Kriegsgefangenenproblematik für die Geschichte des Kommunismus in Mittel- und Osteuropa. 1917–1920. Wien: Böhlau Verlag, 2003. 754 S.
10. *Lojze U.* Anton Hafner, voditelj upora slovenskega vojaštva v Judenburgu 12. maja 1918 // Loški razgledi. 1968. Vol. 15. № 1. S. 78-88.
11. *Plaschka R.G., Haselsteiner H., Suppan A.* Innere Front. Militärassistenz, Widerstand und Umsturz in der Donaumonarchie 1918. Wien: Verlag für Geschichte und Politik, 1974. Bd. 1. 420 S.
12. *Pleterski J.* Prva odločitev Slovencev za Jugoslavijo. Politika na domačih tleh med vojno 1914–1918. Ljubljana: Slovenska matica, 1971. 323 S.
13. *Vogrič I.* Italijansko zgodovinopisje o uporu 97. pehotnega polka v Radgoni leta 1918 // Prispevki za Novejšo Zgodovino. 2003. Vol. XLIII. № 2. P. 115-129.
14. Haus der Abgeordneten. 79. Sitzung der XXII. Session am 22. Juli 1918: Anfrage des Abgeordneten Dr. Korosec und Genossen an die Gesamtregierung wegen der Hungerunruhen bei einigen Ersatzkörpern und der dabei seitens der Militärgerichte begangenen Justizmorde // Oberkofler G., Rabofsky E. Hans Kelsen im Kriegseinsatz der k.u.k. Wehrmacht. Eine kritische Würdigung seiner militärtheoretischen Angebote. Frankfurt am Main; Bern: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, 1988. S. 110-197.
15. *Zaťková J.* Dokumenty k nepokojom medzi navrátilcami počas prvej svetovej vojny // Vojenská História. 2015. № 19 (2). P. 83-104.
16. *Austerlitz F.* Austerlitz spricht. Ausgewählten Aufsätze und Reden. Im Auftrag der Sozial-demokratischen Arbeiterpartei Deutsch-Österreichs / Hsg. von J. Braunthal. Wien: Verlag der Wiener Volksbuchhandlung, 1931. 335 S.

References

1. Ligeti D.A. Der Zusammenbruch der österreichisch-ungarischen Heeres im 1918 laut der Bestätigungspariere von Arthur Arz von Straussenburg. *ÖT KONTINENS, Eötvös Loránd Tudományegyetem*. Budapest, 2009, S. 279-294. (In German).
2. Rauchensteiner M. *The First World War and the End of the Habsburg Monarchy, 1914–1918*. Wien, Köln, Graz, Böhlau Verlag Publ., 2014, 1181 p.
3. Überegger O. *Heimatfronten. Dokumente zur Erfahrungsgeschichte der Tiroler Kriegsgesellschaft im Ersten Weltkrieg*. Innsbruck, Universitätsverlag Wagner Publ., 2006, Bd. 1, 1164 S. (In German).
4. Rettenwander M. *Stilles Heldentum? Wirtschafts-und Sozialgeschichte Tirols im Ersten Weltkrieg*. Innsbruck, Universitätsverlag Wagner Publ., 1997, 391 S. (In German).
5. Spann G. *Zensur in Österreich während des I. Weltkrieges 1914–1918*. Wien, 1972, 465 S. (In German).
6. Moritz V., Leidinger H. Kommunismusbekämpfung. Das Wiener Beispiel 1918–1921. *Jahrbuch für Historische Kommunismusforschung*, 2008, S. 46-57. (In German).
7. Cornwall M. *The Undermining of Austria-Hungary: the Battle for Hearts and Minds*. Basingstoke, London, New York, Antony Rowe LTD, Chippenham, Wiltshire Publ., 2000, 485 p.
8. Mironov V.V. Polyaki v voyennoy organizatsii Gabsburgskoy monarkhii. 1914–1918 gg. [Poles in the military organization of the Hapsburg Monarchy. 1914–1918]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Polyaki v istorii rossiyskoy provintsiy XIX–XX v. Dialog tsivilizatsiy»* [Proceedings of the International Scientific Conference “Poles in the History of the Russian Province of the 19th – 20th Centuries. Dialogue of Civilizations]. Tambov, 2010, pp. 274-283. (In Russian).
9. Leidinger H., Moritz V. *Gefangenschaft, Revolution, Heimkehr. Die Bedeutung der Kriegsgefangenenproblematik für die Geschichte des Kommunismus in Mittel- und Osteuropa. 1917–1920*. Wien, Böhlau Verlag Publ., 2003, 754 S. (In German).
10. Lojze U. Anton Hafner, voditelj upora slovenskega vojaštva v Judenburgu 12. maja 1918. *Loški Razgledi*, 1968, vol. 15, no. 1, pp. 78-88. (In Slovenian).
11. Plaschka R.G., Haselsteiner H, Suppan A. *Innere Front. Militärassistenz, Widerstand und Umsturz in der Donaumonarchie 1918*. Wien, Verlag für Geschichte und Politik Publ., 1974, Bd. 1, 420 S. (In German).
12. Pleterski J. *Prva odločitev Slovencev za Jugoslavijo. Politika na domačih tleh med vojno 1914–1918*. Ljubljana, Slovenska matica Publ., 1971, 323 p. (In Slovenian).
13. Vogrič I. Italijansko zgodovinopisje o uporu 97. pehotnega polka v Radgoni leta 1918. *Prispevki za Novejšo Zgodovino*, 2003, vol. 43, no. 2, pp. 115-129. (In Slovenian).
14. Haus der Abgeordneten. 79. Sitzung der XXII. Session am 22. Juli 1918: Anfrage des Abgeordneten Dr. Korosec und Genossen an die Gesamtregierung wegen der Hungerunruhen bei einigen Ersatzkörpern und der dabei seitens der Militärgerichte begangenen Justizmorde. In: Oberkofler G., Rabofsky E. *Hans Kelsen im Kriegseinsatz der k.u.k. Wehrmacht. Eine kritische Würdigung seiner militärtheoretischen Angebote*. Frankfurt am Main, Bern, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften Publ., 1988, S. 110-197. (In German).
15. Zaťková, J. Dokumenty k nepokojom medzi navrátilcami počas prvej svetovej vojny. *Vojenská História*, 2015, no. 19 (2), pp. 83-104. (In Slovak).
16. Austerlitz F. *Austerlitz spricht. Ausgewählten Aufsätze und Reden. Im Auftrag der Sozial-demokratischen Arbeiterpartei Deutsch-Österreichs*. Wien, Verlag der Wiener Volksbuchhandlung Publ., 1931, 335 S. (In German).

Информация об авторе

Миронов Владимир Валерьевич, доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, mironov.vladimir@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7974-0022>

Статья поступила в редакцию 02.08.2021
Одобрена после рецензирования 30.08.2021
Принята к публикации 08.10.2021

Information about the author

Vladimir V. Mironov, Doctor of History, Associated Professor, Head of General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, mironov.vladimir@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7974-0022>

The article was submitted 02.08.2021
Approved after reviewing 30.08.2021
Accepted for publication 08.10.2021

