



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2021, ТОМ 26, № 193

ТАМБОВ 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

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Т. 26
№ 193

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

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

- 7 *П.Д. Митчелл,
Р.Д. Лопатин,
Е.В. Трусов* Обучение переводу в языковой паре русский-английский с помощью компьютерных игр
- 15 *Е.Н. Потапова* Технология разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку
- 29 *В.Ю. Потапова* Отбор предметно-тематического содержания обучения иностранному языку для профессионального общения в медицинском вузе в рамках предметно-интегрированного обучения
- 38 *Н.И. Хмаренко* Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве»
- 47 *Р.А. Данилин* Этапы обучения иноязычному межкультурному общению студентов на основе кейс-метода
- 58 *А.Л. Морозова,
Т.А. Костюкова,
И.А. Пушкирева,
Д.М. Морозова* Развитие языковой медиации обучающихся неязыковых вузов в ходе изучения иностранного языка

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

- 73 *С.В. Попова,
Л.Г. Карапеева,
С.С. Ульянов* Формирование социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов
- 81 *Е.Л. Черникова* Модель обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования
- 90 *Н.А. Степанова* Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

- 98** *А.А. Качанова, В. Фабрици* Анализ и типология фонетических ошибок в звучащей речи итalogоворящих студентов
- 107** *А.В. Васильева* Исследование системы целей интерактивной формы обучения (на примере обучения русскому языку как иностранному в магистратуре)
- 120** *Е.М. Милосердова* Методика преподавания профессиональной терминологии в условиях дистанционного обучения
- 126** *О.О. Айвазян* Дискуссия как механизм развития связной устной русской речи обучаемых: теория и методика

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 134** *Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина* Включение студентов вуза в социальные проекты по гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 141** *Е.И. Григорьева, Л.Н. Максимова* Проектирование как эффективная технология обучения студентов творческих специальностей

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 149** *Е.А. Семенова* Общее и речевое развитие детей предшкольного возраста как основа обучения первоначальному чтению

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 157** *А.Н. Алленов* Борис Павлович Мансуров и организация русского присутствия в Святых Местах (1857–1864)
- 169** *К.А. Якимов* Социально-демографический облик евреев-революционеров (на материалах Всесоюзного общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев)
- 180** *Р.М. Житин, А.Г. Топильский* Животноводство в структуре хозяйственных интересов тамбовских помещиков в начале XX века
- 189** *Вл.В. Канищев* «Мы долго, молча отступали...?» Великое отступление 1915 г. на материалах журналов военных действий частей 7-й пехотной дивизии 5-го армейского корпуса
- 202** *В.Л. Дьячков* Революция 1917 года и Гражданская война на Тамбовщине: состояние и перспективы изучения. Часть I. О проблемах концептуализации, методологии и методики изучения истории Гражданской войны в Тамбовской губернии
- 221** *Н.В. Аверин* Участие солдат-фронтовиков в погромах помещичьих имений в Тамбовской губернии в первые месяцы 1918 г.
- 227** *А.В. Жадан* Историко-криминологический анализ должностной преступности среди личного состава органов НКВД в 1941–1945 годах (по материалам Дальневосточного региона)
- 238** *А.Н. Климонова* Историческое развитие государственной политики России в сфере повышения уровня благосостояния населения

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 246** *Р.А. Надиров* Продовольственный кризис в Вене в последние годы Первой мировой войны 1916–1918 гг.
- 254** *Н.С. Козыякова* Вступление Второй Австрийской республики в ООН после окончания Второй мировой войны (1955 г.)

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

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. истории 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 № 21198

Подписано в печать 16.09.2021. Дата выхода в свет 22.09.2021

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 33,0. Усл. печ. л. 32,0
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: (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, № 193. – 264 с. –
ISSN 1810-0201. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193>

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

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER SCHOOL

- 7 *P.D. Mitchell,
R.D. Lopatin,
E.V. Trusov* Teaching Russian-English translation with computer games
- 15 *E.N. Potapova* Framework for designing bespoke corporate foreign language courses
- 29 *V.Y. Potapova* Selection of subject-specific content of teaching a foreign language for professional communication in a medical university in the framework of Content and Language Integrated Learning
- 38 *N.I. Khmarenko* Genesis, essence and structure of pedagogical technology "Cooperative learning"
- 47 *R.A. Danilin* Stages of teaching foreign language intercultural communication of students based on the case method
- 58 *A.L. Morozova,
T.A. Kostyukova,
I.A. Pushkareva,
D.M. Morozova* Development of language mediation of non-linguistic universities students in the course of learning a foreign language

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN SECONDARY GENERAL SCHOOL

- 73 *S.V. Popova,
L.G. Karandeeva,
S.S. Ulyanov* Development of socio-cultural competence among high school students in foreign language lessons through authentic feature films
- 81 *E.L. Chernikova* Model of teaching the stylistic aspect of foreign language communication in the process of secondary general education
- 90 *N.A. Stepanova* The essence of formative assessment and its role in the teaching of a foreign language

THEORY AND METHODS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

- 98 *A.A. Kachanova,
V. Fabrizi* Analysis and typology of phonetic errors in the vocal speech of Italian speaking students
- 107 *A.V. Vasileva* Research of the goal system of an interactive form of education (on the example of teaching Russian as a foreign language in a Master's Degree Programme)

- 120 E.M. Miloserdova** Methods for teaching professional terminology in the context of distance learning
- 126 O.O. Ayvazyan** Discussion as a mechanism for the development of students' coherent oral Russian speech: theory and method

ISSUES OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 134 N.V. Garashkina,
A.A. Druzhinina** Inclusion of university students in social projects on civil and patriotic education of children and youth

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 141 E.I. Grigorieva,
L.N. Maksimova** Project as an effective technology for teaching students of creative specialties

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

- 149 E.A. Semenova** General and speech development of preschool children as a basis for teaching initial reading

NATIONAL HISTORY

- 157 A.N. Allenov** Boris Pavlovich Mansurov and the organization of the Russian presence in Holy Places (1857–1864)
- 169 K.A. Yakimov** Social and demographic image of Jewish revolutionaries (based on materials from the All-Union Society of Political Prisoners and Exiled Settlers)
- 180 R.M. Zhitin,
A.G. Topilsky** Animal husbandry in the structure of economic interests of Tambov landlords in the early 20th century
- 189 V.I. Kanishchev** "We retreated for a long time, silently...?" The Great Retreat of 1915 on the combat records of the units of the 7th Infantry Division of the 5th Army Corps
- 202 V.L. Dyachkov** The Revolution of 1917 and the Civil War in the Tambov region: state and research prospects. Part 1. On the problems of conceptualization, methodology and methods of studying the history of the Civil War in the Tambov Governorate
- 221 N.V. Averin** Participation of front-line soldiers in the pogroms of landlord estates in the Tambov Governorate in the first months of 1918
- 227 A.V. Zhadan** Historical and criminological analysis of official crime among the personnel of the NKVD in 1941–1945 (based on the materials of the Far Eastern region)
- 238 A.N. Klimonova** Historical development of the state policy of Russia in the sphere of increasing the well-being of the population

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 246 R.A. Nadirov** Food crisis in Vienna in recent years World War I 1916–1918
- 254 N.S. Kozyakova** The accession of the Second Republic of Austria to the UN after the end of World War II (1955)

AUTHOR GUIDELINES

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. 21198
Signed for printing 16.09.2021. Release date 22.09.2021
Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”. Printed on risograph. Pr. sheet 33,0. Conv. pr. sheet 32,0
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: (4752)-72-34-34 extension 0440
E-mail: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru
Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (In Russian);
<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (In English)
Published basing on ready-to-print file in Instant Print Department of Publishing House “Derzhavinskiy”
of FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”
190g Sovetskaya St., Tambov 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru

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

For citation:
Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2021. – Vol. 26, no. 193. – 264 p. – ISSN 1810-0201. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193>

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

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

Научная статья
УДК 81.25+81.37
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-7-14

**Обучение переводу в языковой паре русский-английский
с помощью компьютерных игр**

**Петр Джонович МИТЧЕЛЛ*, Роман Дмитриевич ЛОПАТИН,
Егор Вадимович ТРУСОВ**

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

*Адрес для переписки: peter_mitchell@mail.ru

Аннотация. На данный момент компьютерные и видеоигры занимают большую долю рынка индустрии развлечений: по данным за 2019 г., объем рынка составил 152,1 млрд долларов (для сравнения, объем рынка на 2018 г. составлял 137,9 млрд долларов). Растущая популярность индустрии привела к включению компьютерных игр в 2005 г. в список культурного наследия ЮНЕСКО, а в 2003 г. – к учреждению Британской академией кино и телевизионных искусств премии в области видеоигр. Компьютерные игры все активнее проникают в нашу жизнь, а вместе с ними в нее проникает и язык так называемых «геймеров», оказывающий все большее влияние на нормативный язык. Компьютерные игры являются обширной темой для исследования и изучения, особенно в плане языка и его преподавания. Преподавание перевода в современном мире должно включать всестороннюю подготовку будущих специалистов к работе. В нынешней системе образования Российской Федерации не существует профессиональной подготовки переводчиков к локализации компьютерных игр, следовательно, переводчикам, которые желают работать в данной сфере, необходимо проходить дополнительную подготовку вне системы высшего образования. Вышеописанные явления поднимают вопрос о необходимости выявления особенностей процесса перевода и локализации компьютерных игр в целях повышения качества преподавания перевода. Рассмотрены особенности перевода и локализации с английского языка на русский на основе текстов компьютерной игры “The Witcher 3: Wild Hunt”.

Ключевые слова: преподавание, перевод, компьютерные игры, локализация, английский язык

Для цитирования: Митчелл П.Д., Лопатин Р.Д., Трусов Е.В. Обучение переводу в языковой паре русский-английский с помощью компьютерных игр // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 7-14.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-7-14>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-7-14

Teaching Russian-English translation with computer games

Peter J. MITCHELL*, Roman D. LOPATIN, Egor V. TRUSOV

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](#)
© Митчелл П.Д., Лопатин Р.Д., Трусов Е.В., 2021



Abstract. Nowadays, computer games occupy a large share of the entertainment industry market: according to data for 2019, the market volume was \$ 152.1 billion (for comparison, the market volume in 2018 was \$ 137.9 billion). The growing popularity of the industry led to the inclusion of computer games in 2005 on the UNESCO World Heritage List, and in 2003 – to the establishment of a video game award by the British Academy of Film and Television Arts. Computer games are increasingly penetrating our lives, and thus follows the language of “gamers”, exerting an increasing influence on the normative language. Computer games are a vast topic for research and study, especially in terms of language and teaching. Teaching translation in the modern world should include a comprehensive preparation of future specialists for work. In the current education system of the Russian Federation, there is no professional training of translators for the localization of computer games, therefore, translators who wish to work in this area need to undergo additional training outside the higher education system. This brings to the fore the issue of needing to identify the features of the translation process and localization of computer games in order to improve the quality of teaching translation. We consider the features of translation and localization from English into Russian based on the texts of the computer game “The Witcher 3: Wild Hunt”.

Keywords: teaching, translation, computer games, localization, English

For citation: Mitchell P.J., Lopatin R.D., Trusov E.V. Obucheniye perevodu v yazykovoy pare russkiy-angliyskiy s pomoshch'yu komp'yuternykh igr [Teaching Russian-English translation with computer games]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 7-14. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-7-14> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В связи с тем, что анализ в данной работе будет проводиться на основе текстов компьютерной игры “The Witcher 3: Wild Hunt”, мы считаем, что вначале необходимо определить, какое место эта игра занимает в игровой индустрии. Игра “The Witcher 3: Wild Hunt” может быть отнесена нами к категории Action RPG, то есть поджанру компьютерных игр, в котором объединяются ключевые элементы жанров экшн и ролевых игр. Согласно классификации, которая основана на переводческой деятельности, мы можем отнести ее к

категории игр, использующих источник идеи, поскольку ее вселенная первоначально была описана в книгах польского автора А. Сапковского и после получила свое развитие в виде игры и сериала. Выбранная в качестве материала исследования игра “The Witcher 3: Wild Hunt” была разработана польской студией CD Projekt Red на английском языке. В исследовании также рассматривается русская локализация «Ведьмак 3: Дикая Охота», выполненная российским подразделением компании.

Разумеется, что любой перевод начинается с предпереводческого анализа, одним из первых шагов которого является определение функционального стиля переводимого текста. Целью данного шага является определение задачи, цели и функции текста [1].

В дальнейшем в работе нами будет использоваться классификация С.В. Тюленева, который распределил стили следующим образом:

- 1) научно-технические тексты;
- 2) официально-деловые тексты;
- 3) публицистические тексты;
- 4) разговорно-бытовые тексты;
- 5) художественные тексты [2].

Первым рассмотренным нами стилем будет являться научный стиль. Особенностью его применения в компьютерных играх является его малый объем. Тексты этого стиля отличаются высокой плотностью когнитивной информации, представленной в виде чисел, схем, формул и аббревиатур, а особенность применения их в играх характеризуется малым объемом (в среднем 10–15 предложений) и ограниченностью видов текста: отрывки из учебников и статей.

Появление в играх официально-делового стиля часто связано с наличием в них различных писем и приказов. Считается, что официально-деловой стиль должен быть как можно более обезличен и не допускать двусмысличности, что обуславливает выделение таких его основных характеристик, как речевые клише, нейтральные слова без эмоциональной окраски и использование терминов. Тексты данного стиля довольно редко встречаются в компьютерных играх в силу узкой специфики своего применения.

Более частыми представителями внутриигровых текстов являются публицистические тексты, чаще всего доносящие до игрока важную информацию, предшествующую времени действия игры. Спецификой применения текстов данного стиля в компьютерных играх является их малый объем, что обусловлено нежеланием отвлекать игрока от непосредственного игрового процесса, а также использование широкого спектра лек-

тических средств, варьирующихся от простоязычных выражений и штампов до терминов.

Несомненно, преобладающую позицию в компьютерных играх занимают тексты разговорно-бытового стиля, что обуславливается широким спектром применения, включающим в себя как устную (диалоги, монологи), так и письменную форму. Лексические особенности данного стиля заключаются в использовании эмоционально окрашенной лексики, пословиц, фразеологизмов, междометий. Синтаксические особенности представлены неполными и простыми предложениями, использованием повторов.

Художественный стиль является нечастым представителем внутриигровых текстов, что обуславливается спецификой его применения (стихи, романы, эпиграфы).

Данный стиль текстов характеризуется высокой степенью эмоциональности, достигаемой посредством использования слов разных уровней, варьирующихся от архаизмов до жаргонизмов, а также образностью, получаемой за счет использования таких выразительных средств, как эпитеты, метафоры, литоты и пр. К синтаксическим особенностям относится разнообразие в постановке предложений.

Характерным отличием перевода текстов компьютерных игр от обычных текстов являются различные стили.

На протяжении всего времени перевода компьютерных игр основополагающим принципом переводчиков являлась передача аудитории игрового опыта, что ставило перед переводчиком ряд серьезных требований по знанию игровых отсылок, игровой истории, устоявшихся вариантов перевода имен, географических и прочих названий.

Помимо этого, важным аспектом перевода текстов компьютерных игр является передача изначально задуманных разработчиками эмоций персонажей и атмосферы игры, что зачастую ставит перед переводчиками целый ряд сложных задач, таких как передача всех оттенков и нюансов языка оригинала, допустимость отступления от оригинала в целях адаптации в рамках принимаю-

щего языка, создание адекватного и эквивалентного оригиналу перевода.

Понятия эквивалентного и адекватного перевода зачастую противопоставляются современными авторами. Так, согласно В.Н. Комиссарову, данные понятия не являются идентичными, однако имеют множество общих черт. По его мнению, наиболее полно соотношение текста оригинала и перевода передается термином «эквивалентный перевод» [3].

В.Н. Комиссаров предлагает следующую классификацию переводческих трансформаций:

- 1) транслитерация;
- 2) калькирование;
- 3) транскрипция;
- 4) грамматические трансформации:

Дословный перевод.

Грамматические замены:

- грамматические категории;
- части речи;
- члена предложения;
- типа предложения.

Членения предложений.

Объединения предложений.

1. Лексико-семантические замены:

- конкретизация;
- генерализация;
- модуляция.

2. Технические приемы перевода:

- перестановка;
- добавление;
- опущение.

3. Лексико-грамматические трансформации:

- антонимический перевод;
- описательный перевод;
- компенсация [4].

Классификация делит трансформации на категории, тем не менее стоит иметь в виду, что на практике трансформации разных категорий связаны между собой, в связи с чем использование их может варьироваться в зависимости от видов перевода.

Стоит отметить, что переводческие трансформации являются составляющими звеньями переводческих стратегий.

Переводческая стратегия является планом переводчика по осуществлению своей деятельности, берущим во внимание особенности и цели ситуации, в которой осуществляется перевод, и которая определяет поведение переводчика [5].

Е.М. Масленникова и А.Ф. Costales считают, что переводческие стратегии могут быть распределены следующим образом:

- 1) форенизация;
- 2) доместикация;
- 3) отказ от перевода названий [6; 7].

В игре рассматриваемых нами текстов “The Witcher 3: Wild Hunt” стратегия доместикации по большей части применяется при переводе настроек игры и игрового интерфейса. Примером этого может являться отображение недель в календаре, в англоязычной версии начинающихся с воскресенья, в русскоязычной – с понедельника), а также разница формата отображения времени (12-часовой в англоязычной версии и 24-часовой в русскоязычной).

Таким образом, преподавателю важно помнить, что перевод текстов компьютерных игр является более сложной задачей в сравнении с переводом обычных текстов, поскольку тексты компьютерных игр могут включать в себя сразу несколько существенно различных стилей, в то время как обычные тексты, как правило, включают в себя сходные стили; перевод компьютерных игр тесно связан с использованием переводческих трансформаций и переводческих стратегий.

Практический анализ механизмов локализации игры «Ведьмак 3: Дикая охота» осуществлялся посредством анализа перевода такой прецедентной лексики, как имена, названия заданий, книг, существ, и имена персонажей с английского на русский и сравнение перевода лексики в различных частях вселенной игры «Ведьмак».

В целях проведения анализа было проанализировано более 50 разновидовых текстов, которые, среди прочего, включали в себя тексты игрового интерфейса, то есть меню (одна из составляющих интерфейса

игры, отвечающая за отображение одной из нескольких опций), элементы навигации (элементы, позволяющие найти необходимую информацию и осуществлять ориентирование в пространстве игры), настройки (изменение технических параметров игры и функции по изменению сложности игрового процесса) и обычное внутриигровое языковое содержание на английском языке и в русской локализации, появляющееся на протяжении всего игрового процесса.

Лексика для удобства анализа распределена в несколько групп в соответствии с уровнем детализации перевода. Так, были выделены такие группы лексики, как меню игры, включающее в себя общие пункты, управление клавишами, раздел с персонажами, действия персонажей, характеристику персонажа, географию игры, инвентарь и ремесла; названия книг, существ, заданий и имена главных персонажей и персонажей второго плана.

Как правило, игровые вселенные включают в себя множество персонажей и сложные системы взаимоотношений между ними, в связи с чем очень важную роль в работе переводчика играют фоновые знания, помогающие ориентироваться в мире игры и соблюдать каноничность, то есть следовать сложившейся традиции наименования персонажей, локаций и названий. В этой связи нами на данном этапе был проведен сравнительный анализ лексического материала во всех играх серии «Ведьмак».

Поскольку перевод компьютерных игр плотно связан с необходимостью корректировки игры для ее реализации на определенном рынке, видится необходимым рассмотрение рекламных атрибутов игры в качестве коммерческого товара. К ним, например, относится, трейлер игры, представляющий собой короткое видео, включающее наиболее зрелищные моменты игры, целью которого является представление публике ожидающего ее опыта. Такой трейлер был выпущен студией CD Projekt Red в мае 2014 г., где главный герой Геральт цитирует отрывок из книги. Для наглядности ниже мы приведем

таблицу с оригинальным и переводным текстами из трейлера и книги.

	Русский вариант	Английский вариант
Книга	«Зло – это зло, <...> – Меньшее, большее, среднее – все едино, пропорции условны, а границы размыты. <...> Но, если приходится выбирать между одним злом и другим, я предпочитаю не выбирать вообще»	“Evil is evil <...> Lesser, greater, middling, it's all the same. Proportions are negotiated, boundaries blurred. <...> But if I'm to choose between one evil and another, that I prefer not to choose at all”
Трейлер	Зло есть зло. Большое, маленькое, среднее – какая разница? Зло трудно измерить, его границы размыты. Если надо будет выбирать между одним злом и другим, я не буду выбирать вовсе	Evil is evil. Lesser, greater, middling, makes no difference. The degree is arbitrary, the definition's blurred. If I'm to choose between one evil and another, I'd rather not choose at all

Переводчик, работавший над трейлером, как мы видим в примере, называет зло «маленьким», игнорируя каноничный перевод Е.П. Вайсброта. С одной стороны, подобное решение можно было бы объяснить несоответствием текста польского трейлера книжному варианту, однако, с другой стороны, русскоязычная версия трейлера пренебрегает сравнительной степенью, присутствующей как в языке оригинала, так и в переводных версиях.

В качестве опоры в процессе выявления механизмов, использованных переводчиками, нами было принято решение использовать материалы работ о переводческих трансформациях В.Н. Комиссарова, Л.К. Латышева и Я.И. Рецкера, из которой были сформированы две группы механизмов перевода [3; 8; 9].

Механизмами прямого перевода в нашем исследовании будут являться переводческие трансформации, рассматриваемые в контексте эквивалентного перевода. К ним мы относим транскрибирование, поморфемный перевод, калькирование, перевод единицы ее словарным эквивалентом без изменения графической или грамматической формы единицы, транслитерацию.

Вторая группа трансформаций включает в себя трансформации, при которых меняется графическая, лексико-семантическая или грамматическая формы единицы, что обуславливается особенностями переводящего языка и требованиями издателя-локализатора. Такие трансформации в нашем исследовании мы будем называть контекстуальным переводом.

В целях определения механизмов перевода, применяющихся в данной игре для перевода имен персонажей, непосредственно влияющего на соблюдение каноничности игры, нами был проведен сравнительный анализ английских и русских версий имен персонажей и выявлены переводческие приемы передачи имен.

Нами был сделан вывод, что в большинстве случаев перевод осуществлен посредством таких механизмов прямого перевода, как транскрибирование, транслитерация или калькирование. Поскольку все имена персонажей берут свое начало из книг, разработчики игры просто скопировали их, а переводчики использовали прямой перевод. На основе результатов анализа мы можем сделать вывод, что самым частотным приемом оказалась транслитерация. Так, 45 % имен от общего количества проанализированного лексического материала оказались переведены этим способом.

Второй в данном списке стала транскрипция, доля использования в переводе которой составила 21 %, как, например, Yennifer of Vengerberg (Йеннифер из Венгерберга), Vernon Roche (Вернон Роше), Gaunter O'Dimm (Гюнтер О'Дим). Некоторые имена в игре несут в себе глубокую семантику. Так, например, три сестры ведьмы, одежды кото-

рых увешаны человеческими частями тел, переведены следующим образом: Brewess – Кухарка, Weavess – Пряха и Whispess – Шептуха. Изначально заложенный в именах подтекст определил выбор способа перевода: при анализе имен видно, что их основу играют глаголы, несущие семантическое значение.

1. Brew – 1) варить; 2) смешивать; приготовлять; заваривать; 3) замышлять (восстание).

2. Weave – 1) ткать; 2) плести; вплетать.

3. Whisper – 1) говорить шепотом, шептать; 2) сообщать по секрету; шептаться.

Имена некоторых персонажей состоят не только из имени, но и из фамилии, что несколько усложняет осуществление перевода, поскольку данный фактор требует от переводчика наличия умения совмещать различные переводческие приемы, например, транскрипцию и калькирование (Phillip Strenger, The Bloody Baron – Филипп Стенгер, Кровавый Барон), или транслитерацию и калькирование (Carlo Varese, better known as Cleaver – Карл Варезе, по прозвищу Тесак). В группу имен персонажей, к переводу которых были применены несколько приемов перевода, попали 15 % проанализированных имен.

Также интересным для анализа является применение переводчиками контекстуального перевода, при котором осуществление перевода ведется при помощи различных лексико-семантических замен. Например: Dandelion – Лягушка, Ves – Бьянка, Johnny – Ивасик, Ermion – Мышовур, Vladimír von Everek – Витольд фон Эверек.

На сегодняшний день индустрия компьютерных игр уже почти сравнялась по объемам задействованных финанс и степени распространенности, а затраты на производство игры в отдельных случаях могут превышать бюджеты фильмов. Заинтересованность игровых компаний в дополнительных рынках, российском, в частности, ставит вопрос об осуществлении качественного перевода их для местного потребителя.

Основной частью обучения преподаванию перевода компьютерных игр является

перевод внутриигровых текстов, значительно отличающийся от существующих отраслей. При осуществлении перевода компьютерных игр переводчик должен обладать осведомленностью в сфере современных тенденций, располагать необходимыми знаниями в части

особенностей игровой вселенной. От того, насколько качественным будет перевод, будет зависеть естественность восприятия сюжета реципиентами из другой культуры и их вовлеченность в игровой процесс.

Список литературы

1. Бабалова Г.Г. Обучение предпереводческому анализу текста // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2008. № 3 (34). С. 64-65.
2. Тюленев С.В. Теория перевода. М.: Гардарики, 2004. 336 с.
3. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. Курс лекций. М.: ЭТС, 1999. 192 с.
4. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высш. шк., 1990. С. 95-114.
5. Сдобников В.В. Стратегия перевода: общее определение // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2011. № 1 (13). С. 165-172.
6. Масленникова Е.М. Художественный перевод: новое о старом. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. 240 с.
7. Costales A.F. Exploring translating strategies in video game localization // MonTI. 2012. № 4. Р. 385-408.
8. Латышев Л.К. Технология перевода. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 320 с.
9. Рецкер Я.И. Теория перевода и переводческая практика: Очерки лингвистической теории перевода. М.: Р. Валент, 2007. 214 с.

References

1. Babalova G.G. Obucheniye predperevodcheskomu analizu teksta [Training before-translation text analysis]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh – Psychopedagogics in Law Enforcement*, 2008, no. 3 (34), pp. 64-65. (In Russian).
2. Tyulenev S.V. *Teoriya perevoda* [Translation Theory]. Moscow, Gardariki Publ., 2004, 336 p. (In Russian).
3. Komissarov V.N. *Sovremennoye perevodovedeniye. Kurs lektsiy* [Modern Translation Studies. Lecture Course]. Moscow, ETS Publ., 1999, 192 p. (In Russian).
4. Komissarov V.N. *Teoriya perevoda (lingvisticheskiye aspekty)* [Translation Theory (Linguistic Aspects)]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990, pp. 95-114. (In Russian).
5. Sdobnikov V.V. Strategiya perevoda: obshcheye opredeleniye [Translation strategy: general definition]. *Vestnik Irkutskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta – The ISLU Philological Review*, 2011, no. 1 (13), pp. 165-172. (In Russian).
6. Maslenikova E.M. *Khudozhestvennyy perevod: novoye o starom* [Literary Translation: New about Old]. Tver, Tver State University Publ., 2014, 240 p. (In Russian).
7. Costales A.F. Exploring translating strategies in video game localization. *MonTI*, 2012, no. 4, pp. 385-408.
8. Latyshev L.K. *Tekhnologiya perevoda* [Translation Technology]. Moscow, Publishing Center “Academia”, 2005, 320 p. (In Russian).
9. Retsker Y.I. *Teoriya perevoda i perevodcheskaya praktika: Ocherki lingvisticheskoy teorii perevoda* [Translation Theory and Translation Practice: Essays on the Linguistic Theory of Translation]. Moscow, R. Valent Publ., 2007, 214 p. (In Russian).

Информация об авторах

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>

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>

Трусов Егор Вадимович, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, egor.trusov.2000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3688-3701>

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

Статья поступила в редакцию 10.05.2021
Одобрена после рецензирования 07.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

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>

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>

Egor V. Trusov, Assistant of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, egor.trusov.2000@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3688-3701>

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

The article was submitted 10.05.2021
Approved after reviewing 07.07.2021
Accepted for press 03.09.2021

Технология разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку

Елена Николаевна ПОТАПОВА
ООО «Технологии образования – 21 ВЕК»
109147, Российская Федерация, г. Москва, ул. Марксистская, 22-1
elena_nickolaevna84@mail.ru

Аннотация. С целью реализации индивидуализированного обучения иностранным языкам корпоративных обучающихся была определена и разработана технология разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ, состоящая из следующих последовательных этапов: 1) определение методических принципов составления языковой корпоративной обучающей программы; 2) анализ контекста обучения и потребностей корпоративных обучающихся; 3) концептуализация содержания обучения; 4) формулирование целей и задач обучения корпоративных обучающихся; 5) отбор и организация содержания обучения для корпоративного языкового курса; 6) отбор и создание материалов обучения; 7) планирование содержания, форм и средств контроля, оценка курса и соответствующих им алгоритмов и стратегий работы на каждом этапе. Технология основана на анализе существующих технологий разработки авторских программ по иностранному языку, на результатах наблюдений за обучением корпоративных обучающихся иностранному языку и на таких подходах к обучению иностранному языку, как личностно-ориентированный, системный, компетентностный, деятельностный, когнитивный, познавательно-коммуникативный и междисциплинарный. Она обладает четкой структурой и может быть использована преподавателями для создания авторских курсов по иностранному языку как для корпоративных обучающихся, так и для других категорий обучающихся, а также для разработки технологий создания обучающих программ по иностранному языку.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, корпоративное обучение, индивидуализированное обучение, технология разработки обучающих программ, взрослые обучающиеся

Для цитирования: Потапова Е.Н. Технология разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 15-28. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-15-28>

Framework for designing bespoke corporate foreign language courses

Elena N. POTAPOVA

LLC “Education Technologies – 21st CENTURY”
22-1 Marksistskaya St., Moscow 109147, Russian Federation
elena_nikolaevna84@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 Е.Н., 2021



Abstract. In order to implement individualized corporate language teaching we define and develop a framework for designing bespoke corporate language learning programmes which consists of the following sequential stages: 1) defining methodic principles of designing corporate language learning programmes; 2) analysis of the learning context and needs of corporate students; 3) conceptualizing the learning content; 4) formulating learning goals and objectives of corporate students; 5) selecting and arranging the learning content of the corporate language course; 6) selecting and developing learning materials; 7) planning and developing the assessment content, types and materials, evaluating the course, as well as comprising instructions and strategies for working at each of the aforementioned stages. The framework is based on the analysis of the existing frameworks for designing language learning programmes for specific purposes, results of observing language learning of corporate students and such ways of language teaching as learner-centered, system, skills-based, action-oriented, cognitive, cognitive communicative and interdisciplinary approaches. It has a clear structure and can be used by language teachers for developing bespoke language courses for corporate students, as well as other categories of students, and creating frameworks for developing language learning programmes.

Keywords: foreign language teaching, corporate teaching, individualized teaching, framework for developing learning programmes, adult learners

For citation: Potapova E.N. Tekhnologiya razrabotki avtorskikh korporativnykh kursov po inostrannomu yazyku [Framework for designing bespoke corporate foreign language courses]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 15-28. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-15-28> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В силу того, что цели и условия обучения иностранному языку каждой корпоративной группы уникальны, то важно создать не универсальную программу обучения конкретным знаниям и умениям, а технологию разработки таких программ, с помощью которой практикующий преподаватель сможет создать авторскую языковую корпоративную обучающую программу для каждой своей новой группы. С этой целью было изучено несколько определений понятия «технология»

«технология» в образовательном контексте [1–3], проанализированы существующие технологии разработки авторских обучающих программ по иностранному языку [4–8], языковые стандарты¹ [9–10], труды по методике обучения иностранному языку для специальных целей [11–16] и обобщен опыт обучения кор-

¹ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.; Introductory Guide to the Common European Framework of Reference for English Language Teachers. Cambridge University Press, 2013. 11 p.

корпоративных обучающихся иностранному языку [16].

В результате данного исследования была определена и разработана *технология разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ*, которая представляет собой четкую последовательность научно-обоснованных действий, направленных на создание индивидуальной авторской языковой обучающей программы для каждой новой корпоративной группы обучающихся в соответствии с индивидуальными целями и условиями обучения группы и гарантирующих успешное достижение данных целей обучения.

Прежде чем перейти к рассмотрению технологии разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ, представим результаты сравнительного анализа существующих технологий разработки обучающих программ по иностранному языку [4–8], согласно которому у них много общих особенностей.

Во-первых, все технологии включают следующие основные этапы разработки программы: 1) анализ потребностей и особенностей обучающихся и условий обучения; 2) определение методических принципов; 3) формулирование целей и задач обучения; 4) отбор и планирование содержания; 5) отбор, адаптация, создание обучающих материалов; 6) разработка оценочных материалов и оценивание курса обучения. Последовательность данных этапов немного отличается у авторов, но основная логика составления программы совпадает: все компоненты обучающей программы (цели, содержание, обучающие и оценочные материалы) должны определяться потребностями, особенностями и возможностями определенной группы обучающихся, учебными условиями и методическими взглядами преподавателя.

Во-вторых, все авторы предлагают похожие методические принципы создания обучающих программ по иностранному языку: личностно-ориентированный подход; коммуникативный подход; компетентностный подход; проблемное обучение; минимизация изучаемого материала; контекстность

обучения; системность и последовательность содержания обучения; учет многоаспектности и многоуровневости коммуникации при отборе содержания и материалов обучения (языковые знания, речевые умения, тексты, ситуации, предметное содержание, задания, надпредметные компетенции и т. д.), взаимосвязанное обучение всем аспектам иностранного языка; периодическое повторение изучаемого материала и т. д.

Еще одной общей особенностью представленных технологий является системный подход к составлению обучающей программы по иностранному языку, согласно которому все компоненты взаимосвязаны, каждый из них определяет последующие и изменение одного влечет за собой модификацию всех остальных. При этом важно отметить открытость данной системы, которая будет постоянно изменяться в силу изменения потребностей обучающихся на протяжении всего курса обучения (постепенного перехода с текущего уровня знаний и умений на желаемый), что в свою очередь определит необходимость регулярной оценки результатов обучения, потребностей и эффективности курса. Авторы представляют похожие эксплицитные и имплицитные способы оценивания до, в течение и в конце обучения: стандартные языковые тесты, интервью, диагностические тесты, прогресс-тесты, тесты достижения, устные и письменные задания (анализ готовых продуктов и процессов), наблюдение, анкетирование, опросы, групповые обсуждения, журналы, выбор и приоритизация (потребностей, заданий, методов и т. д.), самооценка (шкалы, списки, таблицы, дневники, портфолио и т. д.), устные и письменные отчеты обучающихся и т. д.

Немаловажной общей особенностью всех рассмотренных технологий также является учет образовательных стандартов обучения иностранному языку, нахождение баланса между субъективными и объективными потребностями обучающихся.

Далее представим, на каких аспектах составления обучающих программ по иностранному языку авторы делают наибольший акцент (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ основных аспектов существующих технологий
составления обучающих программ по иностранному языку

Table 1

Comparative analysis of the main aspects of existing technologies
for the preparation of training programmes in a foreign language

T. Hutchinson, A. Waters	История теорий языка и методики его обучения. Несколько подходов к составлению специализированных курсов по иностранному языку: лингвистический, компетентностный, методический, где последнему отводится первоочередная роль. Большой акцент на отборе и создании материалов обучения, преимущества работы над этим компонентом перед составлением содержания обучения, проведение двойной оценки пригодности материалов – с опорой на потребности обучающихся и контекст обучения и относительно содержания обучения
K. Graves	Важность первоочередного рассмотрения контекста и методических взглядов преподавателя. Анализ потребностей обучающихся после концептуализации содержания и определения целей и задач обучения, которые определят релевантность анализируемых потребностей. Подробное рассмотрение этапа постановки целей и задач обучения, их характеристик, правил определения и формулирования, моделей их классификации
P. Nation, J. Macalister	Подробная классификация и развернутая модель анализа факторов контекста, несколько классификаций потребностей. Широкий спектр принципов обучения, их влияние на обучающую программу на каждом этапе ее составления. Важность уровня профессионализма преподавателя и научных знаний в области методики обучения иностранным языкам при разработке всех компонентов программы. Способы определения особенностей потенциальной среды общения обучающихся: анализ правильных моделей выполнения заданий (например, учебные, экзаменационные материалы), наблюдения за процессами, консультации со специалистами, экзаменаторами, бывшими студентами, обзор научного опыта, корпусный анализ, отчет обучающихся и т. д.
П.В. Сысоев	Особенности и потребности обучающихся. Важность образовательных стандартов. Важность и правила постановки целей и задач. Взаимосвязанность обучения всем аспектам языка, выделение основных аспектов согласно концептуализации содержания и реализация всех целей обучения через основные аспекты содержания. Методические принципы планирования содержания и создания материалов. Роли преподавателя и обучающихся. Непрерывная оценка курса обучения, гибкость программы и профессиональный рост преподавателей-разработчиков
Е.Н. Соловова	Классификация факторов анализа потребностей обучающихся. Алгоритм отбора содержания и материалов обучения. Различные модели организации содержания обучения и материалов (линейная, модульная, концентрическая, матричная, сюжетная). Формы взаимодействия преподавателей и обучающихся. Классификация различных типов заданий. Вопрос профессионализма преподавателей относительно умений составления обучающих программ и работы с коммуникативными формами обучения и заданиями. Большой акцент на проектной работе обучающихся

В данном исследовании нам хотелось бы выразить свое понимание данного вопроса, и мы предлагаем технологию разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ, включающую следующие семь этапов.

1. Определение методических принципов составления языковой корпоративной обучающей программы. Методические принципы составления языковой корпоративной обучающей программы подробно рассмотрены в более ранней работе автора [16]. К ним были отнесены: 1) учет потребностей обучающихся и образовательных

стандартов при определении целей и содержания обучения иностранному языку; 2) междисциплинарный подход к отбору языкового, предметного и методического типов содержания; 3) ограничение контекста использования иностранного языка для профессиональных целей; 4) принцип последовательности при отборе языкового содержания обучения для специализированных курсов по иностранному языку; 5) реализация компетентностного подхода при отборе содержания и технологий обучения; 6) принцип модульности языкового, предметного и методического содержания; 7) интеграция

знаний, умений и методов обучения; 8) учет психолого-педагогических особенностей обучения корпоративных обучающихся; 9) учет возможных трудностей контекста обучения иностранному языку корпоративных обучающихся. Их следует учитывать на всех этапах составления обучающей программы. Однако они могут быть изменены или дополнены преподавателем на основании своих методических представлений и результатов анализа контекста обучения и потребностей корпоративных обучающихся в каждом конкретном случае.

2. Анализ контекста обучения и потребностей корпоративных обучающихся.

Данный этап имеет значение для формулирования целей обучения, определения методики, содержания и материалов обучения и контроля. К факторам для анализа контекста обучения и потребностей корпоративных обучающихся были отнесены следующие: 1) особенности группы обучающихся (общая информация, профессиональные особенности, общеобразовательные компетенции, языковые и методические особенности); 2) условия обучения (сроки, количество часов, время, место, форма обучения и т. д.); 3) статус иностранного языка в регионе проживания и в профессиональной среде обучающихся. Влияет на уровень и тип мотивации; 4) субъективные и объективные потребности обучающихся (а) особенности иноязычной деятельности обучающихся – сфера применения иностранного языка, виды речевой деятельности, виды деятельности на иностранном языке, контекст необходимых видов деятельности (события, темы, типы дискурса, коммуникативные задачи и т. д.), условия выполнения деятельности на иностранном языке (собеседники, место, время, методы коммуникации и т. д.); б) уровень обучения согласно европейским образовательным стандартам; в) параметры и критерии выполнения необходимых профессиональных задач на иностранном языке в рамках каждого вида речевой деятельности согласно особенностям области применения языка и уровню обучения; г) пробелы обучающихся относительно параметров и кrite-

риев выполнения необходимых заданий на иностранном языке; д) дополнительные цели обучения – общепрофессиональные, профессиональные, общеобразовательные компетенции; е) учебные потребности обучающихся – программа, стили, методы и технологии обучения, требования к учебным материалам, типы заданий, условия обучения и т. д.).

В свою очередь результаты анализа контекста определяют ресурсы (доступность и разнообразие материалов, опыт обучения, удобство времени и места и т. д.) и трудности обучения (большие, смешанные группы, сжатые сроки обучения, недоступность материалов и т. д.).

В рамках данного исследования также был разработан алгоритм анализа контекста обучения и потребностей корпоративных обучающихся. Рассмотрим его на примере корпоративного обучающегося, которому необходимо научиться писать деловые письма на английском языке.

Для начала важно изучить требования к выполнению данного задания (темы, типы, стиль, языковое содержание, структура, пунктуация и т. д.) на основании интервью обучающегося, заказчика обучения, анализа правильных моделей (реальных писем коллег обучающегося, примеров из учебников), результатов исследований относительно правил написания данных деловых писем. Далее необходимо разработать параметры и критерии оценивания выполнения данного задания относительно выявленных требований и образовательных стандартов, определяемых предстоящим уровнем обучения.

Следующим шагом важно определить пробелы обучающегося относительно разработанных параметров и критериев. В данном случае возможно дать ему задание написать деловые письма необходимого типа на определенные темы и определить, что обучающийся уже знает и умеет и чему ему еще следует научиться. Анализ готовых работ обучающегося может выявить следующие потребности: расширение общего или специализированного словарного запаса, работа над грамотностью, логикой и связностью изложения мыслей, стилем и функциональным

языком, характерным для данных типов деловых писем. Затем проанализировав, чему обучающийся может научиться за отведенное на курс время, необходимо отобрать наиболее релевантные данному контексту потребности.

Таким образом, потребности обучающихся должны быть определены и отобраны на основе результатов анализа особенностей области применения языка (темы, ситуации, типы дискурса, задания), пробелов обучающихся, возможностей контекста обучения, взглядов преподавателя и образовательных стандартов. При этом они могут как осознаваться, так и не осознаваться обучающимися. Анализ контекста обучения и потребностей обучающихся, оценку результатов и эффективности обучения необходимо осуществлять на протяжении всего курса как эксплицитно (интервью, анкетирование, отчеты, обсуждения, приоритизация, тестирование и т. д.), так и имплицитно (на основе результатов обучения и наблюдений преподавателя), что влечет за собой постоянную модификацию обучающей программы.

3. Концептуализация содержания обучения. После составления списка наиболее релевантных и реалистичных потребностей обучающихся их необходимо классифицировать по категориям, выбрать наиболее важные в данном контексте обучения и определить основное направление обучающего курса. Данный процесс в методике составления курсов по иностранному языку определяется как концептуализация содержания [5; 6].

В данном исследовании предлагаем классифицировать потребности обучающихся на языковые, профессиональные, развивающие и учебные и выбрать наиболее важные согласно контексту обучения (языковой уровень, пробелы, область применения языка, особенности обучающихся и т. д.). Далее в зависимости от соотношения между языковым, профессиональным и развивающим компонентами необходимо определить основное направление курса (общий, деловой, специализированный). В условиях специализированного курса согласно языковому

уровню, соотношению между языковым и предметным содержанием, степени специализации предметного содержания (общепрофессиональные или узкоспециализированные темы, простые или сложные профессионально-коммуникативные или профессиональные задачи) также необходимо выбрать одно из следующих направлений: ESP (фокус на языковом содержании в контексте профессиональных ситуаций общения), CLIL (фокус на предметном содержании с разбором и отработкой языкового содержания по мере необходимости), EMI (фокус на предметном содержании) [11–15]. При этом специализированные курсы по иностранному языку могут быть направлены не только на обучение профессионально-коммуникативным знаниям и умениям, но и фокусироваться на отдельных языковых потребностях обучающихся (грамматический, лексический, разговорный курс и т. д.) или на определенных общеобразовательных компетенциях и качествах (ораторское искусство, управление временем, стрессоустойчивость и т. д.).

В корпоративном обучении иностранному языку могут быть выделены следующие направления обучения: 1) общий языковой курс; 2) деловой языковой курс; 3) специальный языковой курс согласно профессиональной области обучающихся (реклама, маркетинг, логистика, продажи, финансы, юриспруденция, нефтегазовая промышленность, медицина и т. д.); 4) специальный языковой курс согласно профессиональным задачам обучающихся (презентации, переговоры, деловая переписка, телефонные разговоры и т. д.); 5) интегрированный предметно-языковой курс (обучение узкоспециализированным профессиональным вопросам и сложным профессионально-коммуникативным и профессиональным заданиям); 6) профессиональный курс на иностранном языке (реклама, маркетинг, логистика, продажи, финансы, юриспруденция, нефтегазовая промышленность, медицина, информационные технологии, инженерное дело, химическая промышленность и т. д.); 7) бизнес-тренинги на иностранном языке (работа в команде, продажи,

принятие решений, психология делового общения и т. д.). В рамках одного направления также могут быть выделены приоритетные потребности обучающихся (языковые знания, речевые умения, предметные знания, профессиональные умения или общеобразовательные умения, необходимые для осуществления профессиональной деятельности на иностранном языке).

Концептуализация содержания также определяет критерий организации содержания. Так, например, грамматический курс будет построен вокруг языковых конструкций или функций этих конструкций в речи, при этом лексический курс будет построен вокруг тем или текстов. В то же самое время разговорный курс или курс по развитию письменных умений может быть построен вокруг тем, текстов, ситуаций, функций, заданий или вокруг стратегий осуществления устной или письменной речи. Общий, деловой, специальный курсы могут быть построены вокруг тем, текстов, ситуаций, функций, языковых знаний, речевых умений, коммуникативных, профессионально-коммуникативных или профессиональных задач и т. д.

Здесь важно отметить, что акцент на определенных потребностях обучения также подразумевает учет всех знаний, навыков и умений, необходимых обучающимся для осуществления деятельности на иностранном языке согласно языковым образовательным стандартам.

4. Формулирование целей и задач обучения корпоративных обучающихся. Цели и задачи обучения представляют собой четко сформулированные утверждения относительно того, что и как обучающиеся должны уметь по окончании курса обучения. Рассмотрим правила формулирования и характеристики целей и задач обучения корпоративных обучающихся иностранному языку.

1. Цели должны быть четко сформулированы и отражать результаты обучения в виде компетенций, необходимых для выполнения определенных заданий на иностранном языке.

2. Цели должны быть релевантными, реалистичными и посильными в данных учебных условиях. Их полезность, сложность и количество должны соответствовать определенному контексту обучения (текущий языковой уровень обучающихся, пробелы, способности и условия обучения).

3. Цели следует классифицировать по категориям и выделить основные согласно концептуализации содержания обучения, что в последующем определит его организацию.

4. Цели следует пересматривать и корректировать в процессе обучения в результате изменения условий контекста и потребностей обучающихся.

5. В рамках каждой цели должны быть сформулированы задачи, которые должны отражать те знания, умения и навыки, которым необходимо обучить обучающихся для формирования соответствующих компетенций. Задачи показывают, что и как должен уметь обучающийся согласно требованиям иноязычной профессиональной среды общения и образовательным стандартам относительно уровня и этапа обучения.

Согласно образовательным стандартам обучения иностранным языкам, задачи должны отражать следующие обязательные аспекты: 1) объекты обучения и усвоения: виды речевой деятельности (аудирование, чтение, говорение, письмо), определяемые коммуникативными заданиями, и лежащие в их основе ресурсы – лингвистические, речевые или социолингвистические, социокультурные, социальные, дискурсивные, стратегические, предметные знания и умения, которые определяются темами и типами дискурса, необходимыми для выполнения коммуникативных заданий в определенных ситуациях общения; 2) параметры обучения видам речевой деятельности и критерии их оценивания согласно уровню обучения². Например, если обучающимся необходимо научиться совершать телефонные звонки на английском языке, то в данном случае парамет-

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.

рами обучения данному умению могут быть следующие: выполнение коммуникативной задачи, беглость речи, языковые знания, грамотность речи, взаимодействие с собеседником, структура, логика и связность речи и т. д. Критерии оценивания каждого параметра могут соответствовать шкале (1–5), где каждый балл присваивается относительно уровня обучения. Например, баллы 2–3 могут отражать соответствие ответа уровню обучения, 5 баллов – соответствие ответа уровню выше, 1 балл – уровню ниже³.

6. Задачи также могут отражать материалы и методику обучения определенным знаниям, умениям и навыкам (какие именно упражнения и задания и условия их выполнения – на знакомом или незнакомом материале, с ограничением или без ограничения времени, с опорой или без опоры на записи, с использованием конкретного языка или плана или в свободной форме и т. д.), которые определяются как уровнем и этапом обучения, так и средой общения обучающихся. Согласно требованиям среды общения задачи должны отражать условия выполнения определенных действий в реальных ситуациях общения (коммуникативные задачи, намерения, темы для общения, национальность собеседников, стиль общения, с подготовкой или без подготовки, спокойная или стрессовая ситуация и т. д.).

С учетом всех деталей для цели научить обучающихся совершать телефонные звонки на английском языке возможно выделить следующие задачи (уровень умений): 1) обучающийся сможет осуществлять подготовленное формальное общение на английском языке с немецкими коллегами по телефону с целью запроса информации относительно характеристик, качества, дат доставки химических реагентов, используя соответствующие контексту, уже известные ему лексику, грамматику, социокультурные знания, функции и стратегии для ведения беседы, которые будут оцениваться по шкале 1–5 относительно уровня В1 и профессионального контек-

ста использования английского языка обучающимся; 2) обучающийся сможет спокойно, в умеренном темпе, без ограничения времени, опираясь на записи, используя соответствующие контексту стратегии и функции, начать и поддержать формальный телефонный разговор с немецким собеседником, озвучить ему свой запрос и, получив необходимую информацию, вежливо завершить телефонный разговор, все параметры которого (беглость, стратегии для ведения беседы, функции для ведения телефонных разговоров и осуществления запросов, умение выбирать стратегии и функции согласно контексту) будут оцениваться по шкале 1–5 относительно уровня В1.

Таким образом, цели и задачи показывают, какие задания обучающийся должен уметь выполнять, с помощью каких ресурсов, относительно каких параметров и критериев, при каких условиях, а также материалы и методику обучения выполнению данных заданий.

5. Отбор и организация содержания обучения для корпоративного языкового курса. Работа на данном этапе основана на принципах разработки языковых корпоративных обучающих программ [16] и принципах обучения иностранному языку [3; 8]. Алгоритм отбора и организации содержания обучения включает следующие этапы.

1. Выбор принципа организации содержания на основе его концептуализации (темы, тексты, ситуации, функции, задания, языковые единицы и т. д.) и определение названий разделов курса на основании данного принципа. Например, согласно ситуативно-тематическому принципу, отобранные темы определят название разделов, их количество и какие ситуации включить в каждый раздел.

2. Наполнение каждого раздела содержанием согласно целям и задачам – профессиональные задания, типы дискурса, коммуникативные задачи, намерения, речевые умения, языковое, профессиональное, социокультурное, общеобразовательное содержание, и с учетом принципов обучения (системность, разделение языка и речи, поэтап-

³ PTE General. Specification. Pearson Education Limited, 2018. 56 p.

ное формирование речевых навыков и умений, комплексное обучение видам речевой деятельности, повторение изучаемого материала в различных контекстах через постепенно увеличивающиеся интервалы времени и т. д.). При необходимости изменение количества и порядка разделов.

3. Отбор текстов согласно темам и ситуациям каждого раздела в качестве источников профессиональных и общеобразовательных знаний, ресурсов для презентации языкового материала и формирования рецептивных речевых умений, образцов для создания устных и письменных типов дискурса и для формирования продуктивных речевых умений.

4. Отбор языка согласно содержанию программы (темам, ситуациям, уровню и этапу обучения) и отобранным текстам. К этапам отбора и организации языкового содержания обучающего курса относятся следующие: а) использование готового или составление своего списка высокочастотной специализированной лексики для общения в профессиональной сфере обучающихся (анализ текстов на определенные профессиональные темы); б) при необходимости повышения языкового уровня обучающихся отбор общеразговорных лексических и грамматических форм от высокочастотных к менее частотным, от более простых к более сложным; в) анализ отобранных текстов на предмет характерных для них специальной лексики, грамматики и функций, отбор лексики согласно ее полезности, грамматических конструкций – согласно полезности и/или уровню обучения, отбор функций согласно полезности и адаптирование их под уровень обучения; г) распределение языка по разделам, при необходимости изменение последовательности разделов с точки зрения сложности и высокочастотности отобранных языкового материала, учет объема лексики и грамматики относительно продолжительности курса, учет соотношения между общеразговорным и специализированным языком (относительно уровня и выбранной программы обучения).

В свою очередь организация содержания каждого раздела характеризуется четкой структурой, повторяющейся во всех разделах. Основываясь на ситуативно-тематической организации курса и каждого раздела, представим следующую структуру в качестве примера.

Раздел 1. Тема 1. Подраздел 1.1. Введение. Предметное содержание (на базе текста для чтения или аудирования). Языковое содержание (лексика и/или грамматика на базе текста). Выполнение коммуникативно-профессионального задания (на базе предметного и языкового содержания подраздела).

Подраздел 1.2. Введение. Коммуникативная ситуация (на базе диалога для чтения или аудирования). Языковое содержание (лексика и/или функции на базе диалога). Выполнение коммуникативно-профессионального задания (на базе коммуникативной ситуации подраздела). **Подраздел 1.3.** Повторение языкового содержания раздела. Выполнение коммуникативно-профессионального задания (на базе всего предметного и языкового содержания раздела).

В качестве моделей организации содержания курса и каждого раздела курса в условиях корпоративного обучения иностранному языку были определены следующие: линейная, концентрическая, матричная, блочно-модульная (табл. 2). Для интенсификации или индивидуализации курса – блочно-модульная модель, для многократного повторения материала – концентрическая или матричная модели.

Необходимость индивидуализации и интенсификации курса является частой ситуацией при обучении корпоративных обучающихся иностранному языку. В данном случае решением является блочно-модульная организация содержания курса и каждого раздела курса. Представленная в табл. 2 модель может применяться на уровне разделов или подразделов. В первом случае возможно создать большие разделы, посвященные разным аспектам обучения иностранному языку, позволив обучающимся выбрать именно тот раздел, который отвечает их потребностям, или собрать свой курс из элементов каждого

Таблица 2
Модели организации содержания курса
Table 2
Models for organizing course content

Линейная – последовательное расположение разделов, где каждый следующий зависит от предыдущего: простой материал → более сложный материал	Блочно-модульная подразумевает независимость и автономность каждого раздела или подраздела курса: предметный материал → функциональный материал → грамматический материал → профессионально-коммуникативный материал и т. д.												
Концентрическая – последовательное расположение разделов, когда изученный материал в предыдущих разделах рассматривается более подробно и расширенно в последующих разделах: <table border="1"><tr><td>простой уровень</td><td>Раздел 1 структура 1</td><td>Раздел 2 структура 2</td></tr><tr><td>более сложный уровень</td><td>Раздел 5 структура 1</td><td>Раздел 6 структура 2</td></tr></table>	простой уровень	Раздел 1 структура 1	Раздел 2 структура 2	более сложный уровень	Раздел 5 структура 1	Раздел 6 структура 2	Матричная – последовательное расположение разделов, когда изученный материал в предыдущих разделах рассматривается в новом контексте в последующих или один и тот контекст изучается на базе различного языкового или речевого материала, что создает взаимосвязь каждого раздела со всеми остальными разделами: <table border="1"><tr><td>Тема 1</td><td>Раздел 1 структура 1</td><td>Раздел 3 структура 2</td></tr><tr><td>Тема 2</td><td>Раздел 2 структура 1</td><td>Раздел 4 структура 2</td></tr></table>	Тема 1	Раздел 1 структура 1	Раздел 3 структура 2	Тема 2	Раздел 2 структура 1	Раздел 4 структура 2
простой уровень	Раздел 1 структура 1	Раздел 2 структура 2											
более сложный уровень	Раздел 5 структура 1	Раздел 6 структура 2											
Тема 1	Раздел 1 структура 1	Раздел 3 структура 2											
Тема 2	Раздел 2 структура 1	Раздел 4 структура 2											

раздела. В другом случае курс, как описано выше, может быть организован по ситуативно-тематической модели, где каждый раздел может включать разные аспекты обучения иностранному языку, взаимосвязанные между собой и одновременно являющиеся независимыми друг от друга, что позволит обучающимся сфокусироваться именно на тех элементах и тех разделах, которые им необходимы прежде всего.

Были выделены следующие блоки содержания: 1) по отдельным аспектам обучения – предметный, языковой, профессионально-коммуникативный и т. д.; 2) согласно разным языковым и профессиональным уровням – начальный, средний, продвинутый, общепрофессиональный и специализированный. Они могут быть как отдельными разделами, так и автономными элементами каждого ситуативно-тематического раздела. Также каждый из блоков может быть обозначен как обязательный и факультативный, для активного и пассивного усвоения, для классной и самостоятельной работы. Обучающиеся могут проходить все разделы или элементы каждого раздела поэтапно или одновременно, составить свою траекторию обучения и заниматься очно-заочно или заочно.

5. Определение времени на изучение каждого раздела и элемента в разделе согласно продолжительности курса, определяемой контекстом и стандартами, с учетом баланса между четырьмя компонентами: рецептивные умения, язык, продуктивные умения, бегłość речи относительно уровня обучения, с учетом соотношения между общеразговорным и специализированным языком, между предметным и языковым содержанием согласно уровню и программе обучения. Сокращение количества разделов или содержания разделов в случае ограниченной продолжительности, сохранение компоненты, отвечающих приоритетным потребностям обучающихся и образовательным стандартам.

6. **Отбор и создание материалов обучения.** К материалам обучения были отнесены тексты, упражнения, задания, аудио- и видеоматериалы, наглядные средства обучения, электронные ресурсы, интернет-ресурсы, ресурсы компании-заказчика и т. д. Рассмотрим отбор и создание текстов, упражнений и заданий.

Тексты отбираются, адаптируются и создаются относительно уровня обучения, задач обучения и учебных потребностей обучающихся. Уровень обучения определит частотность и разнообразие лексики, сложность

грамматики, насыщенность низкочастотной специализированной лексикой и т. д. В свою очередь степень аутентичности текстов будет определяться и задачами обучения. Адаптирование текстов под уровень и программу обучающихся осуществляется с целью развития беглости чтения, расширения словарного запаса, повышения грамотности речи, обучения созданию определенных типов дискурса, введения целевого языка через контекст и т. д., в то же самое время для усиления когнитивного компонента обучения, для развития ознакомительного и просмотрового (поискового) типов чтения, для обучения предметным знаниям и организации обсуждения профессиональных тем аутентичные тексты могут послужить прекрасным ресурсом. Индивидуальные учебные потребности обучающихся также могут оказывать влияние на содержание и оформление текстов. Так, например, обучающиеся с высоким уровнем мотивации могут спокойно осилить серьезный текст на профессиональную тему, в виде одного большого параграфа, без картинок, написанный однотипным черным шрифтом, в то время как обучающиеся с невысоким уровнем мотивации требуют использования способов эмоционального вовлечения в работу с текстом: интересное необычное название, картинки, оформление текста с помощью параграфов и разных шрифтов, добавление юмора в содержание и т. д.

С целью обучения определенным речевым действиям согласно параметрам и критериям, отраженным в задачах обучения, создаются упражнения и задания с учетом методики обучения иностранным языкам и условий их выполнения в реальных ситуациях общения. Методика разработки упражнений и учебных заданий основывается на следующих положениях: 1) тип упражнений и заданий зависит от задач обучения (языковые, условно-речевые, речевые, коммуникативные, профессионально-коммуникативные, профессиональные); 2) упражнения и задания должны иметь четкие критерии оценивания знаний, умений и навыков относительно определенных параметров, определяемых средой общения обучающихся, уровнем и

этапом обучения; 3) упражнения и задания должны иметь четкие условия их выполнения для достижения определенных задач обучения (устные, письменные, рецептивные, продуктивные, индивидуальные, групповые, по плану, в свободной форме, с использованием целевого языка или нет, на знакомом или новом материале, в условиях ограниченного или неограниченного времени, с подготовкой, без подготовки и т. д.). Сложность упражнений и заданий возможно изменять под обучающихся с разным уровнем знаний и умений, упрощая или усложняя условия их выполнения или критерии оценивания; 4) условия выполнения упражнений и заданий должны также отражать контекст выполнения реальных заданий обучающимися в своей среде общения (темы, ситуации, коммуникативные задачи и намерения, время, место, методы коммуникации, характер взаимоотношения с собеседниками, требования к выполнению заданий и т. д.); 5) условия выполнения упражнений и заданий также должны отражать индивидуальные учебные потребности обучающихся, а именно, мотивировать и соответствовать индивидуальному стилю обучения; 6) упражнения и задания должны иметь четкие инструкции для их выполнения. Например, заполнить пропуски в предложениях словами из рамочки без использования словаря в течение ограниченного времени (3 минуты) и проверить ответы в парах или совершить телефонный звонок коллеге из Германии и уточнить дату доставки товара, используя план из трех пунктов и представленные в каждом пункте фразы для общения, с предварительной подготовкой в течение трех минут.

Данные правила составления упражнений и заданий подтверждают, что подготовленные преподавателем задачи обучения являются основой для разработки упражнений и заданий.

7. Планирование содержания, форм и средств контроля, оценка курса. Планирование оценочных средств может осуществляться на разных этапах составления курса: в начале, постепенно по ходу наполнения программы или в конце составления программы.

Содержание обучения и содержание контроля должны соответствовать друг другу, критерии и параметры их оценивания следует разрабатывать на основе стандартов⁴. В данном исследовании предлагаем начинать составлять финальные оценочные материалы после формулирования целей и задач, так как они, как отмечалось ранее, отражают, что и как обучающиеся должны уметь делать в конце курса, и далее переходить к разработке содержания и материалов обучения и промежуточного контроля, отражающие те знания, умения и навыки и задания, которые нужны будут обучающимся на пути подготовки к выполнению финальных экзаменационных заданий. Может быть и другая стратегия планирования курса, отталкиваясь от результатов обучения. Для этого обозначенные в начале общие цели и задачи относительно финального продукта обучения необходимо будет разбить на подзадачи, примеры которых были приведены ранее, и на основе них составить содержание и материалы обучения и контроля.

Выделяют следующие средства оценивания: эксплицитные (регулярные, промежуточные, финальные тесты и опросы, формы

⁴ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.; PTE General. Specification. Pearson Education Limited, 2018. 56 p.

для самооценки) и имплицитные (наблюдения, упражнения и задания, выполняемые регулярно на занятиях). Результаты обучения предполагают пересмотр потребностей обучающихся и являются показателем эффективности курса. К средствам оценивания эффективности курса также относятся групповые обсуждения, устные опросы, письменное анкетирование, устные или письменные отчеты. На основе результатов оценивания осуществляется модификация курса с целью его улучшения. Все средства оценивания должны соответствовать трем критериям: надежности, валидности и практичности.

Рассмотренная в работе технология разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ обладает четкой структурой, которая состоит из последовательных этапов и соответствующих им алгоритмов и стратегий работы на каждом этапе, следование которым позволит преподавателям-разработчикам создавать авторские корпоративные курсы по иностранному языку для каждой новой группы в соответствии с особенностями в каждом конкретном случае целями и условиями обучения. Данная технология может также быть использована для создания программ для других категорий обучающихся и быть основой для разработки технологий создания обучающих программ по иностранному языку.

Список литературы

1. Фатхулина Г.Г. Критерии отбора технологий преподавания иностранных языков в условиях модернизации высшего образования // Общие вопросы методики преподавания иностранных языков: сб. науч. ст. по материалам 6 Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ЧГПУ, 2010. С. 70-73.
2. Горбатюк В.Ф. Синергетика в современном обучении. Таганрог: Изд-во ФГБОУ ВПО «Таганрог. гос. пед. ин-т им. А.П. Чехова», 2012. 208 с.
3. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
4. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
5. Graves K. Designing language courses: A guide for teachers. Heinle and Heinle Thomson Learning, 2000. 308 p.
6. Sysoyev P.V. Developing an English for Specific Purposes Course Using a Learner Centered Approach: A Russian Experience // The Internet TESL Journal. 2000. Vol. 6. № 3. URL: <http://iteslj.org/Techniques/Sysoyev-ESP.html> (accessed: 01.04.2017).
7. Соловьева Е.Н. Создание авторских элективных программ и курсов: актуальная задача и острая необходимость современного этапа развития языкового образования // АЯШ. Вопросы теории и практики преподавания английского языка. 2004. № 1 (5). С. 21-31.

8. Nation I.S.P., Macalister J. *Language Curriculum Design*. New York; London: Routledge, 2010. 224 p.
9. van Ek J.A., Trim J.L.M. *Threshold* 1990. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 184 p.
10. van Ek J.A., Trim J.L.M. *Vantage*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 187 p.
11. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Córdoba: University of Córdoba, 2012. 515 p.
12. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>
13. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>
14. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
15. Basturkmen H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan, 2010. 157 p.
16. Потапова Е.Н. Принципы разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26. № 192. С. 44-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-44-57>

References

1. Fatkulina G.G. Kriterii otbora tekhnologiy prepodavaniya inostrannykh yazykov v usloviyakh modernizatsii vysshego obrazovaniya [Criteria of selecting language teaching technologies in terms of modern higher education]. *Sbornik nauchnykh statey po materialam 6 mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Obshchiye voprosy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov»* [Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference “General Issues of Teaching Foreign Languages”]. Cheboksary, Chuvash State Pedagogical University, 2010, pp. 70-73. (In Russian).
2. Gorbatuk V.F. *Sinergetika v sovremenном obuchenii* [Synergy in Modern Education]. Taganrog, Taganrog State Pedagogical Institute named after A.P. Chekhov Publ., 2012, 208 p. (In Russian).
3. Shchukin A.N. *Obuchenije inostrannym yazykam. Teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages. Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2004, 416 p. (In Russian).
4. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 183 p.
5. Graves K. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Heinle and Heinle Thomson Learning Publ., 2000, 308 p.
6. Sysoyev P.V. Developing an English for Specific Purposes Course Using a Learner Centered Approach: A Russian Experience. *The Internet TESL Journal*, 2000, vol. 6, no. 3. Available at: <http://iteslj.org/Techniques/Sysoyev-ESP.html> (accessed 01.04.2017).
7. Solovova E.N. Sozdaniye avtorskikh elektivnykh programm i kursov: aktual'naya zadacha i ostraya neobkhodimost' sovremenennogo etapa razvitiya yazykovogo obrazovaniya [Creation of tailor-made elective programmes and courses: a topical issue and necessity at the present stage of language education development]. *Angliyskiy yazyk v shkole. Voprosy teorii i praktiki prepodavaniya angliyskogo yazyka* [English Language at School. Issues of Theory and Practice of Teaching English], 2004, no. 1 (5), pp. 21-31. (In Russian).
8. Nation I.S.P., Macalister J. *Language Curriculum Design*. New York, London, Routledge Publ., 2010, 224 p.
9. van Ek J.A., Trim J.L.M. *Threshold* 1990. Cambridge, Cambridge University Press, 1998, 184 p.
10. van Ek J.A., Trim J.L.M. *Vantage*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 187 p.
11. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Córdoba, University of Córdoba Publ., 2012, 515 p.
12. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integriruvannoe obuchenije (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdisciplinarnykh svyazey v tekhnicheskem vuze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Hu-*

- manities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>. (In Russian).
- 13. Solomatina A.G. Obucheniye inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>. (In Russian).
 - 14. Sysoyev P.V. Diskussionnye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. (In Russian).
 - 15. Basturkmen H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan Publ., 2010, 157 p.
 - 16. Potapova E.N. Printsipy razrabotki avtorskikh yazykovykh korporativnykh obuchayushchikh programm [Principles of designing bespoke corporate foreign language courses]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 44-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-44-57>. (In Russian).

Информация об авторе

Потапова Елена Николаевна, преподаватель английского языка, ООО «Технологии образования – 21 ВЕК», г. Москва, Российская Федерация, elena_nickolaevna84@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8153-0390>

Статья поступила в редакцию 07.06.2021
Одобрена после рецензирования 05.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Elena N. Potapova, Lecturer of English language, LLC “Education Technologies – 21st CENTURY”, Moscow, Russian Federation, elena_nickolaevna84@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8153-0390>

The article was submitted 07.06.2021
Approved after reviewing 05.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Отбор предметно-тематического содержания обучения иностранному языку для профессионального общения в медицинском вузе в рамках предметно-интегрированного обучения

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

Аннотация. Вопрос отбора предметного содержания обучения иностранному языку для студентов неязыковых специальностей является одной из актуальных тем, стоящих перед многими авторами, занимающимися вопросами преподавания иностранных языков. Для многих специальностей данный вопрос так и остается открытым. Немногие авторы приходят к общему мнению в данном вопросе, но по ряду специальностей уже готовы отдельные курсы. Однако в вопросе отбора предметного содержания обучения иностранному языку в медицинском вузе многие преподаватели-практики так и не пришли к единому мнению. Рассмотрен вопрос обучения иностранному языку в рамках двух направлений: ESP (English for Specific Purposes) и CLIL (Content and Language Integrated Learning), рассмотрен вопрос о предметном содержании обучения и дано понимание данной темы в рамках обучения специальности студентов медицинских вузов, предложено выделение предметных сторон содержания обучения иностранному языку для профессионального общения студентов медицинских университетов специальностей «Лечебное дело» и «Стоматология».

Ключевые слова: обучение иностранному языку для профессионального общения, содержание обучения, английский язык для специальных целей, предметно-языковое интегрированное обучение

Для цитирования: Потапова В.Ю. Отбор предметно-тематического содержания обучения иностранному языку для профессионального общения в медицинском вузе в рамках предметно-интегрированного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 29-37. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-29-37>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-29-37

Selection of subject-specific content of teaching a foreign language for professional communication in a medical university in the framework of Content and Language Integrated Learning

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 issue of selecting the subject content of teaching a foreign language for students of non-linguistic specialties is one of the topical issues facing many authors dealing with the teaching of foreign languages. For many specialties, this issue remains open. Few authors come to a common opinion on this issue, but separate courses are already ready for a number of specialties. However, on the issue of selecting the subject content of teaching a foreign language in a medical university, many practicing teachers have not come to a consensus. We examine the issue of teaching a foreign language in the framework of two directions: ESP (English for Specific Purposes) and CLIL (Content and Language Integrated Learning). We consider the issue of the subject content of training and give our understanding of this topic in the framework of teaching the specialty of medical students and propose to highlight the subject aspects of the content of teaching a foreign language for professional communication of students of medical universities of the specialties “General Medicine” and “Dentistry”.

Keywords: teaching a foreign language for professional communication, training content, English for Specific Purposes, Content and Language Integrated Learning

For citation: Potapova V. Y. Otbor predmetno-tematicheskogo soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nogo obshcheniya v meditsinskom vuze v ramkakh predmetno-integrirovannogo obucheniya [Selection of subject-specific content of teaching a foreign language for professional communication in a medical university in the framework of Content and Language Integrated Learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 29-37. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-29-37> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Для решения проблем, остро стоящих перед медициной в последнее время, студенту медицинского института необходимо иметь не только глубокие знания в сфере своей трудовой деятельности, но и также постоянно усовершенствовать знания. Студент должен осваивать и совершенствовать новые методики выполнения различных медицинских манипуляций, ориентируясь не только на российские источники, а также на зару-

бежные. В этой связи на первый план выходит изучение иностранного языка.

Дисциплина «Иностранный язык» относится к базовой части учебного плана ОП ВО по направлению подготовки 31.05.01 «Лечебное дело», 31.05.02 «Педиатрия», 31.05.03 «Стоматология». В зависимости от специальности в конце курса изучения предусматривается сдача зачета или экзамена.

Согласно ФГОС ВО, целью обучения иностранному языку специальностей 31.05.01

«Лечебное дело», 31.05.02 «Педиатрия», 31.05.03 «Стоматология» является профессионально-ориентированное обучение иностранному языку будущих медицинских работников, формирование основ иноязычной компетенции, необходимой для межкультурной коммуникации, овладение письменными и устными формами общения как средством информационной деятельности и последующего самообразования.

Иными словами, целью обучения иностранному языку студентов медицинских вузов должно стать свободное владение языком во всех видах речевой деятельности для получения и обработки информации, необходимой для профессионального общения.

Обучение иностранному языку студентов должно готовить их к реальному общению в будущем. Областью профессионального общения выпускника медицинского вуза является реальная ситуация, в которой он находится: нахождение в больнице, поликлинике, палате, на месте происшествия, медицинской конференции, консилиуме, а также во время повседневного общения с коллегами, пациентами, их родственниками.

Для более глубокого понимания цели обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей обратимся к обучению языку для специальных целей (Language for Specific Purposes) и предметноязыковому интегрированному обучению (Content and Language Integrated Learning).

Обучение студентов-медиков английскому языку, используя ESP, ориентируется на студентов, знание языка которых достигло уровня В1 или В2. Однако не всегда можно встретить студентов, обладающих таким уровнем знания языка. В таком случае Ф.А. Мисходжева справедливо полагает, что для студентов с уровнем В1 необходимо на первом году обучения уделять большее внимание чтению аутентичных текстов и аудированию, а на втором году – развивать навыки говорения на английском языке. Студентов уровня В2 с первых занятий можно погружать в сферу медицинского общения посредством обсуждения медицинских вопросов, текстов, статей, прослушивания видео-

записей конференций, ввода лексики по темам [1].

Лексика на этапе обучения студентов является неотъемлемой частью изучения английского языка. Студенты-медики должны знать, что означают специальные слова, их использование и произношение. Выбор слова в общении зависит от ситуации (контекста), например, врачи используют разные термины при разговоре с пациентом и при разговоре с медицинским персоналом. Обычно студенты стремятся к расширению словарного запаса для лучшего понимания аутентичных записей и текстов. Знание медицинских терминов поможет правильно подобрать глагол или существительное, применимое в конкретном контексте. Обучение лексике является важной частью ESP. Это также подчеркивают З.Р. Дзугаева, А.Ф. Садуллаев [2], опираясь на M. Saville-Troike, 1984; J. Swales, 1983; J. Swales и C.B. Feak, 1994/2004.

Справедливым будет отметить в данном контексте, что ESP ориентируется более на изучение лексики, разбор аутентичных текстов, проблемных заданиях, но не отражает внутрипрофильной специализации. В данном случае английский язык выступает инструментом изучения самого английского языка, но не является инструментом изучения специальности.

Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning-CLIL) – обучение профессиональному иностранному языку. Данный подход подразумевает владение иностранным языком для дальнейшего изучения своей специальности. Другими словами, в рамках данного подхода изучение английского языка является инструментом изучения специальности в дальнейшем. В рамках данного подхода содержание занятий на иностранном языке коррелирует с содержанием основной специальной (клинической) дисциплины. При данном подходе дисциплина «Иностранный язык» не остается «заброшенной» после первого курса, но является необходимой целью изучения для дальнейшего обучения и саморазвития, что также подчеркивает и Е.Б. Кузнецова [3]. Стоит отметить, что данный под-

ход подразумевает достаточно хорошее владение иностранным языком студентами, на чем подробно останавливается П.В. Сысоев в своих работах по отбору содержания, так как CLIL – это достаточно свободное владение языком для последующего его использования в рамках изучения клинических дисциплин студентами [4–7]. Еще одним преимуществом CLIL, на наш взгляд, является то обстоятельство, при котором у студентов повышается мотивация к изучению иностранного языка в связи с тем, что они понимают, для чего им реально необходим иностранный язык. Они с большим интересом изучают новую лексику, стремятся к запоминанию терминов, знакомству с аутентичными текстами. У студентов не возникает вопросов, для чего им нужен иностранный язык в неязыковом вузе. Хотелось бы также подчеркнуть, что специалисты со свободным владением иностранным языком имеют больший успех в будущей профессиональной деятельности.

Мы убеждены, что свободное владение иностранным языком подразумевает не просто чтение и изучение текстов медицинской направленности, с возможным последующим забыванием лексики в связи с тем, что она не находит практического применения во время изучения других клинических дисциплин. Английский язык выступает в качестве основного инструмента изучения профессиональной деятельности и направлен на внутрипрофильную специализацию, и через него продолжается формирование ПК и ОПК, таких как:

- профилактическая деятельность (ПК 10-14);
- диагностическая деятельность (ПК 15-18);
- лечебная деятельность (ПК 19-22);
- реабилитационная деятельность (ПК 23-24);
- психолого-педагогическая деятельность (ПК 25-26);
- ОПК 1, ОПК 2.

В некоторых исследованиях авторы сравнивают CLIL с игрой в хоккей, где иностранный язык приравнивается к конькам, то

есть таким образом подчеркивается тот факт, что в CLIL иностранный язык является средством изучения предмета. Как в хоккее спортсмен не может играть без коньков, так и в обучении иностранный язык является средством изучения специальности [8].

Обучение иностранному языку студентов медицинских вузов в рамках CLIL подразумевает отбор предметного содержания. Под термином «содержание обучения» понимается совокупность того, что учащийся должен освоить в процессе обучения [9, с. 282]. Под предметным содержанием мы понимаем ту сторону обучения студентов иностранному языку, когда студенты отдельных направлений специальностей изучают только темы, которые им реально необходимы в реализации будущей профессиональной деятельности (табл. 1). Так, мы убеждены, что нельзя обучать студентов отдельных направлений одному и тому же. В данном контексте стоит отметить, что студенты медицинских вузов, оканчивая специальность «Лечебное дело», получают специальность «врач-лечебник». Согласно приказу Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 21 марта 2017 г. № 239н, основной целью профессиональной деятельности врача-лечебника (врач-терапевт участковый) является сохранение и укрепление здоровья взрослого населения. Данный приказ регулирует действия, которые должен уметь выполнять врач-лечебник. Таким образом, студенты медицинских вузов должны уметь оперировать необходимой лексикой для выполнения требований, закрепленных приказом.

В своей статье «Иностранный язык в неязыковом вузе на постдипломном этапе обучения: потребности и перспективы (на примере медицинских вузов)» И.Ю. Марковина и М.В. Ширинян акцентируют внимание на формировании когнитивного и коммуникативного аспектов на иностранном языке. Они также утверждают, что когнитивный аспект влияет на мышление студента. По их убеждению, в конечном итоге важным является личность и профессионализм [10].

Таблица 1

Предметная сторона содержания обучения иностранному языку
для профессионального общения студентов медицинских университетов

Table 1

The subject side of the content of teaching a foreign language
for professional communication of medical universities students

Направления подготовки студентов медицинских университетов	Предметная сторона содержания обучения иностранному языку для профессионального общения студентов медицинских университетов
Лечебное дело	<ul style="list-style-type: none">– сбор анамнеза пациента или его родственником с целью получения точной/частичной информации о состоянии его здоровья;– составление плана исследования пациента;– установление клинического заболевания;– изложение результатов исследования пациента;– медико-техническая аппаратура;– внутренние болезни;– инфекционные заболевания;– выполнение медицинских манипуляций, направленных на сохранение здоровья населения;– организация специализированного сестринского ухода за пациентом;– комплекс исследований при различных заболеваниях;– назначение диетического питания при различных заболеваниях (опорно-двигательной системы, эндокринологических проблемах, неврологического характера);– ведение физиологических родов
Стоматология	<ul style="list-style-type: none">– методы лечения зубов;– профилактика кариеса зубов;– травма зуба и методы лечения;– аномалия полости зуба;– пульпиты и методы их лечения;– периодонтиты и методы их лечения;– гингивит, классификация и методы лечения;– пародонтоз и методы лечения;– строение слизистой оболочки рта;– травматические поражения слизистой оболочки рта;– инфекционные заболевания слизистой оболочки рта;– аномалии и самостоятельные заболевания языка;– предраковые состояния и злокачественные новообразования слизистой оболочки рта и каймы губ

Предметный уровень означает изучение иностранного языка, при котором предметное содержание интегрировано в обучение особенности языка и речевой деятельности. П.В. Сысоев справедливо подчеркивает необходимость овладения преподавателями профессиональными компетенциями в профессиональной области [7]. Такое будет реализовано только при условии тесной связи преподавателей иностранного языка с преподавателями других кафедр. Мы поддерживаем его точку зрения и также останавливаемся на данном вопросе, так как преподаватели

иностранный языка в медицинских вузах являются специалистами только в области языка и не имеют компетентности в области медицинской специальности. Только в процессе преподавания преподаватели изучают самостоятельно и пополняют свой словарный запас медицинской терминологией и медицинским аспектом. Зачастую без помощи специалистов в области, к примеру, «Продевтики внутренних болезней», преподаватели могут столкнуться с проблемой наличия нескольких понятий для описания одного и того же диагноза. В этих случаях хорошими

помощниками выступают преподаватели и действующие специалисты (врачи) в области «Пропедевтики внутренних болезней». Вслед за ним в исследовании об особенностях отбора предметного содержания в аграрном вузе К.В. Капранчикова также затрагивает вопрос языкового владения и преподавательской компетентности преподаваемой специальности. В рамках своей работы исследователь подчеркивает, что обучение иностранному языку должно отражать внутрипрофессиональную специализацию. Так, она рассматривает специальности «Агрохимия и агро почвоведение» и «Агроэкология» и выделяет темы, отражающие специализацию [11].

В своей работе мы делаем акцент на том, что обучение иностранному языку в рамках CLIL подразумевает иностранный язык не просто как дисциплину для изучения только на первом курсе, но как инструмент, направленный на внутрипрофессиональную специализацию. Иностранный язык выступает в данном качестве не целью, а инструментом. Обучение в медицинском вузе предполагает обучение по следующим специальностям: «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Сестринское дело», «Фармация», «Медико-профилактическое дело». Каждая из данных специальностей подразумевает определенный набор смежных действий будущего врача. На начальных курсах обучения в вузе (1–2 курс) студенты этих специальностей изучают одни предметы, и только на третьем курсе после прохождения практики студенты разделяют дисциплины для изучения. Отдельно стоит подчеркнуть, что анализ мето-

дических разработок для подготовки будущих специалистов в области медицины позволяет сделать вывод о том, что нет четкого определения отбора предметного содержания обучения иностранному языку для профессионального общения студентов вузов.

По опыту работы в Медицинском институте Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина обучение студентов иностранному языку проходит по учебнику И.Ю. Марковиной, З.К. Максимовой, М.Б. Вайнштейн «Английский язык». Мы считаем, что данный учебник действительно обучает студентов медицинской терминологии, так как включает в себя тексты медицинской направленности, в начале каждого раздела выведен необходимый лексический минимум, а также перед текстами есть определенное количество лексико-грамматических упражнений переводческой направленности и упражнений на отработку лексико-грамматических навыков. Присутствуют тексты общей направленности, однако все они и лексические минимумы дают общее представление о специальности, и никак не погружают в нее. То есть обучение посредством данного учебного пособия проходит только в рамках ESP и не отражает внутрипрофессиональную специализацию в рамках CLIL.

Анализ работ П.В. Сысоева [4–7], Т.В. Байдиковой [12], Ю.В. Токмаковой [13], В.В. Завьялова [14; 15], ФГОС ВО позволил выделить следующее предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения.

Список литературы

1. Мисходжева Ф.А. Особенности преподавания иностранного (английского) языка для медицинских целей в высшей школе // Вестник науки и образования. 2018. № 10 (46). С. 52–55.
2. Дзугаева З.Р., Садуллаев А.Ф. Обучение лексике студентов-медиков // International scientific review of the problems and prospects of modern science and education: сб. науч. ст. 70 Междунар. заоч. науч.-практ. конф. Boston, 2020. С. 88-89.
3. Кузнецова Е.Б. Технология предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку студентов-медиков // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2021. Т. 1-4 (52). С. 124-126.
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М.: Глосса-пресс, 2008.

5. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
6. Сысоев П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169-178.
7. 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.
8. Сидоренко Т., Рыбушкина С., Аперсян М., Багирян Д. Интеграция предметно-языкового обучения в контексте стратегий интернационализации вузов постсоветского пространства (на примере России и Армении) // Foreign Languages for Special Purposes. 2016. № 4 (13). С. 50-66.
9. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
10. Марковина И.Ю., Ширинян М.В. Иностранный язык в неязыковом вузе на постдипломном этапе обучения: потребности и перспективы (на примере медицинских вузов) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2012. Вып. 12 (645). С. 54-61.
11. Капранчикова 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>
12. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агронженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
13. 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>
14. Завьялов В.В. Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. Т. 2. № 6. С. 175-184.
15. 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>

References

1. Miskhodzheva F.A. Osobennosti prepodavaniya inostrannogo (angliyskogo) yazyka dlya meditsinskikh tseley v vysshykh shkole [Features of teaching a foreign (English) language for medical purposes in higher education]. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], 2018, no. 10 (46), pp. 52-55. (In Russian).
2. Dzugayeva Z.R., Sadullayev A.F. Obucheniye leksike studentov-medikov [Teaching the vocabulary of medical students]. *Sbornik nauchnykh statey 70 Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «International scientific review of the problems and prospects of modern science and education»* [Proceedings of the 70th International Distant Scientific and Practical Conference “International Scientific Review of the Problems and Prospects of Modern Science and Education”]. Boston, 2020, pp. 88-89. (In Russian).
3. Kuznetsova E.B. Tekhnologiya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku studentov-medikov [Technology of subject-language integrated teaching of a foreign language for medical students]. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2021, no. 1-4 (52), pp. 124-126. (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. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and

- language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. (In Russian).
- 6. Sysoyev P.V. Etapy razrabotki uchebnykh materialov dlya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Stages of developing educational materials for content and language integrated learning]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2020, no. 3, pp. 169-178. (In Russian).
 - 7. Sysoyev P.V. Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nym distsiplinam v rossiyskikh vuzakh [Key issues in the implementation of content and language integrated learning of a foreign language and specialized disciplines in Russian universities]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 10-19. (In Russian).
 - 8. Sidorenko T., Rybushkina S., Apersyan M., Bagiryan D. Integratsiya predmetno-yazykovogo obucheniya v kontekste strategiy internatsionalizatsii vuzov postsovetskogo prostranstva (na primere Rossii i Armenii) [Integration of content and language education in the context of the strategies of internationalization of universities in the post-Soviet space (on the example of Russia and Armenia)]. *Foreign Languages for Special Purposes*, 2016, no. 4 (13), pp. 50-66. (In Russian).
 - 9. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* [New Dictionary of Methodic Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)]. Moscow, IKAR Publ., 2009, 448 p. (In Russian).
 - 10. Markovina I.Y., Shirinyan M.V. Inostrannyy yazyk v neyazykovom vuze na postdiplomnom etape obucheniya: potrebnosti i perspektivy (na primere meditsinskikh vuzov) [Foreign language in a non-linguistic university at the postgraduate stage of education: needs and prospects (on the example of medical universities)]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnyye nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Humanities*, 2012, issue 12 (645), pp. 54-61. (In Russian).
 - 11. 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).
 - 12. Baydikova T.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>. (In Russian).
 - 13. Tokmakova Y.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>. (In Russian).
 - 14. Zavyalov V.V. Modeli obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki [Models of teaching students of non-linguistic majors a foreign language for the professional purposes]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2018, no. 6, pp. 175-184. (In Russian).
 - 15. 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).

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 01.06.2021
Одобрена после рецензирования 29.06.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Valentina Y. Potapova, Senior Lecturer, 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 01.06.2021
Approved after reviewing 29.06.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве»

Никита Иванович ХМАРЕНКО

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

Аннотация. Появление педагогических технологий и их массовое внедрение относится к 1960-м гг. Реформирование американской и европейской школы было связано с изменениями целей обучения. Однако исторические корни некоторых педагогических технологий гораздо старше, чем труды Дж. Кэрролла и Д. Брунера – признанных мировых авторитетов в этой области. Одной из таких технологий является обучение в сотрудничестве. Изначально зародившаяся как ключевой компонент гуманистической педагогики Д. Дьюи, данная технология получила свое дальнейшее развитие в трудах многих отечественных и зарубежных ученых. В 1920-е гг. труды Д. Дьюи имели серьезное влияние на формирование советской системы образования, которая ставила цель обучить все население Советского Союза. Однако по некоторым причинам постепенное распространение обучения в сотрудничестве прекратилось в 1930-х гг. С конца 1990-х гг. в Российской Федерации начинает ощущаться серьезный педагогический кризис, который уже неразрешим в рамках традиционной системы образования, что побуждает многих педагогов посмотреть на уже изученные педагогические технологии с иного ракурса. Сегодня социальный заказ общества ставит новые требования, касающиеся качественного изменения личности. Формирование навыков командной работы и аналитического мышления, способности к самообразованию и саморазвитию на протяжении всей жизни требуют коренных изменений в традиционной системе образования. При этом для успешного внедрения педагогической технологии необходимо разрешить ряд вопросов, касающихся сущности понятия обучения в сотрудничестве и определения компонентного состава. Указана актуальность исследования, определены исторические корни и сущность понятия педагогической технологии обучения в сотрудничестве, приведены примеры применения на практике моделей данной педагогической технологии.

Ключевые слова: педагогическая технология, обучение в сотрудничестве, деятельностный подход, компетентностный подход, мотивация, теория социальной взаимозависимости, теория генеративного обучения

Для цитирования: Хмаренко Н.И. Генезис, сущность и компонентный состав педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 38-46. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46>

Genesis, essence and structure of pedagogical technology “Cooperative learning”

Nikita I. KHMARENKO

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
PochNikita@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](#)
© Хмаренко Н.И., 2021



Abstract. The emergence of pedagogical technologies and their mass introduction dates back to the 1960s. Reformation of the American and European schools was provoked by reinterpretation of the learning goals. However, the historical roots of some pedagogical technologies are much older than studies of J. Carroll and D. Bruner – renowned authorities in this area of research. One of these technologies is cooperative learning. Initially recognized as a key component of humanistic pedagogy of J. Dewey, this technology has been further developed in works of many Soviet and foreign scholars. In the 1920s, the works by J. Dewey had a serious impact on the reformation of the Soviet education system, which aimed to educate the entire population of the Soviet Union. However, for some reasons, the gradual introduction of cooperative learning into learning process took a break in the 1930s. Since the late 1990s, a serious pedagogical crisis has emerged in the Russian Federation, which cannot be mended by traditional education system; it encourages many teachers to look at the well-studied pedagogical technologies from a different perspective. Today the social order sets new requirements concerning a major breakthrough in training a person. Teamwork and analytical thinking skills, the ability to lifelong self-education and self-development require fundamental changes in the traditional education system. At the same time, for the successful implementation of pedagogical technology, it is necessary to resolve a number of issues related to the essence of the concept of cooperative learning and the definition of components. Research relevance is indicated, the historical roots and essence of the concept of pedagogical technology of cooperative learning are determined, examples of the practical application of models of this pedagogical technology are exemplified.

Keywords: pedagogical technology, cooperative learning, activity-based approach, outcome-based approach, motivation, social interdependence theory, generative learning theory

For citation: Khmarenko N.I. Genezis, sushchnost' i komponentnyy sostav pedagogicheskoy tekhnologii «Obuchenije v sotrudnichestve» [Genesis, essence and structure of pedagogical technology “Cooperative learning”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 38-46. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-38-46> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность. Существующая парадигма отечественного образования повлияла на внесение ряда изменений в ФГОС ВО. Одно из таких изменений касается формулировки целей обучения. На смену понятиям «знания», «умения» и «навыки» пришло понятие «компетенция». Согласно актуализи-

рованным ФГОС ВО, большее количество часов отводится на самостоятельную работу, что предполагает и большую автономию для студентов и требует изменить роль преподавателя в рамках учебного процесса, произвести переход от авторитарной к гуманистической педагогике. Результатами обучения

иностранныму языку в высшей школе является способность к самообразованию и дальнейшей профессиональной деятельности в международном пространстве [1, с. 190]. Для достижения поставленных целей ФГОС ВО, как замечают С.В. Богоlepова и Е.В. Шадрова, на сегодняшний момент актуальны два подхода – компетентностный и деятельностный. И если постулатами компетентностного подхода являются воспитание «творческой и ответственной личности», способной эффективно осуществлять профессиональную деятельность в изменяющемся мире, то деятельностный подход «отражает самостоятельность и автономию обучающегося в процессе обучения» [1, с. 191]. Многие отечественные ученые (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что деятельность первостепенна для развития обучающегося, а эффективность деятельности определяется степенью активности субъекта педагогического процесса. Под педагогическим процессом, вслед за В.А. Сластениным с соавт., мы понимаем «специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников (педагогическое взаимодействие) по поводу содержания образования с использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с целью решения задач образования, направленных на удовлетворение потребностей как общества, так и самой личности в ее развитии и саморазвитии» [2, с. 61]. Отношения между обучающимся и преподавателем представляют собой субъект-субъектные отношения, признаками эффективной деятельности студента является проявление креативности и самостоятельности, инициативы.

Одним из возможных инструментов педагога, нацеленных на гуманизацию педагогического процесса и активизацию всех его участников, может стать педагогическая технология «Обучение в сотрудничестве». Лежащая в основе проектной деятельности, впервые описанной американским педагогом Дж. Дьюи [3], данная педагогическая технология снискала немалую популярность как

среди западных, так и отечественных преподавателей и учителей. Первые попытки применения обучения в сотрудничестве в советской системе образования относятся к 1920-м гг. Педагогика Дж. Дьюи выступала научной базой для реформирования отечественной системы образования, повлияла на становление коллективной педагогики А.С. Макаренко, способствовала индивидуализации обучения в новых трудовых школах. Однако в 1930-х гг. происходит переосмысление проектной методики и педологии, что приводит к отставанию педагогической отечественной науки, а научные труды Дж. Дьюи в СССР остаются невостребованными по политическим соображениям на многие годы. Как замечает Е.Ф. Томина, в последние несколько десятилетий наблюдается рост интереса к педагогике Дж. Дьюи в связи с развитием новых педагогических технологий, в частности, педагогической технологии обучения в сотрудничестве [4]. Многие из идей Дж. Дьюи были заимствованы и интегрированы в национальные системы образования. К примеру, педагогическая технология «Обучение в сотрудничестве» реализовывалась в Нидерландах, Австралии, Израиле, Великобритании и других странах. Более детально она была представлена позже в работах педагогов Р. Славина, Р. и Д. Джонсонов, группы Аронсона, Р.М. Гиллис, Х. Шачар и Ш. Шаран, С. Каган, Э. Коэн, Р. Лотан и др. Среди отечественных педагогов и ученых об обучении в сотрудничестве писали И.Л. Бим, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е.И. Пассов, Г.В. Роговая, Е.С. Полат, П.В. Сысоев и др.

Отличительные особенности педагогической технологии обучения в сотрудничестве. Сравнивая различные типы взаимодействия между сверстниками, Р. Славин делает вывод, что существует несколько подходов к эффективной организации технологии обучения в сотрудничестве. В своем исследовании он выделяет следующие ключевые компоненты, отвечающие за повышение академической успеваемости: мотивация, социальное взаимодействие, особенности когнитивного развития и генеративного обу-

чения [5]. Модель обучения в сотрудничестве Р. Славина представлена на рис. 1. Мы видим, что мотивация играет основную роль и ответственна за функционирование всей педагогической технологии, так как является отправным пунктом в учебно-воспитательном процессе (рис. 1). Точка зрения, что мотивация является ключевой, предполагает один из вариантов организации обучения в сотрудничестве на основе групповых целей и акцентуации важности задания. Ситуация, в которой поощрение возможно только при успешности всей группы, побуждает всех участников работать сообща, так как успешное совместное решение учебной задачи подразумевает успешность каждого ее участника индивидуально. Иными словами, достижение успеха каждым обучающимся возможно только в условиях совместной учебной деятельности. Как отмечает Р. Славин, аргументом в пользу такой организации обучения в сотрудничестве является не всегда корректное отношение обучающихся к успехам их сверстников. Учеников с высокими показателями академической успеваемости нередко причисляют к некоторой группе более одаренных учеников, за что к последним могут относиться с некоторой долей недоверия или отчуждением. Такого рода взаимо-

отношения в учебных группах или классах могут нести за собой сегрегацию всех обучающихся на маленькие подгруппы, отношения между которыми, как правило, носят неконструктивный характер и могут быть вредны для педагогического процесса.

Еще одним важным компонентом, утверждающим эффективность педагогической технологии обучения в сотрудничестве, является социальное взаимодействие. Рассматривая учебные группы с позиции социального взаимодействия, Р. и Д. Джонсоны делают предположение о том, что именно обучаясь совместно, учащиеся смогут достигать более высоких результатов. В частности, именно доказательству этой гипотезы посвящены некоторые из их работ [6–8]. Рассматривая в рамках компаративного анализа индивидуальное обучение и обучение в сотрудничестве („Learning Together“ and „Learning Alone“ Methods), они приходят к выводу, что возникающая между учениками взаимосвязь оказывает положительное влияние на их общую успеваемость, по сравнению с индивидуальным обучением или обучением в соперничестве. Существенным различием, по мнению Р. Славина, между двумя описанными предположениями об эффективности является то, что социальное взаимодействие отвергает



Рис. 1. Обучение в сотрудничестве в представлении Р. Славина [5]
 Fig. 1. Cooperative learning in the view of R. Slavin [5]

общегрупповую оценку и индивидуальную ответственность. Отсюда же следует и главное достоинство социального взаимодействия – развитие речевых умений и навыков, правильные стратегии коммуникативного поведения позитивно сказываются на внутригрупповом климате и увеличивают их учебный потенциал, взаимозависимость участников группы положительно сказывается на усвоении учебного материала.

О формировании превосходных психических функций через влияние социума у воспитанников писал известный отечественный психолог и педагог Л.С. Выготский. Именно его работы, а также труды Ж. Пиаже, А.Н. Леонтьева критически важны для понимания концепции совместного обучения. Теоретический конструкт, введенный Л.С. Выготским, зона ближайшего развития, может быть определен как расхождение между уровнем актуального развития (он определяется степенью трудности задач, решаемых ребенком самостоятельно) и уровнем потенциального развития, которого ребенок достигает «под руководством взрослых и в сотрудничестве с более умными его сороварищами» [9, с. 42]. Ключевым для нас является понимание того, что совместное обучение положительно сказывается на психическом развитии учащихся. Отсюда следует, что выполнение совместных заданий, побуждающих учеников к обсуждениям, спорам, выработке собственной точки зрения, будут эффективны в рамках объединения сильных учеников со слабыми, что является одной из наиболее существенных особенностей педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве».

Рассматриваемая в анализе Р. Славина теория генеративного обучения также необходима для понимания обучения в сотрудничестве и может по-своему трактовать ее ценность. М. Уиттрок утверждал, что обучающийся, получив новую информацию, генерировал новые логические схемы, которые отвечают за обработку новых концептов. Таким образом, в процессе генерации устанавливается связь между стимулом и информацией, уже имеющейся в долгосрочной памя-

ти. Выделяются 4 этапа генеративного обучения: 1) обращение к предыдущему опыту и накопленным знаниям; 2) интеграция нового и старого знания, которая определит и изменит форму нового знания; 3) организация, которая предполагает соединение имеющихся знаний с новыми в удобной для запоминания форме; 4) совершенствование, которое включает в себя слияние новых концептов с имеющейся информацией нестандартными способами. Последний этап может быть организован через обучение в сотрудничестве.

Как отмечает автор, указанные выше особенности, воспринимаемые как разные подходы к пониманию ключевых компонентов обучения в сотрудничестве, не могут быть разделены и не существуют по отдельности. Р. Славин замечает, что приверженцы той или иной точки зрения могут выдвигать на первую позицию разные элементы педагогической технологии, нивелируя важность групповых поощрений и мотивацию. Однако данная модель в целом сохраняет целостность, не выбрасывая ни один из элементов, но предполагая изменения данной конфигурации, когда групповые цели оказываются не так востребованы, как эффективная взаимосвязь учеников.

Суммировать и определить обязательные компоненты обучения в сотрудничестве смогли Р. и Д. Джонсоны [10]. Подытоживая вышесказанное, они указали на обязательное наличие следующих компонентов: 1) позитивная взаимозависимость; 2) вовлечение всех участников группы в познавательную и иные виды деятельности; 3) индивидуальная ответственность каждого участника группы за свои результаты и результаты своих товарищей; 4) коммуникативные умения и социализация; 5) рефлексия и оценка результатов всей группы.

Неудивительно, что первым среди перечисленных компонентов идет социальная взаимозависимость. В основе их подхода к реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве лежат две теории: теория социальной взаимозависимости, что, по определению Р. Славина, относится ко

второму подходу организации обучения в сотрудничестве – социальная взаимозависимость (social interdependence theory; M. Deutsch, D. Johnson, R. Johnson), и теория «Структура–процесс–результат» (,Structure–process-out–come; Watson and Johnson).

Теория социальной взаимозависимости уходит корнями в прошлый век, когда К. Коффка предположил, что группы представляют собой единое целое, а взаимосвязь всех элементов группы может быть различной. Позже, в 1930-х гг. К. Левин сделал вывод о том, что взаимосвязь внутри группы общими целями отражает сущность этой группы. Взаимозависимость всех ее элементов и их зависимость от цели объединяет общность в единое целое так, что если один элемент группы подвергается изменениям, то это отражается на всех остальных. Теория сотрудничества и соперничества формулируется М. Дойч в 1940-е гг., а вслед за ней его учеником Д. Джонсоном формулируется теория социальной взаимозависимости. Ее фундаментом служит обучение в условиях соперничества, сотрудничества, или в одиночку. В конце 1940-х гг. М. Дойч вводит такие понятия, как положительная и отрицательная взаимозависимость, устанавливаемые между элементами группы в условиях сотрудничества или соперничества. Если позитивная взаимозависимость направлена на вовлечение всех элементов группы в тот или иной род деятельности, то негативная взаимозависимость вызывает прямо противоположный способ взаимодействия. Обучение в одиночку, в свою очередь, приводит к его отсутствию. Ряд исследований в области применения теории социальной взаимозависимости подтверждают высокую эффективность позитивной взаимозависимости (обучение в сотрудничестве), сравнительно более высокие показатели по сравнению с обучением в соперничестве и индивидуальным обучением [6–8; 11].

Теория «Структура–процесс–результат» была разработана Уотсоном и Джонсоном и предполагает, что условия обучения, в которых находится обучающийся, обуславливает выбор некоторых процессов для достижения

конкретной цели. Иными словами, результаты обучения предопределяются процессами взаимодействия, но не педагогическими условиями напрямую.

Теоретическая база, выступающая основой для формирования понятийного аппарата обучения в сотрудничестве, по-настоящему обширна и может вызывать трудности при попытке утвердить единое толкование, а потому нам кажется актуальным обратиться к практическим аспектам реализации педагогической технологии обучения в сотрудничестве. Известные и используемые в педагогической практике на сегодняшний день модели данной педагогической технологии будут приведены ниже.

Практический опыт использования педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве». Эффективность применения обучения в сотрудничестве неоднократно подтверждалась результатами экспериментов отечественных и зарубежных ученых. Среди множества предложенных моделей наиболее известными являются STAD, TGT, Jigsaw I, Jigsaw II, Learning Together, CIRC, GI, TAI, CI. Хочется отметить, что в отечественной методической литературе Е.С. Полат были описаны многие из приведенных моделей обучения в сотрудничестве [12].

STAD – Student teams – Achievement divisions (Команды учеников – деление по успеваемости) была изобретена Р. Славиным. Индивидуально-групповая работа в такой модели подразумевает деление на группы по 4–5 человек разного пола, расы и уровня подготовки. После объяснения учебного материала в группах учащиеся выполняют небольшие тесты длительностью по 15 минут, результаты которых позволяют определить набранные за работу в группах баллы. Такая модель сравнивает результаты первых шести учащихся, выставляет им баллы в соответствии с их результатами тестов. Затем для сравнения берутся следующие шесть учащихся с самой высокой результативностью и т. д. Главный принцип – результаты учеников сравниваются с их же предыдущими результатами.

TGT – Teams Games Tournament (Команды Игры Соревнование) – командно-соревновательная модель, также разработанная Р. Славиным в сотрудничестве с ДеВрайис. Группы формируются по тому же принципу, но вместо тестов ученикам необходимо участвовать в соревнованиях. За одним столом располагаются 3 ученика. Отбираются по такому же принципу – в стол 1 попадают 3 самых подготовленных ученика, в стол 2 – следующие по списку три ученика и т. д. В данном случае результаты сравниваются внутри каждого стола – сильный с сильным, средний со средним, слабый со слабым. Тот, кто побеждает, дает больше всего баллов собственной группе.

Jigsaw I (Пила 1) – Пила 1 была представлена Э. Аронсоном. Формировались небольшие (4–5 человек) группы с участниками разного пола и расы, уровня подготовки. Учебный материал разделялся на несколько тем, каждую из которых ученик готовил в необходимом объеме самостоятельно. На финальном этапе проводилось тестирование по всем темам, которые должны были быть усвоены в группах. Оценка выставлялась индивидуально.

Jigsaw II (Пила 2) – Пила 2 была модифицирована Р. Славиным. Знакомясь с общим материалом, учащиеся останавливаются на конкретных темах. Ученики с одинаковыми темами из разных групп встречаются, чтобы обсудить эту тему и узнать что-то новое. Это называется «встреча экспертов». Возвращаясь, каждый эксперт делится полученной информацией. Таким образом, вся группа оказывается подготовленной к следующему тестированию.

Learning Together (Учимся вместе) разработана Р. и Д. Джонсонами. Количество студентов в группах также от 4 до 5 человек. Все ученики объединялись в группы, внутри каждой группы учащиеся определяли свои роли. На что обращает внимание Р. Славин при описании модели Джонсонов, так это периодическое изменение ролей учеников внутри группы – проверяющий (“checker”), записывающий (“recorder”), наблюдающий

(“observer”). По мнению автора, так укрепляется взаимосвязь внутри группы.

CIRC – Cooperative integrated reading and composition (интегрированное обучение письму и чтению в сотрудничестве) – модель, обучающая видам речевой деятельности – чтению и письму. Разработана под руководством Р. Славина. Формируются группы для чтения. Создаются группы из двух человек с разными уровнями умений чтения и письма. Учащиеся читают в парах, делают прогнозы о развитии сюжетной линии, пересказывают друг другу учебный материал, практикуются в орфографии, обучаются аспектам языка. Также они работают над собственными письменными работами в парах, выступают в качестве редакторов чужих работ и готовят к выпуску групповую или классную книгу. Как и в других моделях Р. Славина, все задания делятся по сложности для сильных и слабых учеников, потому учащиеся соревнуются с собственными результатами.

GI – Group investigation (групповое исследование) – разрабатывалась в Тель-Авивском университете группой Ш. и Я. Шаран. Группы формируются от 2 до 6 человек. В небольших группах ученики устраивают дискуссии, осуществляют совместное планирование и создают проекты. Из общего учебного материала выбираются некоторые темы, которые затем разбиваются на индивидуальные задания. Затем группа готовит отчет по работе и выступает перед всем классом.

CI – Complex instruction (комплексное обучение) – разработана Э. Коэн и Р. Лотан. В основе данной формы обучения в сотрудничестве – доступность и равные возможности. Учащиеся работают над творческими групповыми заданиями проблемно-поискового характера, которые не имеют единственного правильного ответа. Также данная форма предполагает работу в группах на нескольких языках, то есть если в группе есть те, кто не понимает языка обучения, их товарищи должны помочь им и объяснить, что от них требуется. Особенностью подхода Э. Коэн к

организации обучения в сотрудничестве было признание ошибки оценивания вклада каждого ученика индивидуально. Количество учеников в группе составляет 4 человека.

TAI – Team Assisted Individualization (индивидуальное обучение с групповой помощью) – члены одной группы работают над разными заданиями. Прогресс проверяется одногруппниками, в случае возникновения трудностей оказывается необходимая поддержка. Промежуточный контроль проходится самостоятельно. Каждую неделю преподаватели подсчитывают успешно выполненные задания и награждают ту группу, которая преодолевает пороговое значение. В основе TAI лежат формы организации обучения в сотрудничестве по типу TGT и STAD. Однако отличие заключается в том, что каждый участник учится по собственной траектории, предварительно сдав входной тест. Количество участников – 4 человека.

Вариативность и многоаспектность применяемых моделей обучения в сотрудничестве нельзя охватить в одном исследовании. Однако мы можем сделать некоторые выво-

ды на основе приведенных примеров. Во-первых, некоторые модели типа STAD и TGT могут применяться практически повсеместно, в том числе и в языковом образовании в вузе. В то же время модели типа CIRC или Jigsaw больше подойдут для учащихся средних и старших классов общеобразовательных учреждений и языковых гимназий и лицеев. Во-вторых, абсолютно все примеры применения обучения в сотрудничестве требуют от педагога длительной работы с учащимися и знания их психологического профиля, потому как формирование групп требует психологической совместимости. В-третьих, интенсивная работа в группах требует от преподавателя постоянного контроля, потому как роль модератора сводится также и к решению конфликтных ситуаций внутри учебных групп.

Заключение. На основе обширной теоретической базы представлены сущность и компонентный состав педагогической технологии обучения в сотрудничестве, приведены случаи внедрения педагогической технологии в учебно-воспитательный процесс.

Список литературы

1. Боголепова С.В., Шадрова Е.В. Методология обучения иностранному языку в вузе: реализация ФГОС ВПО // Преподаватель XXI век. 2015. № 2-1. С. 189-203.
2. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
3. Dewey J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. N. Y.: Macmillan, 1916. 456 р.
4. Томина Е.Ф. Педагогические идеи Джона Дьюи: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2011. № 2 (121). С. 360-366.
5. Slavin R. Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? // Anales De Psicología. 2014. № 30 (3). P. 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
6. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis // Asia Pacific Journal of Education. 2002. № 22 (1). P. 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
7. Johnson D., Johnson R. Social interdependence in the classroom: Cooperation, competition, and individualization // Journal of Research and Development in Education. 1978. P. 3-15.
8. Johnson D., Johnson R. Cooperative learning and achievement // Cooperative Learning: Theory and Research / by ed. S. Sharan. N. Y.: Praeger, 1990. P. 23-27.
9. Выготский Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. Москва; Ленинград, 1935. С. 33-52.
10. Johnson D., Johnson R. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning // Educational Researcher. 2009. № 38 (5). P. 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
11. Roseth C., Johnson D., Johnson R. Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures // Psychological Bulletin. 2008. № 134 (2). P. 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>

12. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве // Иностранные языки в школе. 2000. № 1. С. 4-11.
13. Сысоев П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120-133.

References

1. Bogolepova S.V., Shadrova E.V. Metodologiya obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: realizatsiya FGOS VPO [Methodology of foreign language education in university: implementation of Federal State Educational Standard of higher education]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher 21st Century], 2015, no. 2-1, pp. 189-203. (In Russian).
2. Slastenin V.A., Isayev I.F., Shiyano E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Publishing center "Akademiya", 2002, 576 p. (In Russian).
3. Dewey J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan Publ., 1916, 456 p.
4. Tomina E.F. Pedagogicheskiye idei Dzhona D"yui: istoriya i sovremenność" [John Dewey's pedagogical ideas: history and modernity]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2011, no. 2 (121), pp. 360-366. (In Russian).
5. Slavin R. Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales De Psicología*, 2014, no. 30 (3), pp. 785-791. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201201>
6. Johnson D., Johnson R. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 2002, no. 22 (1), pp. 95-105. <https://doi.org/10.1080/0218879020220110>
7. Johnson D., Johnson R. Social interdependence in the classroom: Cooperation, competition, and individualization. *Journal of Research and Development in Education*, 1978, pp. 3-15.
8. Johnson D., Johnson R. Cooperative learning and achievement. *Cooperative Learning: Theory and Research*. New York, Praeger Publ., 1990, pp. 23-27.
9. Vygotskiy L.S. Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniyem [The dynamics of the mental development of a schoolchild in connection with learning]. *Umstvennoye razvitiye detey v protsesse obucheniya* [Mental Development of Children in the Learning Process]. Moscow, Leningrad, 1935, pp. 33-52. (In Russian).
10. Johnson D., Johnson R. An educational psychology success story: social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 2009, no. 38 (5), pp. 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189x09339057>
11. Roseth C., Johnson D., Johnson R. Promoting early adolescents" achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 2008, no. 134 (2), pp. 223-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
12. Polat E.S. Obuchenije v sotrudnichestve [Cooperative learning]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 1, pp. 4-11. (In Russian).
13. Sysoyev P.V. Sovremennyye informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii: didakticheskiye svoystva i funktsii [Modern information and communication technologies: didactic characteristics and functions]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 1 (17), pp. 120-133. (In Russian).

Информация об авторе

Хмаренко Никита Иванович, аспирант, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, PochNikita@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3004-4592>

Статья поступила в редакцию 17.06.2021
Одобрена после рецензирования 15.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Nikita I. Khmarenko, Post-Graduate Student, Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, PochNikita@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3004-4592>

The article was submitted 17.06.2021
Approved after reviewing 15.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Этапы обучения иноязычному межкультурному общению 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. Одним из методов проблемного обучения выступает кейс-метод. Он заключается в том, что студентам предлагается для изучения конкретная проблема и предлагается обсудить и определить пути ее решения. Кейс-метод был первоначально разработан для подготовки юристов и экономистов, и относительно недавно стал использоваться в обучении иностранному языку. Кратко рассмотрена история разработки кейс-метода, проведен анализ и обобщение исследований по организации проектной работы учащихся и студентов на основе современных педагогических и информационно-коммуникационных технологий, и на основе такого анализа предложены этапы и детализированные шаги по использованию кейс-метода в обучении студентов иноязычному межкультурному общению. Таких этапов предложено три: организационный, процессуальный и оценочный. Внутри каждого из этапов предложено несколько шагов: 1) погружение в проектную деятельность на основе кейс-метода; 2) обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности; 3) знакомство с материалами кейса; 4) обсуждение материалов кейса; 5) поиск и изучение дополнительных источников описания проблемы и путей ее решения; 6) обсуждение материалов кейса и выработка решения по нему; 7) презентация решения по кейсу; 8) самооценка студентов и оценка их работы в команде над кейсом; 9) рефлексия. Подробно описаны функции преподавателя и студентов на каждом этапе.

Ключевые слова: кейс-метод, проблемное обучение, межкультурное общение, метод проектов

Для цитирования: Данилин Р.А. Этапы обучения иноязычному межкультурному общению студентов на основе кейс-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 47-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-47-57>

Stages of teaching foreign language intercultural communication 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. One of the methods of problem learning is the case method. It consists in the fact that students are invited to study a specific problem and are invited to discuss and identify ways to solve it. The case method was originally developed for the training of lawyers and economists, and relatively recently began to be used in foreign language teaching. We briefly review the history of the development of the case method, analyze and summarize research on the organization of project work of students on the basis of modern pedagogical and information-communication technologies, and on the basis of this analysis, stages and detailed steps for using the case method are proposed in teaching students foreign language intercultural communication. There are three such stages: organizational, procedural and evaluative. Within each of the stages, several steps are proposed: 1) immersion in project activities based on the case method; 2) discussion of information security issues; 3) acquaintance with the materials of the case; 4) discussion of case materials; 5) search and study of additional sources for describing the problem and ways to solve it; 6) discussion of case materials and development of a decision on it; 7) presentation of the solution for the case; 8) self-assessment of students and assessment of their teamwork on the case; 9) reflection. We describe in detail the functions of the teacher and students at each stage.

Keywords: case method, problem learning, intercultural communication, project method

For citation: Danilin R.A. Etapy obucheniya inoyazychnomu mezhekul'turnomu obshcheniyu studentov na osnove keys-metoda [Stages of teaching foreign language intercultural communication of students based on the case method]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 47-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-47-57> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Кейс-метод – это один из методов проблемного обучения, заключающийся в изучении студентами конкретной проблемы на основе знакомства с соответствующим материалом и ее решении с использованием профессиональных умений. Первоначально кейс-метод был разработан для использования в юриспруденции, экономике и менеджменте. Однако, благодаря своей интегративности, этот метод стал использоваться и в обучении иностранному языку.

По сути, кейс-метод является подразновидностью метода проектов. Последний определяется Е.С. Полат как «способ интеллектуального и нравственного развития учащихся в процессе совместной деятельности учителя и учащихся над разрешением возникающей проблемной ситуации» [1]. Такой вывод обусловливается тем, что для кейс-метода характерны те же самые черты, которые определяют метод проектов: а) в основе решения кейса лежит проблема; б) целью реализации кейса выступает решение обо-

значенной проблемы; в) результат решения может быть представлен в виде некоего «продукта» деятельности (отчета, доклада, дискуссии); г) студенты работают над кейсом в мини-группах, каждый выполняя свою функцию; д) результат реализации кейс-метода – решение кейса – одно на всю мини-группу; е) все участники мини-группы получают одну общую оценку за итоговый результат решения кейса.

Для того чтобы выявить и обосновать этапы обучения иноязычному межкультурному общению студентов на основе кейс-метода, представляется необходимым рассмотреть ключевые работы ученых-методистов по организации проектной деятельности учащихся и студентов на занятиях по иностранному языку.

Многие методисты в своих работах обращались к проблеме выделения этапов организации проектной работы школьников и студентов на занятиях по иностранному языку с целью формирования иноязычной коммуникативной компетенции или межкультурной компетенции обучающихся. При этом в разные годы и в зависимости от используемой педагогической или информационно-коммуникационной технологии ученые предлагали разные по лингводидактическому наполнению и количеству этапы. Рассмотрим наиболее известные работы. Одной из первых работ, посвященных проведению проектной работы в средней школе на уроках по иностранному языку, была работа Е.С. Полат «Метод проектов» [2]. В ней ученый выделила такие этапы: а) выбор темы проекта, его типа и количество участников; б) отбор методов и средств реализации проекта; в) распределение ролей и обязанностей между участниками проекта; г) самостоятельная работа учащихся по выполнению проекта; д) обсуждение промежуточных результатов проектной работы; е) оформление результатов проекта в виде «продукта»; ж) защита проектов (на основе работы Е.С. Полат [2]). Этапы организации работы на основе метода проектов, представленные в работе Е.С. Полат, носят общедидактический характер, что не раз отмечали в своих работах многие исследо-

дователи [3–7]. Выделенные этапы могут и должны быть адаптированы и видоизменены для использования при обучении конкретному предмету или же конкретным аспектам в рамках предмета.

Немного позже идеи по реализации проектной работы школьников с целью формирования их иноязычной коммуникативной компетенции получили продолжение и развитие в работе В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева, посвященной организации проектной методики в ходе элективных языковых курсов «Культуроисследование Великобритании» и «Культуроисследование США» [8]. В качестве методической доминанты обучения культуроисследованию англоязычных стран ученые выделили проблемные культуроисследовательские задания, одним из типов которых является иноязычный культуроисследовательский проект. По их мысли, в процессе выполнения языковых культуроисследовательских проектов учащиеся старших классов не только формируют языковые навыки и развивают речевые и социокультурные умения, но, главное, развивают коммуникативно-когнитивные умения, связанные с развитием учебно-познавательной компетенции. Иными словами, в процессе выполнения учебных проектов обучающиеся овладевают умениями проводить исследование, формулировать цель и задачи проекта, выбирать методы и средства выполнения проекта, осуществлять поиск информации, обрабатывать ее, делать умозаключения и представлять результаты проектной работы в виде определенного продукта. Ученые предложили следующие этапы работы над языковыми культуроисследовательскими проектами: а) ввод в проектную деятельность, обсуждение с учащимися предстоящей работы над проектом; б) обсуждение плана работы над проектом (определение цели, разделение цели на соответствующие задачи, определение средств и методов выполнения проекта, определение ролей и функций всех участников проекта); в) подготовка необходимых сопутствующих материалов для реализации проектов (анкет, запросов и т. п.); г) работа над проектом; д) подготовка результатов проекта к презентации или защите; е) защита проек-

та; ж) оценка проекта (продукта) и участия школьников в проектной работе (на основе работы В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [8, с. 76-77].

Сравнение двух методик проведения проектной работы – Е.С. Полат и В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева – показывает следующее. Первый этап связан с погружением учащихся и студентов в проектную работу, объяснением лингводидактической значимости участия в проектной работе, постановкой проблемы, формулированием цели и задач проекта, выбором средств и методов реализации проекта. Второй этап связан с непосредственным выполнением проекта участниками. В этом смысле этот этап должен быть значительно детализирован и изменяться в зависимости от выбранных средств и методов обучения. При этом современные информационные и коммуникационные технологии, ввиду отличительных дидактических свойств и функций, будут оказывать значительное влияние на содержание процессуального этапа. Именно на этом этапе важно использовать смешанную модель обучения, органично сочетающую аудиторную и внеаудиторную формы работы. На втором этапе учащиеся и студенты выполняют проект и защищают его. Третий этап связан с оценкой как самого проекта (продукта проектной работы учащихся и студентов), так и работы каждого участника проекта [2; 8].

За последнее десятилетие появился большой корпус исследований, в которых ученые разрабатывали методики обучения иностранному языку посредством современных информационно-коммуникационных технологий. В качестве методической основы для разработки своих авторских методик ученые брали работы Е.С. Полат и В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева, видоизменяя многие этапы, разделяя этапы на более мелкие шаги и изменяя алгоритмы обучения в зависимости от выбранной интернет-платформы проведения проекта [2; 8]. В табл. 1 обобщены результаты некоторых методических работ по использованию метода проектов в обучении иностранному языку.

Изучение материалов табл. 1 позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, в зависимости от выбранной интернет-технологии (и ее отличительных дидактических свойств и функций) изменяется содержание и процедура реализации процессуального этапа реализации проекта. В частности, если предметом исследования в работе Ю.Ю. Марковой выступает разработка методики обучения письменной речи на основе вики-технологии [9], то предлагаемая технология обучения включает отдельные шаги, когда студенты самостоятельно работали над написанием фрагментов письменной работы, а затем поочереди корректировали (в грамматическом и содержательном плане) совместную работу. Или, если в работе М.Н. Евстигнеева, В.В. Завьялова и И.А. Евстигнеевой предлагается алгоритм обучения студентов письменному юридическому дискурсу посредством блогов [10], то процессуальный этап содержит шаги, когда студенты самостоятельно изучают драфт-версии письменных работ друг друга, опубликованные в блогах, а затем индивидуально рецензируют их в разделе комментариев. Во-вторых, многие авторы выделяют в отдельный шаг объяснение целей и задач проекта, технические особенности работы на конкретной интернет-платформе. В некоторых случаях студенты регистрируются на выбранном интернет-сервисе для его использования в учебных целях. В-третьих, некоторые ученые говорят о необходимости на подготовительном этапе обсуждения со студентами вопросов обеспечения информационной безопасности. Это необходимо для предотвращения несанкционированного доступа посторонних людей к частной информации учащихся или студентов. В-четвертых, многие авторы справедливо в рамках оценочного (или итогового) этапа выделяют рефлексию преподавателя и рефлексию учащихся/студентов. Для преподавателя рефлексия – это возможность переосмыслить методику проведения проектной работы и доработать ее уязвимые стороны. Для учащихся – это возможность определить проблемные зоны, требующие дополнитель-

ной проработки в будущем. В-пятых, большая часть методик задействует внеаудиторную работу. Соответствующие шаги прописываются в рамках процессуального этапа методики. Использование модели смешанного обучения, чередуя аудиторную и внеаудиторную формы работы при выполнении учеб-

ных проектов, чрезвычайно актуально ввиду постоянного сокращения аудиторной нагрузки и увеличения требований к уровню владения иностранным языком учащимися и студентами. Обучающиеся используют лингводидактический потенциал педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве»

Этапы и шаги реализации проектной работы обучающихся
 в работах отечественных методистов

Stages and steps of the implementation of the project work of students
 in the works of domestic methodists

Таблица 1

Table 1

Автор	Ю.Ю. Маркова [9]	А.Г. Соломатина [11]	О.С. Пустовалова [12]	П.В. Сысоев, П.Ю. Золотов [13]	М.Н. Евстигнеев, В.В. Завьялов, И.А. Евстигнеева [10]
Технология	вики	подкасты	твиттер	лингвистический корпус	блоги
Предмет обучения	письменная речь	говорение и аудировани	письменная речь	прагматическая компетенция	юридический дискурс
Этапы обучения	<ul style="list-style-type: none"> – «знакомство с целью вики-проекта; – знакомство с правилами размещения материалов; – показательное занятие; – выбор темы и подбор материалов; – написание черновой версии работы; – обсуждение в мими-группах черновой версии; – публикация финальной версии работы; – самооценка студентами; – оценка презентации проекта преподавателем; – презентация совместного вики-документа» [9, с. 15] 	<ul style="list-style-type: none"> – «установка и планирование работы; – знакомство с правилами размещения подкастов; – создание учителем страницы подкастов; – создание учащимися текстов подкастов; – обсуждение и внесение изменений в тексты; – запись подкастов; – просмотр подкастов учащимися; – сетевое обсуждение; – обсуждение в классе; – оценка учителем; – самооценка» [11, с. 132-134] 	<ul style="list-style-type: none"> – «знакомство студентов с принципами работы твиттера, критериями оценки и алгоритмом действий; – регистрация на сервисе и показательное занятие; – определение темы и разделение на группы; – студ. представляют себя в твиттере; – собирают информацию по выбранной теме; – выделяют проблему для обсуждения; – создают твиттер-проект; – оценка преподавателем работы студентов; – самооценка» [12, с. 18] 	<ul style="list-style-type: none"> – «объяснение сущности прагматических явлений в языке; – обсуждение ключевых моментов проектной работы; – знакомство с критериями оценки; – регистрация в лингв. корпусе; – обсуждение вопросов информ. безопасности; – поиск в корпусе; – изучение и обсуждение примеров из корпуса; – выполнение коммуникативных заданий; – взаимное обсуждение письменных работ студентов; – внесение изменений в письменные работы; – оценка преподавателем и рефлексия» [13, с. 236-237] 	<ul style="list-style-type: none"> – «погружение в проектную работу; – знакомство с правилами работы блогов; – знакомство с правилами обеспечения информ. безопасности; – отбор содержания обучения для реализации проекта; – подготовка драфт-версии проекта; – публикация драфт-версии; – онлайн-обсуждение драфт-версии; – редактирование работы; – публикация письменной работы на странице в блоке; – оценка преподавателем; – рефлексия» [10, с. 52-54]

и наряду с развитием соответствующих иноязычных речевых умений развиваются умения работы в команде для решения задач.

В своем недавнем исследовании П.В. Сысоев, обобщая методические исследования за последние двадцать лет, утверждает, что на современном этапе правомерно говорить не просто об *организации проектной работы* обучающихся, а об *управлении проектами* [7]. Под управлением проектами автор понимает управление разными аспектами реализации проекта, к которым относятся: «а) планирование проектной деятельности обучающихся; б) введение в проектную деятельность, содержание и структура проектов; в) сроки реализации проекта; г) участники проекта; д) взаимодействие учителя с учащимися и учащимися между собой в рамках проекта; е) риски проекта; ж) подведение итогов проекта» [7, с. 18]. Три ключевых этапа реализации проектной работы обучающихся, о которых говорилось выше, представлены у П.В. Сысоева в «управлении структурой проекта». Также ученый уделяет существенное внимание обсуждению вопросов, связанных с обеспечением информационной безопасности учащихся и студентов при работе в интернет-среде. Данная обеспокоенность весьма оправдана, учитывая современные угрозы информационной безопасности любого пользователя сети Интернет, а также учитывая, что большинство языковых проектов по смешанной модели обучения реализуется на основе той или иной интернет-технологии или интернет-сервиса.

Следует также заметить, что в методической литературе есть единичные исследования, в которых авторы на основе этапов реализации проектной работы школьников или студентов разрабатывали этапы решения кейсов на занятиях по иностранному языку. В частности, А.Н. Щукин [14], описывая кейс-метод, выделяет следующие этапы работы над языковыми кейсами.

А. Организационный. На данном этапе преподаватель знакомит обучающихся с характером предстоящей работы и материалами кейса.

Б. Рабочая стадия работы с кейсом. На процессуальном этапе учащиеся знакомятся с деталями кейса, вырабатывают позицию по проблеме содержания кейса, разрабатывают план презентации анализа проблемы и принятие решения по обсуждаемой проблеме.

В. Завершающая стадия работы с кейсом. На заключительном этапе лидеры групп выступают, обсуждают проблемы, преподаватель делает необходимые комментарии, оценивает результат работы обучающихся (на основе работы А.Н. Щукина) [14, с. 185].

Анализ этапов работы над кейсами, предложенных А.Н. Щукиным, свидетельствует о том, что в целом данные этапы повторяют три этапа организации проектной работы: вводный, процессуальный и оценочный. Однако нам представляется недостаточным описание организационного и процессуального этапов в работе А.Н. Щукина. Непонятно, с какой целью учащиеся должны знакомиться с материалами кейса два раза – на организационном этапе и рабочей стадии работы с кейсом. Также считаем, что организационный этап имеет чрезвычайно важное значение для результативности предлагаемой методики. В этой связи его описание должно содержать ряд аспектов, к которым относятся: разделение обучающихся на минигруппы, знакомство с проблематикой кейса, ожидание результатов и критерий оценки. В то время как изучение материалов кейса можно перенести на второй – процессуальный этап.

С.В. Попова выделяет четыре этапа работы с кейсами при обучении иностранному языку: а) подготовительный, б) активный, в) аналитический, г) корректирующий [15].

На первом, подготовительном, этапе учителем работает над созданием кейса: выбирает интересную проблему, определяет тип кейса, готовит описание кейса, определяет процедуру работы с кейсом, отбирает дополнительные источники для решения кейса.

На втором, активном, этапе обучающиеся изучают материалы кейса, обсуждают возможные варианты выхода из сложившейся ситуации или решения проблемы.

На третьем, аналитическом, этапе на основе обсуждения кейса и возможных результатов его решения в группе вырабатывается единое совместное решение. Это решение представляется в виде презентации. В зависимости от кейса, если каждая группа получает задание решить кейс с позиции конкретного героя кейса, именно так оно и должно быть выполнено. Если же перед обучающимися ставится задача решить проблему в кейсе без ссылки на конкретную позицию, учащиеся или студенты должны представить общее «нейтральное» заключение.

На четвертом, корректирующем, этапе учитель анализирует свою методику обучения и принимает решение, какие аспекты методики обучения на основе кейс-метода могут быть улучшены [15].

Выделенные С.В. Поповой этапы реализации кейс-метода в целом ориентированы на подготовку учителей и педагогов-практиков. Именно этим можно объяснить наличие подготовительного этапа, в рамках которого преподаватель разрабатывает кейс, и корректирующего этапа, в рамках которого преподаватель осуществляет самооценку и рефлексию своей педагогической и методической работы. Непосредственно работа обучающихся отражена в активном и аналитическом этапах решения кейсов, которые, в зависимости от типа кейса и проблематики, могут быть объединены и детализированы. Далее в своей работе С.В. Попова приводит пример кейса для учащихся 11 класса на тему «Разработка собственных советов для снижения темпа климатических изменений в России», в котором показывает, как происходит интеграция языкового и речевого компонентов содержания обучения иностранному языку и предметного компонента [15].

Разработке методики развития межкультурных умений на основе кейс-метода посвящено диссертационное исследование В.В. Филоновой [16]. Исследователь выделяет следующие этапы методики обучения: установочный, процессуальный и заключительный. На установочном этапе а) преподаватель объясняет работу по методике кейс-метода; б) преподаватель обсуждает вопросы

обеспечения информационной безопасности при поиске необходимого материала в сети Интернет. На процессуальном этапе а) студенты осуществляют поиск решений конкретных межкультурных ситуаций; б) обсуждают различные результаты решения кейсов, корректируют возможные ошибки. На заключительном этапе студенты и преподаватель осуществляют рефлексию своей работы по данной методике, и преподаватель оценивает работу студентов. Предлагаемая В.В. Филоновой технология обучения следует общей тенденции в организации методики обучения, состоящей из трех основных этапов. Вместе с тем процессуальный этап, на наш взгляд, нуждается в дополнительном уточнении и более детальном описании.

Подробное описание процессуального этапа работы над кейсами представлено в работе Ю. Сурмина, А. Сидоренко, В. Лободы, А. Фурда, И. Катерыняк и К. Меер. Исследователи выделяют следующие шаги по работе над кейсами: «а) диагностика проблемной ситуации; б) характеристика проблемной ситуации; в) построение поля альтернатив решения проблемной ситуации; г) обоснование оптимальных вариантов разрешения проблемной ситуации; д) разработка программы разрешения ситуации; е) проведение мысленного эксперимента по проверке эффективности программы разрешения проблемы; ж) принятие программы разрешения проблемы, выработка управлений решений» [17, с. 175]. Очевидно, что авторами предлагается алгоритм работы с кейсами по экономике или управлению, когда обучающиеся полностью владеют контекстом общения и могут прогнозировать варианты поведения людей, включая коллег, при изменении определенных переменных. В рамках нашего исследования, посвященного обучению межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода, последние три шага не всегда и не в полной мере смогут быть реализованы.

Изучение и анализ ряда методических работ, посвященных разработке методик обучения иностранному языку и межкультурному общению на основе разных педагогических и информационно-коммуникационных технологий, позволяют выделить автор-

ские этапы и соответствующие шаги обучения иноязычному межкультурному общению студентов на основе кейс-метода.

Этап I. Организационный. На данном этапе студенты получают инструкции от

преподавателя относительно их предстоящей учебно-познавательной деятельности на основе кейс-метода.

Этапы и шаги обучения студентов иноязычному межкультурному взаимодействию на основе кейс-метода

Таблица 2

Stages and steps of teaching students foreign language intercultural interaction based on the case method

Table 2

Действия преподавателя	Действия студентов
Этап I. Организационный	
Шаг 1. Погружение в проектную деятельность на основе кейс-метода	
Рассказывает студентам сущность и лингводидактический потенциал проектной методики и кейс-метода	Знакомятся с информацией и при необходимости задают организационные вопросы
Разделяет студентов на мини-группы и объясняет правила взаимодействия студентов между собой и с преподавателем	Знакомятся с информацией и при необходимости задают организационные вопросы
Шаг 2. Обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности	
Объясняет студентам правила обеспечения информационной безопасности при работе с интернет-источниками для решения кейса	Знакомятся с правилами, при необходимости задают организационные вопросы
Этап II. Процессуальный	
Шаг 3. Знакомство с материалами кейса	
Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов, при необходимости консультирует студентов	Изучают материалы кейса. В зависимости от кейса материалы могут быть на бумажном носителе, или на бумажном и электронном в видеоформате
Шаг 4. Обсуждение материалов кейса	
Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов, при необходимости консультирует студентов	На иностранном языке обсуждают материалы кейса выделяют проблему, дают характеристику проблеме, намечают дальнейшие шаги по предложению решения проблемы
Шаг 5. Поиск и изучение дополнительных источников описания проблемы и путей ее решения	
Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов, при необходимости консультирует студентов	На иностранном языке изучают дополнительные источники описания проблемы и путей ее решения
Шаг 6. Обсуждение материалов кейса и выработка решения по нему	
Осуществляет мониторинг учебно-познавательной деятельности студентов, при необходимости консультирует студентов	Продолжают обсуждать материалы кейса и вырабатывают единую позицию по решению вопроса
Шаг 7. Презентация решения по кейсу	
Организует дискуссию на иностранном языке по обсуждению кейса и путей решения проблемы	Представляют решение по кейсу в виде выступления (описание проблемы, ее краткая характеристика, краткое описание возможных решений на основе изучения дополнительных источников, детальное описание решения по кейсу)
Этап III. Оценочный	
Шаг 8. Самооценка студентов и оценка их работы в команде над кейсом	
Оценивает результат и работу студентов	Осуществляют самооценку своей работы в команде над кейсом
Шаг 9. Рефлексия	
Осуществляет рефлексию обучения студентов на основе кейс-метода	Осуществляют рефлексию своей работы в команде над кейсом

Этап II. Процессуальный. Студенты изучают материал кейсов, обсуждают его, изучают дополнительные источники по этой же проблеме, разрабатывают решение и обсуждают его в группе в виде дискуссии.

Этап III. Оценочный. Преподаватель оценивает учебно-познавательную работу студентов. Студенты и преподаватель осуществляют рефлексию своей работы по проекту. Подробно описание этапов и шагов представлено в табл. 2.

В зависимости от типа проекта, его цели, источников информации и проблемы некоторые шаги в рамках организационного или процессуального этапов могут быть объединены или, наоборот, детализированы. Также

считаем важным в рамках нашего исследования пятый шаг по поиску и изучению дополнительных источников описания проблемы и путей ее решения. Это связано с тем, что студенты не всегда могут быть компетентны самостоятельно разобраться в ситуациях межкультурных конфликтов и предложить варианты выхода из них. В этой связи обращение к дополнительным источникам информации, в которых может быть детально изложена сама проблема, и предложены пути ее решения, будет способствовать лучшему овладению студентами изучаемым материалом и пониманию вопроса межкультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
2. Полат Е.С. Современные педагогические технологии // Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. С. 330-381.
3. Амерханова О.О. Алгоритм обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Вып. 12 (164). С. 59-68. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-59-68](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-59-68)
4. Дронов И.С. Алгоритм обучения письменному академическому дискурсу студентов магистратуры при помощи блога учебной группы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. №185. С. 19-28. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-19-28>
5. Мерзляков К.А. Этапы обучения письменной речи студентов на основе метода рецензирования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Вып. 5-6 (157-158). С. 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)
6. Маланханова А.Е. Обучение переводу с китайского языка на русский язык посредством блог-технологии на примере экономического дискурса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 186. С. 48-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-48-52>
7. 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.
8. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Программа элективного курса по культуроведению США (профильный уровень). М.: Еврошкола, 2004.
9. Маркова Ю.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов на основе вики-технологии (английский язык, языковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011.
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. Соломатина А.Г. Алгоритм развития умений говорения и аудирования учащихся посредством учебных подкастов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 2 (94). С. 131-135.

12. Пустовалова О.В. Методика развития умений письменной речи студентов на основе сервиса «Твиттер» (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2012.
13. Сысоев П.В., Золотов П.Ю. Формирование прагматической компетенции студентов на основе корпусных технологий // Язык и культура. 2020. № 51. С. 229-246.
14. Щукин А.Н. Методы и технологии обучения иностранным языкам. М.: Изд-во ИКАР, 2014.
15. Попова С.В. Кейс-метод как средство реализации компетентностного подхода к обучению иностранным языкам в современном школьном образовании // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 57-64.
16. Филонова В.В. Методика развития межкультурных умений студентов на основе кейс-метода (английский язык, направление подготовки «Лингвистика»): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.: МГГУ им. М.А. Шолохова, 2013.
17. Сурмин Ю., Сидоренко А., Лобода В., Фурд А., Катерыняк И., Meer K. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода. Киев: Центр инноваций и развития, 2002.

References

1. Polat E.S. Metod proyektov na uroke inostrannogo yazyka [Method of projects in a foreign language lesson]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 2, pp. 3-10. (In Russian).
2. Polat E.S. Sovremennyye pedagogicheskiye tekhnologii [Modern pedagogical technologies]. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost'* [Methods of Teaching Foreign Languages: Traditions and Modernity]. Obrninsk, Titul Publ., 2010, pp. 330-381. (In Russian).
3. Amerkhanova O.O. Algoritm obucheniya inoyazychnomu pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Stages of teaching post-graduate students research writing discourse using the tandem-method]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 12 (164), pp. 59-68. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-59-68](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-59-68). (In Russian).
4. Dronov I.S. Algoritm obucheniya pis'mennomu akademicheskому diskursu studentov magistratury pri pomoshchi bloga uchebnoy gruppy [Stages of teaching Master's Degree Students written academic discourse with group blog using]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 19-28. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-19-28>. (In Russian).
5. Merzlyakov K.A. Etapy obucheniya pis'mennoy rechi studentov na osnove metoda retsensirovaniya [The stages of students' written language education basing on the method of reviewing]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, Tambov, 2016, 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).
6. Malankhanova A.E. Obucheniye perevodu s kitayskogo yazyka na russkiy yazyk posredstvom blog-tehnologii na primere ekonomicheskogo diskursa [Teaching translation from Chinese to Russian by means of blog technology on the example of economic discourse]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 48-52. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-48-52>. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnoy 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).
8. Safanova V.V., Sysoyev P.V. *Programmy obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy. Angliyskiy yazyk. Programma elektivnogo kursa po kul'turovedeniyu SShA (profil'nyy uroven')* [Programs of Educational Institutions. English. US Cultural Studies Elective Course Program (Profile Level)]. Moscow, Evroshkola Publ., 2004. (In Russian).
9. Markova Y.Y. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov na osnove viki-tehnologii (angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz)*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods for the Development of Students'.

- Writing Skills based on Wiki Technology (English, Linguistic University). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2011. (In Russian).
10. Evstigneyev M.N., Zavyalov V.V., Evstigneyeva I.A. Obuchenije 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. Solomatina A.G. Algoritm razvitiya umeniy govoreniya i audirovaniya uchashchikhsya posredstvom uchebnykh podkastov [Algorithm for developing students' speaking and listening skills through educational podcasts]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2011, no. 2 (94), pp. 131-135. (In Russian).
12. Pustovalova O.V. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov na osnove servisa «Twitter» (angliyskiy yazyk, neyazykovoy vuz): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for Developing Students' Writing Skills based on the Twitter Service (English, Non-Linguistic University)]. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2012. (In Russian).
13. 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).
14. Shchukin A.N. *Metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam* [Methods and Technologies of Foreign Languages Teaching]. Moscow, IKAR Publ., 2014. (In Russian).
15. Popova S.V. Keys-metod kak sredstvo realizatsii kompetentnostnogo podkhoda k obucheniyu inostrannym yazykam v sovremennom shkol'nom obrazovanii [Case method as a means of implementing a competency-based approach to foreign languages teaching in modern school education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 57-64. (In Russian).
16. Filonova V.V. *Metodika razvitiya mezhkul'turnykh umeniy studentov na osnove keys-metoda (angliyskiy yazyk, napravleniye podgotovki «Lingvistika»): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods for the Development of Intercultural Skills of Students based on the Case Method (English, "Linguistics" Programme)]. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, Sholokhov Moscow State University for the Humanities Publ., 2013. (In Russian).
17. Surmin Y., Sidorenko A., Loboda V., Furd A., Katerynyak I., Meyer K. *Situatsionnyy analiz, ili anatomiya keys-metoda* [Situational Analysis, or Case Study Anatomy]. Kyiv, Innovation and Development Center Publ., 2002. (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 24.06.2021
Одобрена после рецензирования 22.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

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 24.06.2021
Approved after reviewing 22.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Развитие языковой медиации обучающихся неязыковых вузов в ходе изучения иностранного языка

Анна Леонидовна МОРОЗОВА^{1*}, Татьяна Анатольевна КОСТЮКОВА²,
Ирина Александровна ПУШКАРЕВА³, Дарья Максимовна МОРОЗОВА⁴

¹ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений
(университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»

119454, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 76

²ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»
634050, Российская Федерация, г. Томск, пр. Ленина, 36

³ФКОУ ВО «Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний»
654066, Российская Федерация, Кемеровская область, г. Новокузнецк, пр-т Октябрьский, 49

⁴ФГАОУ ВО «Московский институт электроники и математики им. А.Н. Тихонова,
Национально-исследовательский университет «Высшая школа экономики»

123458, Российская Федерация, г. Москва, ул. Таллинская, 34

*Адрес для переписки: a.morozova@odin.mgimo.ru

Аннотация. Актуальность владения иностранным языком выпускниками вузов обусловила проектирование и педагогическую апробацию модели развития медиации студентов. Авторская модель была имплицитирована в МГИМО МИД России, Одинцовский филиал (Московская обл.) на I–IV курсах и Кузбасском институте ФСИН России (г. Новокузнецк, Кемеровская обл., на I–II курсах) в 2019–2021 гг. Уточнены компоненты модели, опирающейся на комплекс культурологического, компетентностного и коммуникативного подходов. Построение модели потребовало верификацию методов обучения языковой медиации и корректировку содержания образования. Конкретизированы рабочие понятия исследования: виды медиации (интерактивная, неинтерактивная и гибридная), подходы и методы развития языковой медиации. Обоснованы принципы отбора содержания языкового образования (разработка и освоение практико-, культуролого- и профессионально-ориентированных вариативных тем; приоритет диалоговых форм общения на языке в области изучаемого концепта с акцентом на медиацию; проведение переговоров на языке и пр.). Опытно-экспериментальная работа показала, что содержание образования и методы обучения выступили наиболее гибкими компонентами данной модели, которые достаточно легко трансформировались под любой тип обучения (стандартный, смешанный, гибридный и/или дистанционный). Анализ использованных методов обучения языку (дебаты, метод кейсов и пр.) доказал их соответствие требованиям текущего стандарта. Представленный опыт реализации разработанной модели, в том числе в период пандемии COVID-19, верифицирован данными опытно-экспериментальных контрольно-измерительных процедур, доказавших эффективность авторской модели развития языковой медиации студентов неязыковых вузов.

Ключевые слова: медиация, развитие языковой медиации, иностранный язык, методы обучения

Для цитирования: Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Пушкирева И.А., Морозова Д.М. Развитие языковой медиации обучающихся неязыковых вузов в ходе изучения иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 58-72. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-58-72>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-58-72

Development of language mediation of non-linguistic universities students in the course of learning a foreign language

Anna L. MOROZOVA^{1*}, Tatyana A. KOSTYUKOVA²,
Irina A. PUSHKAREVA³, Daria M. MOROZOVA⁴

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

²National Research Tomsk State University

36 Lenina Dr., Tomsk 634050, Russian Federation

³Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia
49 Oktyabrskiy Ave., Kemerovo Region, Novokuznetsk 654066, Russian Federation

⁴Tikhonov Moscow Institute of Electronics and Mathematics,
National Research University Higher School of Economics Moscow

34 Tallinskaya St., Moscow 123458, Russian Federation

*Corresponding author: a.morozova@odin.mgimo.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](#)



© Морозова А.Л., Костюкова Т.А., Пушкирева И.А., Морозова Д.М., 2021

Abstract. The relevance of foreign language proficiency of university graduates led to the design and pedagogical testing of the model for the development of mediation of students. The model was implicated in the Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation in the town of Odintsovo (Moscow Region) in the 1–4 courses and the Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia (Novokuznetsk, Kemerovo Region, in the 1–2 courses) in 2019–2021. We clarify the components of the model based on a complex of cultural, competence-based and communicative approaches. The authors viewed mediation training methods and adjustment of the content of education. The working concepts of the study are specified: types of mediation (interactive, non-interactive and hybrid), approaches and methods of developing mediation skills. The principles of selecting the content of language education (development and development of practice-, cultural – and professionally-oriented variable topics; priority of dialogical forms of communication in the language in the field of the studied concept with an emphasis on mediation; conducting negotiations in the language, etc.) based on the results of mediation are substantiated. The experimental work showed that the content of education and teaching methods were the most flexible components of this model, which are quite easily transformed for any type of training (standard, mixed, hybrid and/or distance). The analysis of the language teaching methods used (debates, case studies, etc.) proved their compliance with the requirements of the current standard. The presented experience of the implementation of the developed model, including during the COVID-19 pandemic, is verified by the data of experi-

mental control and measurement procedures that proved the effectiveness of our model for the development of mediation skills of students of non-linguistic universities.

Keywords: mediation, development of language mediation, foreign language, teaching methods

For citation: Morozova A.L., Kostyukova T.A., Pushkareva I.A., Morozova D.M. Razvitiye yazykovoy mediatsii obuchayushchikhsya neyazykovykh vuzov v khode izucheniya inostrannogo yazyka [Development of language mediation of non-linguistic universities students in the course of learning a foreign language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 58-72. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-58-72> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Значимость уверенного владения неродным языком студентами неязыковых вузов не вызывает сомнения, однако фиксируемые текущие изменения на рынке труда убедительно свидетельствуют, что современный выпускник вуза, кроме всего прочего, должен обладать еще и языковой медиацией.

Рамками исследования, проведенного в 2019–2021 гг. на базе МГИМО МИД России Одинцовского филиала (Московская обл.) на I–IV курсах и КИ ФСИН (г. Новокузнецк, Кемеровская обл., на I–II курсах) [1], стали требования текущего Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее – Стандарт, ФГОС ВО), а также ключевые положения зарубежных языковых доктрин и положений по реализации языкового образования¹. Уточним, что государство (как заказчик) определяет важность качественной реализации языкового образования в неязыковом вузе на достаточно высоком бытовом и профессиональном уровнях (С1-С2), включая развитие у студентов языковой медиации в профессиональной сфере, что направлено на увеличение спроса на их услуги со стороны потенциального работодателя.

В то же время наблюдаемые образовательные реалии, скорректированные пандемией COVID-19 и переходом на дистанционное и/или гибридное обучение, потребовали

от педагогов пересмотра подходов, моделей, методов и способов обучения языку (реализуемых в онлайн-формате и посредством систем LMS), которые должны обладать теперь особой гибкостью.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Указанное выше определяет цель нашего исследования – конструирование новой модели развития языковой медиации студентов неязыковых вузов с опорой как на комплекс методов культурологического, компетентностного, коммуникативного подходов, так и на требования ФГОС с учетом последних международных тенденций в области реализации языкового образования в условиях стандартного, смешанного/гибридного и дистанционного типов обучения.

Методологическую основу исследования составили труды Н.М. Беленковой, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Геза, С.К. Гураль, Т.А. Костюковой, М.Б. Казачковой, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, А.Л. Морозовой, М.М. Степановой, О.А. Обдаловой, Е.И. Пассова, Н.В. Паршиной, И.А. Пушкиревой и других [2; 3], которые занимались анализом развития российского высшего образования². Мы разделяем мнение коллег о том, что целью языкового образования выступает совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции студентов в части овладения языком как на профессиональном, так и бытовом уровнях [4].

¹ The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/continuing-professional-development/>; The European Profiling Grid. URL: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf (accessed: 10.01.2021).

² The Cambridge English Teaching Framework. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (accessed: 10.01.2021).

Вопросы формирования языковой медиации в рамках развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов представлены в исследованиях М.К. Денисова, А.А. Колесникова, О.М. Литвишко, А.Л. Морозовой, Т.А. Костюковой, А.А. Колесникова, Ю.А. Черноусовой и прочих фрагментарно, поскольку это достаточно новый раздел отечественной дидактики [1; 3; 4].

Анализ опыта иностранных педагогов-исследователей (Р. Гарднер, Г. Зарате, Х. Тимперли, А. Уилсона, И. Хокинс и др.) [1] и Европейских документов³ по изучаемой проблеме показал приоритетность развития языковой медиации [5], особенно в разрезе изучения профессионально-ориентированного аспекта языка⁴.

Основополагающими положениями исследования в области развития языковой медиации студентов стали следующие:

– культурологический подход (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова, С.К. Гураль, А.С. Запесоцкий, Т.А. Костюкова, М.Б. Казачкова), ориентированный на изучение профессиональной культуры в процессе создания культурологической среды, что неоспоримо значимо при развитии языковой медиации [6]. Отметим, что Е.Н. Боданов, Е.В. Бережнова, Е.В. Ермолович, В.В. Краевский, С. Крамч, Дж. Кука, В.М. Онищик, Е.Г. Силяева, А.Н. Ходусов, Д.С. Яковлева, У. Хатмачер и другие конструировали модели создания культурологической среды в высшем образовании с параллельным изучением частных вопросов гуманитарной, профессиональной и коммуникативной культур [7; 8];

– компетентностный подход (В.И. Байденко, Н.И. Гез, Ю.Г. Татур, В.А. Хоторской и др.), нацеленный на получение искомого результата [6];

³ The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/continuing-professional-development/>; The European Profiling Grid. URL: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf/ (accessed: 10.01.2021).

⁴ Ibid.

– коммуникативный подход (И.А. Зимняя, С.И. Королев, Е.И. Пассов, С.Г. Тер-Минасова, Р.П. Мильруд и т. д.), направленный на развитие навыков устной речи и ведения сложных переговоров в рамках языковой медиации [9].

Более того, мы опирались на исследования иностранных педагогов – Д. Ньюбай, Г. Зарате, Р. Гарднер и прочих в области развития современных тенденций в языковом образовании [10; 11; 12, р. 36-53].

В данном исследовании мы использовали взаимодополняющие теоретические методы: анализ и обобщение с последующим синтезом и абстрагированием, проектирование модели образовательного процесса по дисциплине «Иностранный язык». Для доказательства достоверности полученных результатов и эффективности разработанной модели использован непараметрический метод Критерий χ^2 Пирсона и параметрический метод Стьюдента, опросы, беседы и тесты.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Вслед за разработчиками общеевропейских компетенций⁵ под термином «языковая медиация» (в рамках изучения неродного языка) мы понимаем определенное лингвистическое «посредничество» [1]. Языковую медиацию⁶ мы рассматриваем в качестве отдельного и самостоятельного вида речевой деятельности студентов, существующего за рамками продукции, рецепции, а также интеракции [1; 2]. При этом целью медиации признается решение прикладных, практико-ориентированных вопросов многоуровневого поликультурного языкового образования. Медиатор выступает в качестве некоего агента, который призван успешно разрешить порученное ему дело в ходе проведения соответствующих переговоров от лица принципала. Это требует от медиатора владения профессиональной культурой, этикой, этике-

⁵ Ibid.

⁶ The Cambridge English Teaching Framework. URL: <http://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/cambridge-english-teaching-framework/> (accessed: 10.01.2021).

том и навыками общения и ведения сложных переговоров.

Анализ Европейских компетенций⁷ и трудов М.К. Денисова, А.А. Колесникова, О.М. Литвишко, Ю.А. Черноусовой позволил выделить следующие виды медиации: *интерактивная* (ориентированная на передачу информации от коммуникатора к реципиенту и обратно); *неинтерактивная* (ориентированная на смысловую передачу, в том числе посредством перифраза, адаптации и прочего, информации от коммуникатора (первоисточника) к реципиенту (получателю), обратная связь не предполагается) и *гибридная* (смешанная). Фиксируется ряд форм медиации: посредничество при переговорах, беседа, перевод, реферирование, обзор, составление писем, ведение переписки, пересказ и др. [1; 7; 9].

Таким образом, можно утверждать, что сегодня важно развивать языковую медиацию студентов неязыковых вузов. Отсюда, основываясь на вышеуказанные данные, мы спроектировали соответствующую модель (рис. 1).

Рис. 1 наглядно демонстрирует, что разработанная модель опирается на ключевые идеи *культурологического* (создание и поддержание профессионально-ориентированной культурологической среды), *компетентностного* (достижение искомых результатов обучения, в частности, развитие языковой медиации) и *коммуникативного* (развитие устной и письменной языковой медиации) подходов, а также требования текущего Стандарта, что предопределяет корректировку содержания лингвистического образования в неязыковом вузе, использование адекватных методов обучения с учетом опыта европейских коллег [13–15]. Отличительной чертой данной модели выступил тот факт, что ее компоненты, как показала практика, обладают достаточной гибкостью и возможностью ее имплицирования в условиях стан-

дартного, смешанного, гибридного и/или дистанционного типов обучения.

Верификация подходов потребовала пересмотра содержания образования в рамках разрабатываемой модели. При корректировке содержания языкового образования с точки зрения его концептуализации мы учли мнения Н.В. Володиной, Е.В. Ермолович, Б.А. Жигалева, А.А. Колесникова, О.М. Литвишко, С.В. Устинкина [3; 16]. Особо отметим, концептуализация содержания образования выступила источником создания как профессионально-ориентированного иноязычного общения с учетом направления подготовки, так и поддержания культурологической среды [17], что в конечном счете ориентировано на развитие языковой медиации студентов неязыковых вузов.

Итак, нами были внесены следующие корректизы в содержание образования в рамках данной модели (рис. 1), направленные на всестороннее развитие вышеуказанных видов языковой медиации студентов МГИМО МИД России, Одинцовского филиала (Московская обл.) на I–IV курсах и КИ ФСИН (г. Новокузнецк, Кемеровская обл., на I–II курсах) с учетом требований культурологического, компетентностного и коммуникативного подходов:

- 1) разработка вариативных практико-, культуролог- и профессионально-ориентированных тем;
- 2) приоритет диалоговой формы общения на языке в области изучаемого концепта с акцентом на медиацию;
- 3) организация дебатов, литературных гостиных, фокус-групп, ролевых игр по теме как форм медиации;
- 4) проведение переговоров на языке (свободных и с опорой на заданные клише);
- 5) развитие письменной речи (написание деловых писем, отзывов, меморандумов, реферирования и пр.) по итогам медиации [16–18].

Наблюдения показали, что эффективное общение и ведение переговоров как части языковой медиации невозможно без учета особенностей культуры, норм, этикета, правил (включая профессиональный аспект)

⁷ The Teaching English Continuing Professional Development (CPD) Framework. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/continuing-professional-development/>; The European Profiling Grid. URL: http://www.epg-project.eu/wp-content/uploads/The-EPG-PDF-publication_EN.pdf (accessed: 10.01.2021).

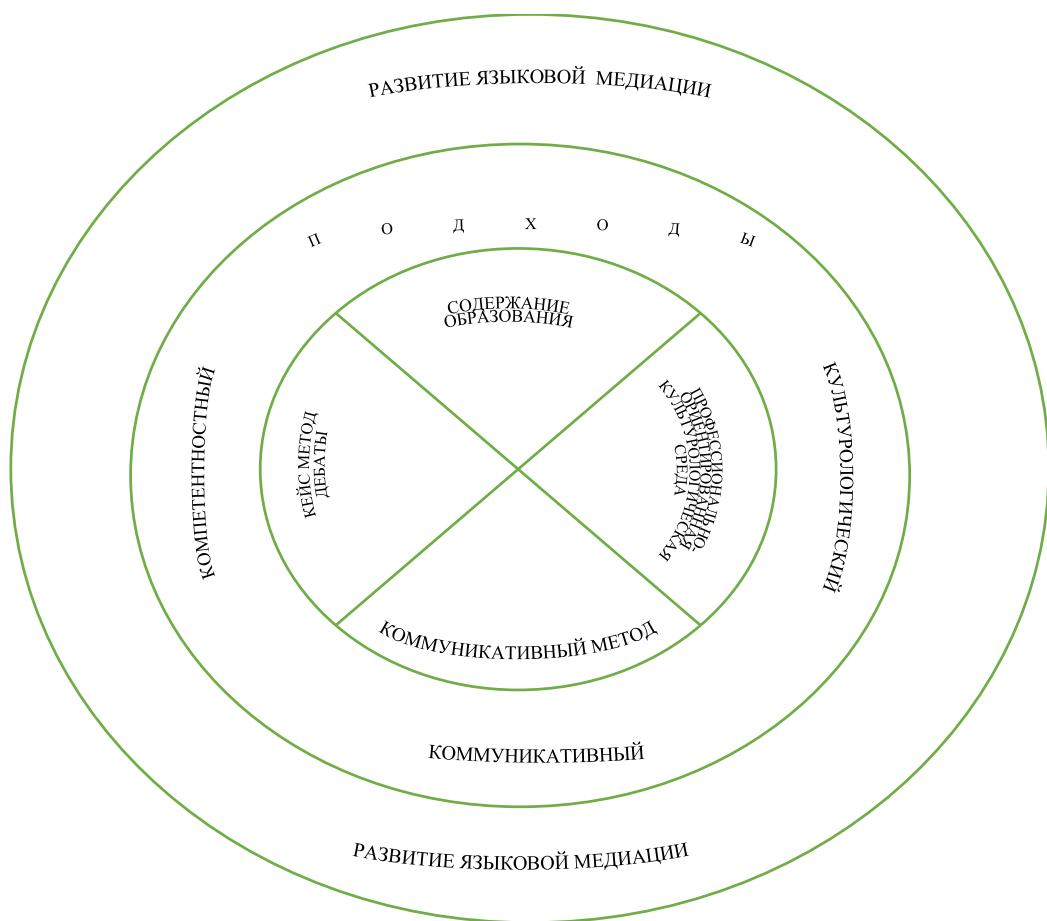


Рис. 1. Модель развития языковой медиации студентов неязыковых вузов
Fig. 1. Model for the development of language mediation of non-linguistic universities students

страны изучаемого языка и сравнения с родной культурой для параллельной самоидентификации личности студента. Поэтому при разработке модели мы опирались на ключевые идеи культурологического подхода.

При конструировании модели (рис. 1) мы пришли к пониманию того, что корректировка содержания образования с параллельным созданием профессионально-ориентированной культурологической среды потребовали пересмотра методов обучения в соответствии с реалиями времени и выбранного направления подготовки и указанных подходов, которые направлены на развитие языковой медиации в целом.

Накопленный педагогический опыт в период апробации модели свидетельствует о

том, что в рамках компетентностного подхода к наиболее эффективным методам развития языковой медиации можно отнести кейс-метод и дебаты. Так, студенты МГИМО МИД России и КИ ФСИН решали проблемные профессионально-ориентированные кейсы, которые предполагали ведение переговоров между конфликтующими сторонами, за счет чего происходило развитие интерактивного вида медиации (монолог, диалог, беседа, дискурс, переговоры). Решение разнообразных кейсовых заданий зачастую перетекало в дебаты. Добавим, что успешное решение кейсов и проведение дебатов в конечном счете потребовало (как итог ведения переговоров) написания различных отчетов, писем и прочих видов деловой документации (letter

of advice, minutes, note, summary и пр.), что было нацелено на развитие неинтерактивного и гибридного вида медиации на иностранном языке.

Уточним, что использование вышеописанных методов развития языковой медиации сочеталось с коммуникативным методом обучения языку (с опорой на коммуникативный подход) в процессе поддержания профессионально-ориентированной культурологической среды, когда и происходила активная интеракция всех участников медиации.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось в три этапа. На пилотном (констатирующем) этапе установлено, что целевые учебные группы характеризовались примерно равными показателями по всем параметрам – успеваемость, средний балл аттестата и пр.

На констатирующем этапе, который проходил в рамках традиционного и дистанционного типов обучения (2019 г., в том числе период пандемии COVID-19), мы:

- выявили потребности обучающихся МГИМО и КИ ФСИН в изучении дисциплины «Иностранный язык», в том числе для профессионального самообразования;

- зафиксировали изначальный уровень развития языковой медиации у обучающихся.

Анализ результатов, полученных в ходе проведения опросов, бесед, тестов, показал, что около 70 % студентов КИ ФСИН и около 95 % обучающихся МГИМО заинтересованы в изучении языка. Однако только 27 % студентов заинтересовано относятся к развитию языковой медиации, 52 % указали, что не знакомы с понятием языковой медиации, но хотели бы заняться этим вопросом, а 21 % затруднились ответить. Полученные на констатирующем этапе исследования сведения о текущих потребностях обучающихся вузов актуализировали проблему развития языковой медиации.

Формирующий эксперимент (этап 2) проходил в разных форматах обучения (в зависимости от эпидемиологической обста-

новки) и был направлен на выявление эффективности разработанной модели в разных типах обучения (традиционный, дистанционный, гибридный).

Представим основные результаты апробации модели на примере МГИМО МИД России, выраженные через дифференциацию обучающихся по уровню развития языковой медиации (рис. 2, 3).

Рис. 2 отражает динамику изменения, продвинутого (Advanced) и среднего (Intermediate) уровней развития языковой медиации студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы в МГИМО ОФ. Итак, мы зафиксировали увеличение продвинутого (Advanced) уровня развития языковой медиации с 6 % (констатирующий этап – март 2019 г.) до 10 % (II этап формирующего эксперимента – декабрь 2020 г.) с параллельным ростом среднего (Intermediate) уровня с 61 до 70 %, что свидетельствует об эффективности проделанной нами работы.

На рис. 3 представлена динамика изменения (pre-Intermediate) уровня развития языковой медиации студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы в МГИМО. Внедрение разработанной модели позволило снизить уровень ниже среднего (pre-Intermediate) с 31 до 20 %, что подтверждает эффективность авторской модели.

Представим сводную динамику по развитию языковой медиации в Кузбасском институте ФСИН (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.) на I-II курсах (рис. 4).

Таким образом, данные, представленные выше в рис. 2–3, убедительно свидетельствуют об эффективности предложенной нами модели (рис. 1) и опытно-экспериментальной работы в области совершенствования языковой медиации, ибо показатели в контрольных группах убедительно свидетельствуют об увеличении продвинутого и среднего и соответствующее уменьшение низкого уровня развития языковой медиации. Для наглядности мы представили эти данные и в табличном виде (табл. 1).

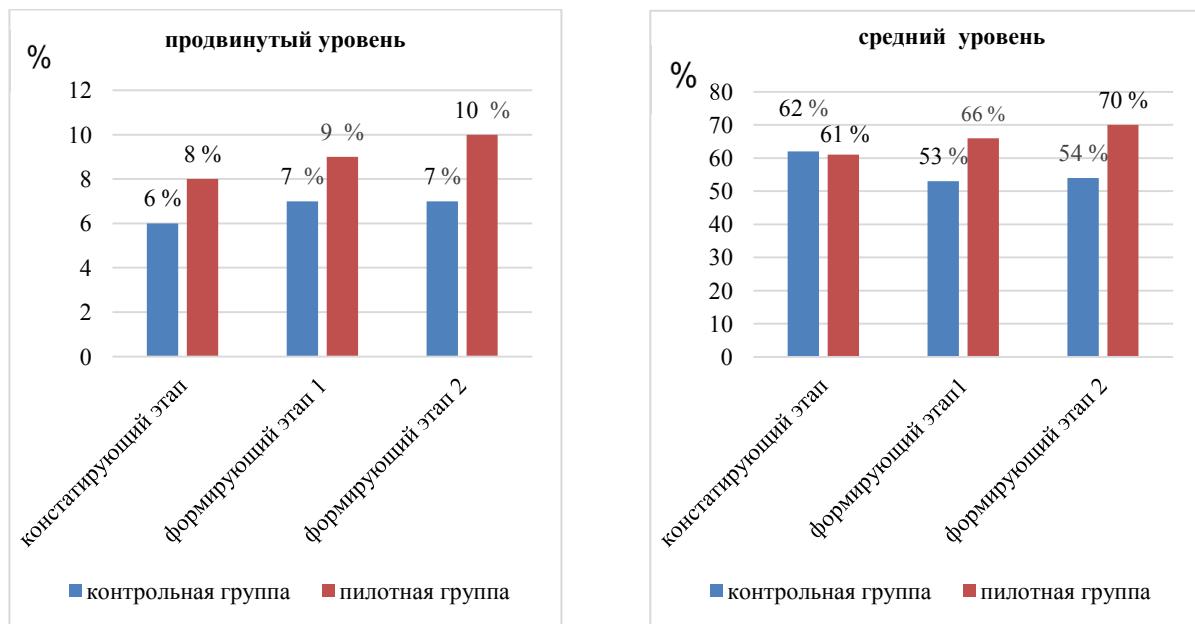


Рис. 2. Динамика изменений продвинутого и среднего уровней развития языковой медиации студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы (МГИМО ОФ)

Fig. 2. Dynamics of changes in the advanced and intermediate levels of development of language mediation of students at different stages of experimental work (MGIMO-Odintsovo)

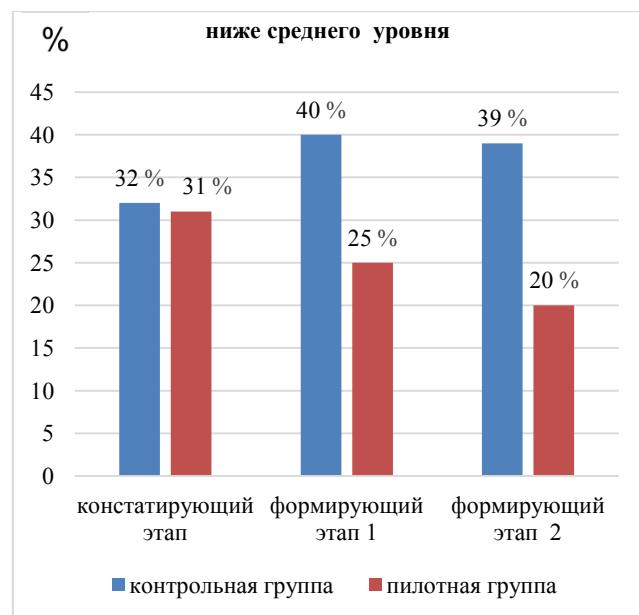


Рис. 3. Динамика изменений нижнего уровня развития языковой медиации студентов на разных этапах опытно-экспериментальной работы (МГИМО ОФ)

Fig. 3. Dynamics of changes in the lower level of development of language mediation of students at different stages of experimental work (MGIMO-Odintsovo)

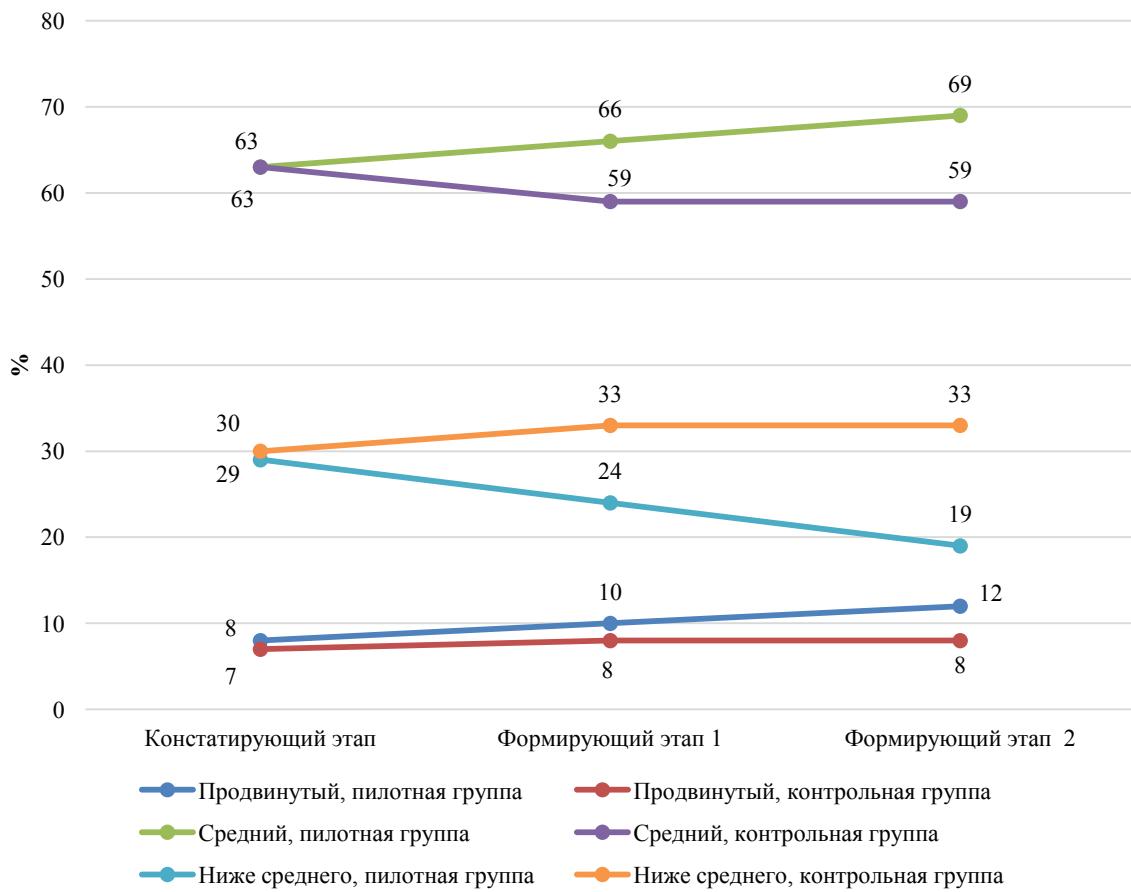


Рис. 4. Уровень развития языковой медиации в КИ ФСИН России
Fig. 4. The level of development of language mediation in the Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia

Таблица 1
 Динамика изменений уровня развития языковой медиации студентов МГИМО
 и КИ ФСИН на разных этапах опытно-экспериментальной работы, в % соотношении
 Table 1
 Dynamics of changes in the level of development of language mediation of MGIMO University
 and KI of the FPS of Russia students at different stages of experimental work, in % ratio

Уровень развития языковой медиации, %	МГИМО			КИ ФСИН России		
	КЭ*	ФЭ1*	ФЭ2*	КЭ	ФЭ1	ФЭ2
Продвинутый, пилотная группа	8	9	10	8	10	12
Продвинутый, контрольная группа	6	7	7	7	8	8
Средний, пилотная группа	61	66	70	63	66	69
Средний, контрольная группа	62	53	54	63	59	59
Ниже среднего, пилотная группа	31	25	20	29	24	19
Ниже среднего, контрольная группа	32	40	39	30	33	33

Примечание: * КЭ – констатирующий этап; ФЭ1 – формирующий этап 1; ФЭ 2 – формирующий этап 2

Данные табл. 1 свидетельствуют об эффективности проведенного нами опытно-экспериментального исследования в заданном направлении. Для доказательства достоверности полученных результатов и эффективности разработанной модели (рис. 1) на примере МГИМО (112 студентов) мы использовали непараметрический метод. Критерий χ^2 Пирсона (уровень значимости 5 %), формула:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^m \frac{(E - T)^2}{T},$$

E = эмпирические частоты; T = теоретические частоты.

Имплицирование метода χ^2 Пирсона было направлено, прежде всего, на оценивание разницы распределений эмпирических и теоретических частот с целью сравнения количества обучающихся, у которых зафиксировано повышение уровня развития языковой медиации, с теми обучающимися, у кого искомый уровень остался неизменным (табл. 2–4).

Данные табл. 2 доказывают, что E в экспериментальных группах выше, чем в контрольных.

Материалы табл. 3 демонстрируют расчеты теоретических частот (T). Сравнение и преобразование эмпирических (E) и теоретических (T) частот позволили получить следующие данные (табл. 4).

Таблица 2
 Эмпирические частоты (E)
 Empirical frequencies (E)

Таблица 2

Table 2

Группы	Результаты		Всего
	Уровень повысился	Уровень не изменился	
Пилотная	31	25	56
Контрольная	14	42	56
Всего	45	67	112

Таблица 3
 Теоретические частоты (T)
 Theoretical frequencies (T)

Таблица 3

Table 3

Группы	Результаты		Всего
	Уровень повысился	Уровень не изменился	
Пилотная	$\frac{45 \times 56}{112} = 22,5$	$\frac{67 \times 56}{112} = 33,5$	56
Контрольная	$\frac{45 \times 56}{112} = 22,5$	$\frac{67 \times 56}{112} = 33,5$	56
Всего	45	67	112

Таблица 4

Расчетная таблица χ^2

Table 4

Calculation table χ^2

Группы	E	T	$(E-T)$	$(E-T)^2$	$\frac{(E-T)^2}{T}$
Пилотная (повысился уровень)	31	22,5	8,5	72,25	3,21
Пилотная (уровень не изменился)	25	22,5	2,5	6,25	0,27
Контрольная (повысился уровень)	14	33,5	-19,5	380,25	11,35
Контрольная (уровень не изменился)	42	33,5	8,5	72,25	2,16
					$\sum_{i=1}^m 16,99$

Итак, мы получили $\chi^2_1 = 16,99 > 3,8$ (табл. 4), что позволило опровергнуть нулевую гипотезу (H_0) на высоком уровне значимости ($P < 0,05$, число уровня свободы $(2-1) \times (2-1) = 1$). Для определения числа степеней свободы мы обратились к данной формуле: $f = (r - 1) \times (c - 1)$. Так как табл. 1 является четырехпольной, (2 ряда ($r = 2$) и 2 столбца ($c = 2$)), то число степеней свободы соответственно составляет $f_{2 \times 2} = (2 - 1) \times (2 - 1) = 1$. На основе вышеизложенного мы должны признать, что зафиксированное нами различие в пилотной и контрольной учебных группах не было вызвано случайными причинами, а выступило прямым и очевидным следствием целенаправленной педагогической деятельности по развитию языковой медиации в контексте созданных для этого модельных условий.

Для доказательства достоверности полученных результатов и эффективности разработанной модели на примере КИ ФСИН мы использовали параметрический метод Стюдента с целью выявления эффективности предложенной модели по развитию языковой медиации. В исследовании приняли участие 86 студентов 1–2 курсов КИ ФСИН.

Рабочая гипотеза данного исследования заключалась в том, что авторская модель развития языковой медиации окажется более успешной и эффективной по сравнению с традиционным подходом к процессу обучения языку и медиации. Итогом описываемой опытно-экспериментальной работы выступили контрольные тесты (текущая аттестация, 5 шт.), по результатам которых в табл. 5 мы рассчитали и представили достоверность различий и верифицировали корректность изначально выдвинутой гипотезы.

Мы вычисляли средние арифметические величины X (X_i – значение отдельного измерения, то есть баллы за тест) для каждой группы в отдельности по следующей формуле:

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

где k – число измерений в группе (в нашем случае $k = 5$ тестов).

Подставим значения из табл. 5:

$$\bar{X}_3 = \frac{46 + 34 + 39 + 41 + 37}{5} = \frac{197}{5} = 39,4$$

$$\bar{X}_k = \frac{31 + 41 + 37 + 33 + 38}{5} = \frac{180}{5} = 36$$

Таблица 5

Результаты опытно-экспериментального исследования
 среди студентов 1–2 курсов КИ ФСИН по методу Стьюдента

Table 5

The results of an experimental study among students of 1–2 courses
 of the KI of the FPS of Russia using the Student's method

Группы	Количество студентов, <i>n</i>	Баллы за тесты (текущая аттестация)				
		46	34	39	41	37
Экспериментальная	43					
Контрольная	43	31	41	37	33	38

Далее мы сопоставили среднеарифметические величины и зафиксировали, что в экспериментальной группе эта величина ($\bar{X}_3 = 39,4$) выше, нежели чем в контрольной ($\bar{X}_k = 36$). При этом для финального утверждения эффективности разработанной нами модели и проделанной работы следует обязательно убедиться в статистической достоверности различий между рассчитанными среднеарифметическими значениями, поэтому в пилотных и экспериментальных группах мы вычислили стандартное отклонение (5) по следующей формуле:

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

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

После чего мы подставили значения из табл. 5:

$$\delta_3 = \frac{46 - 34}{2,33} = 5,15; \delta_k = \frac{41 - 31}{2,33} = 4,29$$

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

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

Далее мы рассчитали стандартную ошибку среднего арифметического значения (m) для каждой группы:

$$m_3 = \frac{5,15}{\sqrt{43}} = 0,78; m_k = \frac{4,29}{\sqrt{43}} = 0,65.$$

После этого мы рассчитали среднюю ошибку разности по формуле:

$$t = \frac{\bar{X}_3 - \bar{X}_k}{\sqrt{m_3^2 + m_k^2}} = \frac{39,4 - 36}{\sqrt{0,78^2 + 0,65^2}} = \frac{3,4}{\sqrt{1,0309}} = 3,35.$$

Для определения достоверности различий мы сравнили полученное значение (t) с граничным при 5 %-ном уровне значимости ($p = 0,05$). Число степеней свободы составило $s = n_3 + n_k - 2$, где $n_3 = 5$ и $n_k = 5$ – общее число индивидуальных результатов соответственно в экспериментальной и контрольной группах.

$$s = 5 + 5 - 2 = 8.$$

Граничное значение при $p = 0,05$ и 8 степенях свободы: $t_{tp} = 2,31$.

Таким образом, нами было получено $t_{tp} = 2,31 < t = 3,35$, что дает право утверждать, что зафиксированные различия между средними арифметическими тестовыми баллами данных групп считаются достоверными на 5 %-ном уровне значимости. Это позволяет нам сделать вывод об успешности и эффективности разработанной модели (рис. 1) и проделанной работы в области развития языковой медиации студентов неязыковых вузов.

ОБСУЖДЕНИЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, сегодня студентам неязыковых вузов важно не только уверенное владение иностранным языком на уровнях С1-С2, но и владение языковой медиацией, особенно в профессиональной сфере, что соответствует требованиям текущего Стандарта.

Проведенное педагогическое исследование актуализировало конструирование и апробацию авторской модели развития языковой медиации студентов неязыковых вузов. Предложенные компоненты разработанной

модели (сочетание комплекса культурологического, компетентностного и коммуникативного подходов, верификация методов обучения, актуализация содержания образования и создание и поддержание профессионально-ориентированной культурологической среды), апробированные в опытно-экспериментальной работе на примере МГИМО МИД России, Одинцовского филиала (Московская обл.) и КИ ФСИН (г. Новокузнецк, Кемеровская обл.) в 2019–2021 гг. доказали свою эффективность в развитии языковой медиации.

Список литературы

1. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Реализация языкового образования в вузах России и за рубежом // Профильная школа. 2020. Т. 8. № 2. С. 53-58.
2. Степанова М.М., Беленкова Н.М. Технологии коммуникативного тренинга в обучении иностранному языку магистрантов нелингвистических направлений // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2014. Т. 20. № 2. С. 193-195.
3. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83-96.
4. Колесников А.А., Денисов М.К. Формирование медиативной компетенции при обучении иностранным языкам в школе // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2012. № 34. С. 23-33.
5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / под ред. К.М. Иришановой. М.: Изд-во МГЛУ, 2003. 256 с.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 336 с.
7. Литвишко О.М., Черноусова Ю.А. Лингвокультурная медиация как компонент глобального подхода в обучении профессионально-ориентированному английскому языку (на примере направлений подготовки 38.03.02, 38.04.02 «Менеджмент», 40.03.01, 40.04.01 «Юриспруденция») // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 139-143.
8. Галагузов А.Н. Культурологический подход в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. 178 с.
9. Зимняя И.А., Мазаева И.А., Лаптева М.Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение. М.: Изд-во МГИМО МИД России, 2020. 400 с.
10. Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. European Portfolio for Student Teachers of Languages / Council of Europe. Strasbourg, 2007. 92 p.
11. Zarate G. Cultural Mediation in Language Learning and Teaching / Council of Europe. Strasbourg, 2004. 248 p.
12. Gardner R.C. A student's Contribution to Second Language Learning. Language Teaching. L.: McMillan, 2002.
13. Hawkins E.W. Modern Languages in the Curriculum. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 353 p.
14. Solnyshkina M.I., Harkova E.V., Kazachkova M.B. The structure of cross-linguistic differences: meaning and context of “readability” and its Russian equivalent “читабельност” // Journal of Language and Education. 2020. Vol. 6. № 1 (21). P. 103-119.

15. *Shaposhnikova T.D., Kostyukova T.A., Zianshina R.I., Kopirovsky A.M., Gorbachev A.L., Gorbacheva T.M.* The problem of interaction of secular and religious components in education // The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. 2019. P. 789-795. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.88>
16. *Ermolovich E.V., Timoshkov A.V.* Digital competence of mediation specialist in education // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. Vol. 13. № 9. P. 1499-1509.
17. *Kramsch C.* Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1993. 241 p.
18. *Cook G.* Translation in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2010. P. XV-XXIII.
19. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland. Berlin: Council for Cultural Co-operation, 1997. P. 43-57.

References

1. *Morozova A.L., Kostyukova T.A.* Realizatsiya yazykovogo obrazovaniya v vuzakh Rossii i za rubezhom [Implementation of language education in higher education institutions of Russia and abroad]. *Profil'naya shkola – Professional School*, 2020, vol. 8, no. 2, pp. 53-58. (In Russian).
2. Stepanova M.M., Belenkova N.M. Tekhnologii kommunikativnogo treninga v obuchenii inostrannomu yazyku magistrantov nelinguisticheskikh napravleniy [Technologies of communicative training in teaching a foreign language to non-linguistic undergraduates]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota* [Bulletin of the Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work], 2014, vol. 20, no. 2, pp. 193-195. (In Russian).
3. Obdalova O.A., Gural S.K. Kontseptual'nye osnovy razrabotki obrazovatel'noy sredy dlya obucheniya mezhkul'turnoy kommunikatsii [Conceptual foundations for the development of an educational environment for teaching intercultural communication]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 83-96. (In Russian).
4. Kolesnikov A.A., Denisov M.K. Formirovaniye mediativnoy kompetentsii pri obuchenii inostrannym yazykam v shkole [Development of mediation competence in teaching foreign languages at school] *Vestnik Ryazanovskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina – Bulletin of the Ryazan State University named after S.A. Yesenin*, 2012, no. 34, pp. 23-33. (In Russian).
5. Iriskhanova K.M. (ed.). *Obshcheyevropeyskiye kompetentsii vladeniya inostrannym yazykom: izuchenije, obuchenije, otsenka* [European competences of foreign language proficiency: study, training, assessment]. Moscow, MSLU Publ., 2003, 256 p. (In Russian).
6. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Foreign Languages Teaching. Linguodidactics and Methods]. Moscow, Publishing Center “Akademiya”, 2006, 336 p. (In Russian).
7. Litvishko O.M., Chernousova Y.A. Lingvokul'turnaya mediatsiya kak komponent glokal'nogo podhoda v obuchenii professional'no-orientirovannomu angliyskomu yazyku (na primere napravleniy podgotovki 38.03.02, 38.04.02 «Menedzhment», 40.03.01, 40.04.01 «Yurisprudentsiya») [Linguocultural mediation as a component of the glocal approach in teaching professionally-oriented English (on the example of training areas 38.03.02, 38.04.02 “Management”, 40.03.01, 40.04.01 “Law”)]. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of the VSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2016, no. 2, pp. 139-143. (In Russian).
8. Galaguzov A.N. *Kul'turologicheskiy podhod v professional'noy podgotovke specialistov social'noy sfery* [Culturological Approach in Professional Training of Social Sphere Specialists]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 2010, 178 p. (In Russian).
9. Zimnyaya I.A., Mazaeva I.A., Lapteva M.D. *Kommunikativnaya kompetentnost', rechevaya deyatel'nost', verbal'noye obshcheniye* [Communicative competence, Speech Activity, Verbal Communication], Moscow, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation Publ., 2020, 400 p. (In Russian).
10. Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. *European Portfolio for Student Teachers of Languages* / Council of Europe. Strasbourg, 2007, 92 p.
11. Zarate G. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Council of Europe. Strasbourg, 2004, 248 p.

12. Gardner R.C. *A Student's Contribution to Second Language Learning. Language Teaching*. London, McMillan Publ., 2002, pp. 36-53.
13. Hawkins E.W. *Modern Languages in the Curriculum*. Cambridge, Cambridge University Press, 2007, 353 p.
14. Solnyshkina M.I., Harkova E.V., Kazachkova M.B. The structure of cross-linguistic differences: meaning and context of “readability” and its Russian equivalent “читабельность”. *Journal of Language and Education*, 2020, vol. 6, no. 1 (21), pp. 103-119.
15. Shaposhnikova T.D., Kostyukova T.A., Zianshina R.I., Kopirovsky A.M., Gorbachev A.L., Gorbacheva T.M. The problem of interaction of secular and religious components in education. *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*, 2019, pp. 789-795. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.09.02.88>
16. Ermolovich E.V., Timoshkov A.V. Digital competence of mediation specialist in education. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 2020, vol. 13, no. 9, pp. 1499-1509.
17. Kramsch C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1993, 241 p.
18. Cook G. *Translation in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 2010, pp. XV-XXIII.
19. Hutmacher W. Key competencies for Europe. *Report of the Symposium Berne, Switzerland*. Berlin, Council for Cultural Co-operation Publ., 1997, pp. 43-57.

Информация об авторах

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

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

Пушкирева Ирина Александровна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественнонаучных дисциплин, капитан внешней службы, Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний, г. Новокузнецк, Кемеровская область, Российская Федерация, pushkareva-irina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4786-1284>

Морозова Дарья Максимовна, ассистент преподавателя, Московский институт электроники и математики им. А.Н. Тихонова, Национально-исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Российская Федерация, dmmorozova@edu.hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8364-1230>

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

Статья поступила в редакцию 12.04.2021
Одобрена после рецензирования 10.05.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

Anna L. Morozova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of English in the Field of Law Department, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation in the town of Odintsovo, Moscow, Russian Federation, a.morozova@odin.mgimo.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2809-1130>

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

Irina A. Pushkareva, Candidate of Philology, Senior Lecturer of Humanities, Socio-Economic and Natural Sciences Department, Captain of the Foreign Service, Kuzbass Institute of the Federal Penal Service of Russia, Novokuznetsk, Kemerovo Region, Russian Federation, pushkareva-irina@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4786-128>

Daria M. Morozova, Assistant of the Lecturer, Tikhonov Moscow Institute of Electronics and Mathematics, National Research University Higher School of Economics Moscow, Moscow, Russian Federation, dmmorozova@edu.hse.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8364-1230>

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

The article was submitted 12.04.2021
Approved after reviewing 10.05.2021
Accepted for publication 03.09.2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ
В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ
THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING
IN SECONDARY GENERAL SCHOOL

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-73-80

**Формирование социокультурной компетенции
у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка
посредством аутентичных художественных фильмов**

**Светлана Владимировна ПОПОВА¹*, Людмила Георгиевна КАРАНДЕЕВА²,
Сергей Сергеевич УЛЬЯНОВ¹**

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

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

*Адрес для переписки: elovskayasv@mail.ru

Аннотация. Обоснована необходимость формирования социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов. Осуществлен анализ понятия «социокультурная компетенция», определен ее аспектный состав (аксиологический, информационный, деятельностный), уровни (критический, адаптивный и продуктивный), отражающие сформированность социокультурной компетенции у старшеклассников, и критерии (мотивации, когнитивности, функциональности и поведения), на основе которых выделяются данные уровни. Рассмотрены вопросы использования технологии смешанного обучения при обучении иностранным языкам. Основное внимание акцентировано на отборе образовательной технологии «перевернутый класс», которую относят к моделям смешанного обучения. Модель обучения на основе технологии «перевернутый класс» состоит из следующих компонентов: обновленного содержания, интерактивных методов, организационных форм, средств традиционного и дистанционного обучения и комплекса самостоятельно разработанных заданий и упражнений для трех этапов работы с художественными фильмами (допросмотром, просмотром, послепросмотром). Апробирование данного комплекса осуществилось в рамках специально проведенного для этого педагогического эксперимента, в результате которого комплекс подтвердил свою эффективность. Доказано, что методически грамотно организованная работа по формированию социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов делает процесс обучения иностранному языку творческим и созидательным.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, уровни формирования социокультурной компетенции, методика обучения иностранному языку, аутентичный художественный фильм, технология смешенного обучения

Для цитирования: Попова С.В., Карапеева Л.Г., Ульянов С.С. Формирование социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 73-80. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-73-80>

Original article

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-73-80

Development of socio-cultural competence among high school students in foreign language lessons through authentic feature films

Svetlana V. POPOVA^{*1}, Liudmila G. KARANDEEVA², Sergey S. ULYANOV¹

¹Michurinsk State Agrarian University

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

²Peoples' Friendship University of Russia

6 Miklukho-Maklay St., Moscow 117198, Russian Federation

*Corresponding author: elovskayav@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](#)

© Попова С.В., Карапеева Л.Г., Ульянов С.С., 2021



Abstract. We substantiate the necessity of the formation of socio-cultural competence among high school students in foreign language lessons through authentic feature films. We carry out the analysis of the concept of "sociocultural competence", its aspect composition (axiological, informational, activity), levels (critical, adaptive and productive), reflecting the formation of sociocultural competence in high school students, and criteria (motivation, cognition, functionality and behavior) are determined, based on which these levels are highlighted. We consider the issues of using the technology of blended learning in teaching foreign languages. The main focus is on the selection of educational technology "flipped class", which is referred to as blended learning models. The teaching model based on the inverted classroom technology consists of the following components: updated content, interactive methods, organizational forms, means of traditional and distance learning and a set of independently developed tasks and exercises for three stages of working with feature films (interrogation, viewing, post-viewing). The testing of this complex is carried out within the framework of a specially conducted pedagogical experiment, as a result of which the complex has confirmed its effectiveness. We prove that methodologically well-organized work on the formation of socio-cultural competence among high school students in foreign language lessons through authentic feature films makes the process of teaching a foreign language creative and constructive.

Keywords: socio-cultural competence, levels of formation of socio-cultural competence, method of teaching a foreign language, authentic feature film, blended learning technology

For citation: Popova S.V., Karandeeva L.G., Ulyanov S.S. Formirovaniye sotsiokul'turnoy kompetentsii u obuchayushchikhsya starshikh klassov na urokakh inostrannogo yazyka posredstvom autentichnykh khudozhestvennykh fil'mov [Development of socio-cultural competence among high school students in foreign language lessons through authentic feature films]. *Vestnik Tam-*

bovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 73-80. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-73-80> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В условиях модернизации современного образования выдвигаются новые требования к личности обучающегося, основным достоянием которой становится мобильность, способность и желание самостоятельно совершенствоваться в своей деятельности и участвовать в формировании и развитии социокультурной компетенции.

Углубленное рассмотрение социокультурных процессов, протекающих в современном поликультурном обществе, способствует поиску новых подходов и методов обучения иностранному языку, введению нового подхода к изучению социолингвистической/социокультурной ситуации и, следовательно, социокультурной компетенции, «теоретической и практической готовности коммуниканта к социокультурной деятельности» [1, с. 7]. По мнению В.В. Сафоновой, «ученик должен уметь адекватно реагировать и рефлексировать, исходя из культурных, социальных, политических, межличностных событий» [2, с. 32].

Общеизвестно, что социокультурная компетенция формируется параллельно с овладением культурой носителей языка. При формировании социокультурной компетенции на уроках иностранного языка заметно повышается роль аутентичных материалов, содержащих лингвострановедческую информацию, которые содержатся в художественных фильмах.

На научно-теоретическом и научно-методическом уровнях актуальность исследования вызвана недостаточной разработанностью теоретических подходов к организации процесса формирования социокультурной компетенции посредством аутентичных художественных фильмов, а также педагогических средств и методов развития данной компетенции при обучении старшеклассников иностранному языку.

Цель исследования – теоретическое обоснование и практическая проверка методики формирования социокультурной компе-

тенции на основе использования аутентичных художественных фильмов в процессе обучения английскому языку.

Коммуникативная компетенция является ключевой и включает в себя не только владение иностранным языком, но и навыки работы в группе, способы взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, владение различными социальными функциями в коллективе. Коммуникативная компетенция, по мнению Е.Н. Солововой, является «сложной структурой, которая предполагает подчинение одних составляющих ее аспектов другим. Нельзя отрицать связь между социокультурной и лингвистической компетенциями, поскольку в том случае, если коммуниканты не обладают достаточными знаниями о системе языка и не могут корректно их использовать, об акте коммуникации не может быть и речи. Не обязательно виртуозно владеть теоретическими знаниями структуры языка для высокого уровня социокультурной компетенции и наоборот» [3, с. 65].

По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, социокультурная компетенция – это «не только общие сведения о стране изучаемого языка, но и знание, и принятие национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка и способность пользоваться такими знаниями в процессе общения, согласно обычаям, правилам этикета, социальным особенностям и стереотипам поведения носителей языка» [4, с. 286].

По мнению П.В. Сысоева, «это, в первую очередь, уровень знаний социокультурных особенностей при использовании иностранного языка в различных ситуациях» [5, с. 45]. В своем определении он выделяет три составляющие социокультурной компетенции: знания, опыт общения и опыт применения языка.

Говоря о современных исследованиях в области педагогики, можно увидеть следую-

шую трактовку социокультурной компетенции. Например, С.Г. Муравьева утверждает: «Социокультурная компетенция – это интегративная личностная характеристика, предполагающая наличие знаний о различных культурных и социальных сферах. Социокультурная компетенция включает готовность и способность взаимодействовать с другими людьми, опираясь на свой опыт, а также обеспечивает способность использовать информационные ресурсы для смыслобразующей творческой деятельности в информационном пространстве» [6, с. 143].

Таким образом, в настоящем исследовании социокультурная компетенция рассматривается как совокупность конкретных знаний, умений и навыков, а также качеств, которые формируются у обучающихся при подготовке к межкультурному общению. Наличие у обучающегося сформированной на должном уровне социокультурной компетенции позволяет ему не только владеть различными языковыми знаниями и умениями и успешно применять их в межличностном общении, но толерантно воспринимать другие культуры и лучше узнать родную культуру, сопоставляя различные явления и реалии. Кроме того, формирование социокультурной компетенции способствует воспитанию готовности к межкультурному общению.

Проведенный анализ понятия «социокультурная компетенция» позволяет определить ее аспектный состав:

- 1) аксиологический (ценностная позиция в вопросах культуры, толерантность и мотивация);
- 2) информационный (теоретические знания о культуре своей страны и о стране изучаемого языка);
- 3) деятельностный (умение на практике использовать полученную информацию, социальная гибкость, мобильность, креативность).

В данной структуре социокультурной компетенции прослеживается, что ее формирование происходит только в том случае, если обучающийся при получении материала

может оценить его относительно собственных норм и ценностей, умея рефлексировать.

Считаем необходимым определить уровни, отражающие сформированность социокультурной компетенции у старшеклассников, и критерии, на основе которых выделяются данные уровни. Мы предлагаем выделить три уровня (критический, адаптивный и продуктивный, соответственно) сформированности социокультурной компетенции, основывающиеся на следующих критериях: мотивации, когнитивности, функциональности и поведения. Рассмотрим содержание этих критериев:

- мотивационный критерий состоит из имеющихся у обучающихся мотивов для изучения языка;
- когнитивный критерий включает имеющиеся знания социокультурного плана присущих данной культуре традиций, тактики и стратегии коммуникации;
- функциональный критерий подразумевает под собой знания и умения выбора различных стилей поведения (как речевого, так и неречевого), адекватных ситуаций, которые приняты в этой культуре;
- поведенческий критерий соотносится с уважением и принятием чужой культуры, эмпатией и отсутствием категоричности и предвзятости к представителям страны изучаемого языка [7].

Представляется, что аутентичные художественные фильмы могут помочь школьникам старших классов освоить культурные и социальные ценности носителей языка. «Аутентичные видеозаписи дают сочетание языкового и социокультурного кодов, присущее ситуациям реального иноязычного общения. Учитывая требования коммуникативной методики, видеоматериалы достаточно ярко помогают постигать иноязычную культуру, развивать мотивированность коммуникативной деятельности и индивидуализировать процесс обучения» [8, с. 89].

Художественный фильм не только сообщает информацию и содержит сюжетную линию, но и, воздействуя на эмоции обучающихся, развивает их личностные качества.

Работа с художественными фильмами включает в себя три этапа: допросмотровый, просмотровый, послепросмотровый.

Неотъемлемой частью разработанной нами методики является комплекс упражнений и заданий.

В процессе разработки данного комплекса необходимо учитывать нижеописанные принципы:

- 1) дифференциация (учет индивидуальных особенностей обучающихся);
- 2) личностная направленность (учет интересов и индивидуальных потребностей каждого старшеклассника);
- 3) посильность и доступность (выбор заданий, соответствующих когнитивному уровню обучающихся);
- 4) проблемность (активность обучающихся в поиске и открытии новых знаний);
- 5) сравнение родной и чужой культуры (формирование уважения к чужой культуре, понимание ценности родной культуры, бережное отношение к ней) [7].

На допросмотровом этапе выявляется мотивация ученика к работе, преодоление возможных трудностей и подготовка к выполнению заданий. Важным является создание положительного психологического настроя обучающихся на знакомство с социокультурными единицами изучаемого языка, обеспечение искренней заинтересованности. Хорошо известно, что неподдельный интерес и благоприятные эмоции, проявляемые в отношении чужой культуры, значительно повышают качество и эффективность проводимой работы. Содержание таких заданий может быть направлено на угадывание основной мысли художественного фильма, активизацию уже имеющихся на данный момент «фоновых знаний». Учитель может дать название фильма, по которому ученикам предлагается предположить развитие сюжета. На данном этапе важно уделить внимание новой лексике, поможет предварительный разбор слов и фраз.

На просмотровом этапе происходит понимание содержания фильма. Для проверки понимания и восприятия композиционно-смысловой структуры фильма может быть

использован широкий набор упражнений и заданий, например: ответы на вопросы учителя; подбор подходящих слов/словосочетаний на место пропусков; добавление в уже сформированные таблицы недостающей информации; согласие или несогласие с представленными утверждениями; выделение лексических единиц, которые заключают в себе основную смысловую нагрузку; составление корректных словосочетаний из предложенного набора слов; подбор наиболее подходящих синонимов/антонимов к указанным лексемам и т. п. Выполнение различных заданий на обобщение, рефлексию, интерпретацию увиденного и его оценку является заключительной работой над просмотренным аутентичным художественным фильмом. Задания просмотрового этапа стимулируют школьников старших классов на решение конкретных вопросов, акцентируют внимание на героях, сюжетной линии, декорациях и т. д.

На послепросмотровом этапе анализируется полученная информация, проверяются выполненные задания. Не стоит забывать об обсуждении просмотренного, презентации по теме просмотренного, пересказе элементов сюжета, разыгрывании ролей, сборе дополнительной информации и ее проверке, дискуссии (устная коммуникация), а также составлении эссе, отзыва или рецензии, подготовке собственных сценариев (письменная коммуникация).

Для успешного овладения необходимыми знаниями в области социальной культуры в условиях общеобразовательной школы важно, чтобы ученик напрямую сталкивался с различиями культур и научился их распознавать. Аутентичные видеоматериалы, в частности, художественные фильмы, отражают действительную социальную картину страны изучаемого языка без искажения через призму мировосприятия иностранца, поэтому необходимо использовать их как средство формирования социокультурной компетенции.

Чтобы использование художественных фильмов на уроках иностранного языка было эффективно, важно правильно провести про-

цесс работы с ними. Очень важен корректный выбор темы художественного фильма, определение учебных целей и задач, а также разработка языковых и страноведческих особенностей фильма.

Основополагающим принципом отбора материалов с целью развития социокультурной компетенции школьников старших классов, по нашему мнению, является предложенный В.В. Сафоновой принцип «дидактической культурообразности». Согласно ему при отборе фактов и событий культуры, а также способов их интерпретации необходимо учитывать:

- ценностный смысл и ценностную значимость отбираемых материалов для формирования у обучающихся неискаженных представлений об истории и культуре соизучаемых народов, вариативности их стилей жизни и культуро-обогащающих взаимовлияний;
- стимул для ознакомления с ключевыми культуроедческими понятиями;
- отсутствие в материалах искаженных культуроедческих представлений о странах и народах соизучаемых языков и сообществ и возможности манипулировать культурными представлениями обучающихся;
- приемлемость культуроедческого материала с точки зрения возрастных особенностей, когнитивных и коммуникативных возможностей обучающихся;
- наличие культуроедческого материала, на основании которого возможно ознакомление обучающихся со способами защиты от культурной агрессии и культурной дискриминации» [9, с. 24].

Отметим также, что в практической деятельности учителей актуальным стало использование современных педагогических технологий, направленных на создание интеллектуального продукта, обладающего образовательным потенциалом и способствующего повышению уровню мотивации и эффективности обучения в современной школе.

Формирование социокультурной компетенции у обучающихся старших классов на

уроках иностранного языка посредством аутентичных художественных фильмов целесообразно осуществлять на основе образовательной технологии «перевернутый класс», которую относят к моделям смешанного обучения. Модель обучения на основе технологии «перевернутый класс» состоит из следующих компонентов: обновленного содержания, интерактивных методов, организационных форм (урок-проект, урок-дискуссия, урок – деловая игра, урок-исследование, веб-урок, веб-квест, аналитический урок), средств традиционного и дистанционного обучения и комплекса организационно-педагогических условий. Отметим, что в рамках данной технологии традиционный урок сменяется на интерактивные формы организации обучения, что способствует оптимизации образовательного процесса в целом. Решение проблемных практических учебных задач, обладающих творческим и исследовательским потенциалом, осуществляется под наблюдением учителя и позволяет создать творческую среду, в которой школьники старших классов учатся критически мыслить и совместно решать учебные задачи.

В целях проверки эффективности разработанной методики формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в старшей школе посредством аутентичных художественных фильмов было организовано опытное обучение, которое включало последовательную и поэтапную работу с аутентичными художественными фильмами для формирования социокультурной компетенции. Проведенное опытное обучение подтвердило повышение уровня развития рассматриваемой в данной работе компетенции у обучающихся старших классов, а также эффективность разработанных нами заданий и упражнений, направленных на развитие и повышение уровня социокультурной компетенции в ходе обучения английскому языку. Проведенная нами работа и полученный в ходе нее опыт могут служить основанием для дальнейших исследований в этой области.

Таким образом, теоретическое обоснование и практическая проверка методики формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в старшей школе посредством аутентичных художественных фильмов создает высокий уровень мотивации для дальнейшего изучения и использования иностранного языка в личных целях. Результатом данного обучения является выпускник общеобразовательной школы, обладающий высоким уровнем развития социокультурной компетенции, позволяющим адекватно и эффективно использовать язык как

в коммуникационных целях, так и в целях более глубокого познания страны изучаемого языка и его народа.

Включение культуроведческих знаний в содержание обучения иностранному языку не только помогает обучающимся в максимально возможном (для данных условий) объеме погрузиться в реалии страны изучаемого языка, но и обогащает их общие знания о мире в целом, значительно расширяет кругозор и, конечно же, формирует положительную мотивацию к изучению иностранного языка.

Список литературы

1. Жукова Т.А. Педагогическая технология формирования социокультурной компетентности будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2007. 23 с.
2. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. шк., Амскорт интернейшнл, 1991. 325 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2008. 239 с.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов. Теория и практика преподавания языков. СПб.: Златоуст, 2008. 448 с.
5. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: Теория и практика. М.: Глосса-Пресс, 2008. 385 с.
6. Муравьева С.Г. Понятие социокультурной компетенции в современной науке и образовании // Вестник Тюменского государственного университета. Педагогика. Психология. 2011. № 9. С. 136-143.
7. Носонович Е.В., Мильруд Р.П. Параметры аутентичного учебного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 1. С. 11-15.
8. Барышников Н.В., Жоглина Г.Г. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранного языка // Иностранные языки в школе. 1998. № 4. С. 88-92.
9. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 17-24.

References

1. Zhukova T.A. *Pedagogicheskaya tekhnologiya formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentnosti budushchikh uchiteley: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Pedagogical Technology for the Formation of Socio-Cultural Competence of Future Teachers. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Samara, 2007, 23 p. (In Russian).
2. Safonova B.B. *Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam* [Sociocultural Approach to Teaching Foreign Languages]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., Amscort International Publ., 1991, 325 p. (In Russian).
3. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovyy kurs lektsiy* [Methodology for Teaching Foreign Languages. Basic Course of Lectures]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2008, 239 p. (In Russian).
4. Azimov E.G., Shchukin A.N. *Slovar' metodicheskikh terminov. Teoriya i praktika prepodavaniya yazykov* [Dictionary of Methodological Terms. Theory and Practice of Teaching Languages]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2008, 448 p. (In Russian).
5. Sysoyev P.V. *Yazykovoye polikul'turnye obrazovaniye: Teoriya i praktika* [Multicultural Language Education: Theory and Practice]. Moscow, Glossa-Press Publ., 2008, 385 p. (In Russian).
6. Muravyeva S.G. *Ponyatiye sotsiokul'turnoy kompetentsii v sovremennoy nauke i obrazovanii* [The concept of sociocultural competence in modern science and education]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo un-*

- iversiteta. *Pedagogika. Psichologiya – Tyumen State University Herald. Pedagogy. Psychology*, 2011, no. 9, pp. 136-143. (In Russian).
7. Nosonovich E.V., Mirlud R.P. Parametry autentichnogo uchebnogo teksta [Authentic Tutorial Text Options]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 1999, no. 1, pp. 11-15. (In Russian).
8. Baryshnikov N.V., Zhoglina G.G. Ispol'zovaniye autentichnykh videodokumentov v professional'noy podgotovke uchiteley inostrannogo yazyka [The use of authentic video documents in the professional training of foreign language teachers]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 1998, no. 4, pp. 88-92. (In Russian).
9. Safonova V.V. Kul'turovedeniye v sisteme sovremenennogo 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).

Информация об авторах

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

Карапеева Людмила Георгиевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация, karandeevalg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8399-7920>

Ульянов Сергей Сергеевич, аспирант, кафедра иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация, aaa.ulyanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2950-1736>

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

Svetlana V. Popova, Doctor of Pedagogy, Professor of Foreign Languages and Teaching Methods Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, elovskayasv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8175-1727>

Liudmila G. Karandeeva, Candidate of Philology, Associate Professor of Theory and Practice of Foreign Languages Department, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, karandeevalg@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8399-7920>

Sergey S. Ulyanov, Post-Graduate Student, Foreign Languages and Teaching Methods Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation, aaa.ulyanov@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2950-1736>

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

Модель обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования

Екатерина Леонидовна ЧЕРНИКОВА
ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»
305000, Российская Федерация, г. Курск, ул. Радищева, 33
Katya0792@yandex.ru

Аннотация. Данное исследование посвящено разработке модели обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования. Результаты теоретических исследований и накопленный опыт свидетельствуют о том, что стилистический аспект иноязычного общения играет огромную роль в иноязычном образовании на старшей ступени обучения. Однако обучающиеся испытывают затруднения в применении стилистических приемов и тропов, что ведет к снижению качества коммуникации на иностранном языке. Указанный факт свидетельствует об актуальности данного исследования. Теоретическая значимость работы заключена в разработке основных теоретических подходов и принципов, обеспечивающих эффективность реализации предлагаемой модели. В качестве ведущих подходов выделены такие, как личностно-деятельностный, коммуникативный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный и интегративный. В качестве основных принципов выступают принцип научности, принцип доступности и посильности, принцип связи теории с практикой, принцип систематичности и последовательности, принцип наглядности, принцип сознательного и активного участия. Предложена модель обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования на основе проведения сравнительно-сопоставительного анализа стилистических средств и функций в родном и иностранном языках. Полученные результаты работы могут быть использованы в процессе составления учебных программ и пособий для обучающихся старших классов.

Ключевые слова: стилистика, иностранный язык, старшие классы, модель, принципы, этапы
Для цитирования: Черникова Е.Л. Модель обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 81-89. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-81-89>

Model of teaching the stylistic aspect of foreign language communication in the process of secondary general education

Ekaterina L. CHERNIKOVA

Kursk State University

33 Radishcheva St., Kursk 305000, Russian Federation

Katya0792@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](#)
© Черникова Е.Л., 2021



Abstract. This study is devoted to the development of a model of teaching the stylistic aspect of foreign language communication in the process of secondary general education. The results of theoretical research and accumulated experience show that the stylistic aspect of foreign language communication plays a huge role in foreign language education at high school. However, students experience difficulties in applying stylistic techniques and tropes, which leads to a decrease in the quality of foreign language communication. This fact indicates the relevance of this study. The theoretical significance of the work lies in the development of the main theoretical approaches and principles that ensure the effectiveness of the proposed model implementation. The leading approaches are highlighted such as personal-activity, communicative, communicative-cognitive, socio-cultural and integrative. The main principles are the principle of scientific character, the principle of accessibility and feasibility, the principle of connection between theory and practice, the principle of systematicity and consistency, the principle of visibility, the principle of conscious and active participation. This study proposes a model of teaching the stylistic aspect of foreign language communication in the process of secondary general education based on a comparative analysis of stylistic means and functions in the native and foreign languages. The obtained results of the work can be used in the process of developing curricula and creating manuals for high school students.

Keywords: stylistics, foreign language, senior classes, model, principles, stages

For citation: Chernikova E.L. Model' obucheniya stilisticheskому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общеобразовательного образования [Model of teaching the stylistic aspect of foreign language communication in the process of secondary general education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Серия: Гуманитарные науки – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 81-89. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-81-89> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 с дальнейшими изменениями и дополнениями), выпускники должны владеть иностранным языком на пороговом или средне-продвинутом уровнях: иметь возможность не только общаться с представителями стран изучаемого языка, но и использо-

вать его с целью получения новых знаний, что требует осознанно выбирать языковые средства с учетом как ситуации, цели высказывания, так и формы общения, сферы и деятельности наряду со знанием грамматических правил, определенного лексического запаса и умением правильно строить предложение или высказывание, что определяет

высокий уровень владения иностранным языком¹.

Одной стороной иноязычного общения является стилистический аспект, который обеспечивает связность, целостность и выразительность речи. Однако накопленный опыт и результаты теоретических исследований Т.И. Чижовой, А.В. Щепиловой и других свидетельствует о том, что обучающиеся не владеют стилистическим аспектом, что делает процесс коммуникации неэффективным. Обучающиеся испытывают сложности в употреблении таких стилистических приемов и тропов, как метафора, сравнение, эпитет, гипербола и оксюморон, что ведет к снижению качества иноязычного общения. Актуальность данного исследования обусловливается целью, которая заключается в разработке модели обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования.

Предлагаемая модель содержит четыре основных блока:

- 1) *целевой*, определяющий и формирующий цель моделируемого процесса;
- 2) *теоретический*, рассматривающий основные подходы и принципы, направленные на достижение цели;
- 3) *технологический*, представляющий ведущие методы и средства обучения, а также условия реализации и алгоритм обучения моделируемого процесса;
- 4) *оценочно-результативный*, раскрывающий критерии оценки и планируемые результаты.

Разработанная модель методики обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования является единой системой, функционирующей соответственно изучаемому процессу благодаря применению инновационных средств и форм обучения.

Цель данной модели – овладение стилистическим аспектом иноязычного образова-

ния обучающимися старших классов для решения учебных, познавательных, развивающих и воспитательных задач в области стилистики.

Теоретический блок модели состоит из системы принципов и подходов, способствующих овладению стилистическим аспектом иноязычного общения на уровне среднего общего образования.

Для достижения более высоких результатов освоения стилистического аспекта школьниками учителю необходимо комбинировать на уроке различные виды подходов к обучению иностранным языкам. Ведущими подходами, по нашему мнению, являются следующие: личностно-деятельностный, коммуникативный, коммуникативно-когнитивный, социокультурный, интегративный.

Личностно-деятельностный подход в психологии представлен трудами таких ученых, как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя. Данный подход направлен, в первую очередь, на обучающегося как на субъект учебной деятельности, индивидуально-психологические, возрастные и национальные особенности которого должны учитываться системой обучения. При этом на занятиях обучающиеся должны уметь поставить и решить конкретную учебную задачу. К.К. Платонов, в свою очередь, подчеркивает, что личностный подход – «это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей» [1, с. 198]. Следовательно, при реализации лично-деятельностного подхода цель каждого урока будет формироваться как с позиции каждого отдельного обучающегося, так и всей группы в целом [2, с. 52].

Коммуникативный подход при обучении стилистическому аспекту иноязычного общения на старшей ступени школьного образования требует проводить тщательный отбор не только речевых интенций и тем, но и ситуаций общения, при которых отражаются и учитываются практические интересы самих учащихся [3, с. 156].

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.12.2010 № 1897). Доступ из СПС «Гарант». С. 11.

Коммуникативно-когнитивный подход, согласно А.В. Щепиловой, представляет собой «личностно ориентированную концепцию, методическую основу системы обучения, постулирующую необходимость равногого внимания к формированию у обучающихся адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям, умениям в речевой сфере» [4, с. 129-130]. Бессспорно, для овладения стилистическим аспектом иностранного языка необходимо сформировать целостное представление о культуре страны, благодаря чему возможно осознание структуры языка и правильное ее использование в речи [5, с. 188].

Целесообразно отметить необходимость применения и *социокультурного подхода*, представляющего коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку, при котором язык является средством познания не только мировой культуры и субкультуры страны изучаемого языка, но и духовного наследия стран и народов.

Особый интерес для реализации модели обучения стилистическому аспекту иноязычного общения обучающимися старших классов представляет собой *интегративный подход*. Согласно определению Е.В. Земцовой, И.А. Зимней – это «целостное представление совокупности объектов, явлений, процессов, объединяемых общностью как минимум одной из характеристик, в результате чего создается его новое качество» [6, с. 6].

Теоретический блок нашей модели обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования содержит систему принципов, необходимых для правильного процесса ее функционирования.

Каждый подход сочетает в себе определенные принципы, под которыми понимаются «исходные теоретические положения, руководствуясь которыми, учитель выбирает средства обучения: 1) дидактический, учебный, языковой материал; 2) методы и приемы изучения; 3) организацию обучения» [7, с. 16]. Исходя из этого, нами были определены

ны наиболее важные из них для достижения поставленной цели.

Среди общих дидактических принципов необходимо выделить принципы: научности; посильности и доступности; связи теории с практикой; сознательного и активного участия; ориентации на саморазвитие и самообразование; наглядности; преемственности; систематичности и последовательности; вариативности; интегративности.

Среди частных методических принципов ведущую роль играют принципы: коммуникативной направленности, индивидуализации; диалога культур; функциональности, речемыслительной активности, ситуативности, новизны, личностно ориентированного общения [3, с. 67-69].

Кроме того, необходимо рассмотреть специфические принципы методики обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования: принцип взаимосвязи изучения стилистического аспекта со смежными разделами науки о языке, принцип рассмотрения тропов и стилистических приемов на уровне контекста, принцип учета стилистических норм и возможности отступлений от данных норм, принцип сравнительно-сопоставительного изучения стилистических приемов в родном и иностранных языках [8, с. 268].

Применительно к стилистическому аспекту иноязычного общения вышеназванные общедидактические принципы приобретают свои характерные особенности. Рассмотрим наиболее значимые из них.

Важнейшим требованием реализации *принципа научности* является корректный отбор содержания учебного материала, способствующего овладению стилистическим аспектом иноязычного общения обучающимися старшей школы. Реализация данного принципа направлена на более полное знакомство с эпитетами, метафорой, сравнением, а также оксюмороном и гиперболой, что, в свою очередь, способствует успешному выполнению стилистических заданий по анализу аутентичных текстов и дальнейшей практической работе с ними.

Принцип научности неразрывно связан с *принципами доступности и посильности*, согласно которому происходит отбор материала и видов упражнений в соответствии с возрастными особенностями обучающихся старших классов. Последовательность в представлении новых стилистических понятий и характеристик, а также степень доступности основывается на имеющемся у них жизненном опыте, знаниях по разным аспектам языка и учете возникающих у них трудностей при работе с новым материалом.

Принцип связи теории с практикой при обучении стилистическому аспекту иноязычного образования обучающихся старших классов выражается в расширении, обрабатывании, закреплении и совершенствовании стилистических знаний в процессе решения стилистико-коммуникативных задач на практике как в устной, так и в письменной речи.

Принцип систематичности и последовательности обучения стилистическому аспекту иноязычной речи на уровне среднего общего образования подчеркивает, что для формирования устойчивых знаний, умений и навыков у обучающихся необходимо систематически проводить занятия и уделять время изучению стилистических особенностей и их взаимосвязи с фонетической, лексической и грамматической системами языка.

Принцип наглядности ориентирован на раскрытие чувственного опыта обучающихся, развитие их аналитических способностей и наблюдательности наряду с развитием абстрактного мышления. Приводимые примеры при объяснении нового материала способствуют быстрому усвоению тех или иных стилистических особенностей иностранного языка.

Принцип сознательного и активного участия с точки зрения дидактики – это принцип, «при помощи которого обеспечивается основательное знание фактов, определений, законов, глубокое осмысление выводов, обобщений с умением правильно выражать свои мысли в речи, превращения знаний в убеждения и умение самостоятельно пользоваться знаниями на практике» [9, с. 39]. Принцип сознательности в обучении стили-

стическому аспекту иноязычного общения основывается на неразрывном единстве языка и мышления. Следовательно, умение обучающихся корректно и адекватно выражать свои мысли, сознательно используя тропы и стилистические приемы в соответствии с коммуникативной целью, является одним из главных критериев усвоения и овладения стилистическим аспектом иноязычной речи.

Модель обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования ориентирована на решение ряда задач:

- информирование и ознакомление обучающихся со стилистическим аспектом иноязычного общения;
- развитие стилистических умений использования тропов и стилистических приемов в различных коммуникативных ситуациях;
- развитие креативного мышления обучающихся старших классов;
- формирование устойчивой мотивации овладения стилистическим аспектом иноязычного образования и изучения иностранных языков в целом.

Содержание модели обучения стилистическому аспекту иноязычного образования на уровне среднего общего образования включает в себя 4 аспекта: воспитательный, развивающий, учебный, познавательный.

Воспитательный аспект модели направлен на непрерывное развитие мотивации изучения иностранного языка, а также усвоение культурных и ценностных ориентаций сферы иноязычного обучения на уровне среднего общего образования.

Развивающий аспект является основным в предлагаемой модели и нацелен на развитие креативного мышления, аналитических и коммуникативных способностей обучающихся.

Учебный аспект модели ориентирован на усвоение знаний о стилистических приемах и тропах иноязычной речи, их задачах и функциях в различных коммуникативных ситуациях, развитие умений в области стилистического оформления коммуникации на иностранном языке, а также применение по-

лученных знаний в соответствии с образовательными задачами на уровне среднего общего образования.

Познавательный аспект ориентирован на расширение знаний по применению стилистических приемов и тропов иностранного языка и, в свою очередь, лингвистического кругозора обучающихся на уровне среднего общего образования.

Вышеназванные принципы помогают определить и адекватно выбрать необходимые *средства* обучения стилистическому аспекту, а именно, тропам и стилистическим приемам на уровне среднего общего образования. Главным средством представленной модели являются упражнения, способствующие овладению стилистическим аспектом иноязычного общения как приемом решения развивающих, учебных, познавательных, воспитательных задач на уровне среднего общего образования. Каждое предлагаемое методическое упражнение нацелено на овладение знаниями, умениями и навыками употребления тропов и стилистических приемов в письменной и устной речи в соответствии с коммуникативной ситуацией, формирование устойчивой мотивации к построению речи с учетом стилистических особенностей иноязычного общения.

Для достижения высокой эффективности модели обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования необходимо соблюдение следующего ряда педагогических условий:

- формирование устойчивой мотивации к овладению стилистическим аспектом иноязычного общения обучающимися старших классов;
- развитие аналитического и образного мышления обучающихся на уровне среднего общего образования в процессе сравнительно-сопоставительного анализа применения тропов в родном и иностранном языках;
- обеспечение поэтапной системы заданий, состоящих, в первую очередь, из коммуникативных упражнений, направленных на употребление тропов и стилистиче-

ских приемов иноязычного общения на уровне среднего общего образования.

Технологический блок предлагаемой модели неразрывно связан с оценочно-результативным блоком, содержащим *уровни, критерии и показатели* эффективности методики обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования.

Уровни овладения стилистическим аспектом иноязычного общения обучающимися старших классов делятся на репродуктивный, репродуктивно-продуктивный и продуктивный (творческий), которые, в свою очередь, определяются следующими критериями:

1) мотивационно-ценностным отношением к процессу овладения стилистическим аспектом иноязычного общения на уровне среднего общего образования;

2) языковой корректностью, выражающейся в адекватном употреблении не только лексических и грамматических, но и стилистических средств языка в соответствии со социокультурными нормами общения и коммуникативной ситуацией;

3) способностью решать поставленные коммуникативные задачи, моделирующие условия использования имеющихся стилистических знаний в устной и письменной речи.

Однако овладение стилистическим аспектом иноязычного образования на уровне среднего общего образования невозможно без соблюдения таких критериев, как:

- критерий учебной ценности тропов и стилистических приемов, определяющий адекватность их употребления в ситуации общения, а также их языковая ценность при работе с различными видами учебного материала;
- критерий познавательной ценности, представляющий собой адекватность тропов и стилистических приемов решению поставленных познавательных задач;
- критерий воспитательной ценности тропов и стилистических приемов иноязычного общения;

– критерий развивающей ценности, учитывающий возрастные особенности обучающихся старшей школы, их уровень развития как психических функций, так и языковых способностей;

– критерий нравственной ценности, ориентированный на употребление изученных стропов и стилистических приемов в соответствии с коммуникативной ситуацией и соблюдением норм и правил иноязычного общения [10, с. 131].

Методика обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования представляет собой единый процесс, ориентированный на овладение основными стилистическими знаниями и умениями, а также отличающийся целостностью как компонентов, содержания, средств и методов обучения, так и видов предлагаемых упражнений и т. д.

Предлагаемая модель обучения стилистическому аспекту иноязычного общения основывается на технологии, направленной на всестороннее развитие личности обучающихся старших классов, а также приобретение и расширение индивидуального опыта применения полученных стилистических знаний в устной и письменной речи.

С опорой на концепцию стилей и стилистических средств, предложенную академиком В.В. Виноградовым, были определены основные направления работы по обучению стилистическому аспекту иноязычного общения обучающихся на уровне среднего общего образования, среди которых ведущее место занимают следующие: изучение разнообразных языковых средств стилистики, их функционирования в разных коммуникативных ситуациях, а также выработка собственного стиля речи обучающихся благодаря адекватному употреблению тропов и стилистических приемов изучаемого языка.

Рассмотрим особенности деятельности обучающихся старших классов на каждом этапе обучения стилистическому аспекту.

На первом этапе обучающиеся знакомятся с особенностями функционирования тропов и стилистических приемов как в родном,

так и в иностранном языке посредством сравнительно-сопоставительного анализа. При этом учитываются социокультурные особенности использования эпитета, сравнения, метафоры, оксюморона и гиперболы в речи. Обучающиеся старшей школы должны сформировать навык определения тропов и стилистических приемов, дифференциации коммуникативных ситуаций, в которых они употребляются. При этом учебный материал ориентирован на слуховое, зрительное и двигательное восприятие.

На этапе репродукции обучающиеся старшей школы овладевают и демонстрируют умения корректного употребления эпитета, сравнения, метафоры, оксюморона и гиперболы с целью решения коммуникативных задач. Благодаря систематическому выполнению предлагаемых упражнений повышается быстрота восприятия, систематизации и воспроизведения тропов и стилистических приемов для решения поставленных задач коммуникации на уровне среднего общего образования.

Продуктивный этап работы направляет обучающихся старшей школы на применение эпитета, метафоры, сравнения, гиперболы и оксюморона в заданных или самостоятельно выбранных коммуникативных ситуациях с учетом коммуникативного намерения.

На последнем этапе особое внимание уделяется творческому индивидуальному подходу обучающихся и их продуктивной деятельности, способствующей всестороннему развитию личности.

Таким образом, модель обучения стилистическому аспекту иноязычного общения на уровне среднего общего образования обладает функциональной направленностью, которая обеспечивается на основе проведения сравнительно-сопоставительного анализа стилистических приемов и тропов в родном и иностранном языках. Предназначенная модель разработана на основе требований ФГОС, и ее теоретические и технологические составляющие позволяют реализовывать все требования, предъявляемые к иноязычной речи обучающихся на уровне среднего общего образования.

Список литературы

1. Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е.В. Шороховой. М., 1969. С. 190-217.
2. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5. С. 49-54.
3. Пассов Е.И. Сорок лет спустя, или Сто и одна методическая идея. М.: Глосса, Глосса-пресс, 2006. 240 с.
4. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: ВЛАДОС, 2005. 245 с.
5. Абдулмьянова И.Р. Учет принципов коммуникативно-когнитивного подхода при формировании специального двуязычного тезауруса студентов-переводчиков // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2008. № 2. С. 188-190.
6. Борщева О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Сер.: Педагогика и психология. 2011. № 1. С. 5-9.
7. Федоренко Л.П. Принципы обучения русскому языку. М.: Просвещение, 1973. 160 с.
8. Чижова Т.И. Научные основы методики обучения стилистике в средней общеобразовательной школе: дис. ... д-ра пед. наук. Л., 1982. 452 с.
9. Ганелин Ш.И. Дидактический принцип сознательности. М.: АПН РСФСР, 1961. 223 с.
10. Метелькова Л.А. Основные критерии отбора текстов для обучения студентов чтению на втором иностранном языке // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. 2016. № 3 (91). С. 128-133.

References

1. Platonov K.K. Lichnostnyy podkhod kak printsip psikhologii [Personal approach as a principle of psychology]. *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii* [Methodological and Theoretical Problems of Psychology]. Moscow, 1969, pp. 190-217. (In Russian).
2. Zimnyaya I.A. Lichnostno-deyatel'nostnyy podkhod k obucheniyu russkomu yazyku kak inostrannomu [Personality-activity approach to teaching Russian as a foreign language]. *Russkiy yazyk za rubezhom* [Russian Language Abroad], 1985, no. 5, pp. 49-54. (In Russian).
3. Passov E.I. *Sorok let spustya, ili Sto i odna metodicheskaya ideya* [Forty Years Later, or One Hundred and One Methodic Idea]. Moscow, Glossa Publ., Glossa-press, 2006, 240 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. Abdulmyanova I.R. Uchet printsipov kommunikativno-kognitivnogo podkhoda pri formirovaniyi spetsial'nogo dvuyazychnogo tezaurusa studentov-perevodchikov [Taking into account the principles of the communicative-cognitive approach in the development of a special bilingual thesaurus of student translators]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts], 2008, no. 2, pp. 188-190. (In Russian).
6. Borshcheva O.V. Struktura integrativnogo podkhoda k obucheniyu inostrannomu yazyku [The structure of an integrative approach to teaching a foreign language]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholokhova. Ser.: Pedagogika i psikhologiya* [Bulletin of the Sholokhov Moscow State University for the Humanities. Series: Pedagogy and Psychology], 2011, no. 1, pp. 5-9. (In Russian).
7. Fedorenko L.P. *Printsipy obucheniya russkomu yazyku* [Principles of Teaching Russian Language]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1973, 160 p. (In Russian).
8. Chizhova T.I. *Nauchnyye osnovy metodiki obucheniya stilistike v sredney obshchecobrazovatel'noy shkole: dis. ... d-ra ped. nauk* [Scientific Foundations of the Methods for Teaching Stylistics in a Secondary School. Dr. ped. sci. diss.]. Leningrad, 1982, 452 p. (In Russian).
9. Ganelin S.I. *Didakticheskiy printsip soznatel'nosti* [The Didactic Principle of Consciousness]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR Publ., 1961, 223 p. (In Russian).

10. Metelkova L.A. Osnovnyye kriterii otbora tekstov dlya obucheniya studentov chteniyu na vtoromиностранным языке [The main criteria for the selection of texts for teaching students to read in a second foreign language]. *Vestnik ChGPU im. I.Y. Yakovleva – I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2016, no. 3 (91), pp. 128-133. (In Russian).

Информация об авторе

Черникова Екатерина Леонидовна, аспирант, кафедра теории языка и методики преподавания иностранных языков, ассистент кафедры русского языка для иностранных граждан, Курский государственный университет, г. Курск, Российская Федерация, Katya0792@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7526-1043>

Статья поступила в редакцию 26.04.2021
Одобрена после рецензирования 24.05.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Ekaterina L. Chernikova, Post-Graduate Student, Language Theory and Methods of Teaching Foreign Languages Department, Assistant of Russian for Foreign Citizens Department, Kursk State University, Kursk, Russian Federation, Katya0792@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7526-1043>

The article was submitted 26.04.2021
Approved after reviewing 24.05.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку

Наталья Анатольевна СТЕПАНОВА

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

Аннотация. Рассмотрены основные принципы конструктивизма (учет и развитие познавательных интересов учащихся, поощрение взаимного обучения и активизация сверстников как источников обучения), лежащие в основе современной педагогики и лингводидактики. Проведено сравнение традиционного урока и урока, построенного на принципах конструктивизма, показано, как меняется сущность контроля и отношение к нему на современном этапе развития образования и в теории. Особое внимание уделено проблеме формирующего контроля, в частности, обсуждена его специфика на разных этапах обучения и роли, которые отводятся в нем участникам образовательного процесса – учителю, ученику и одноклассникам. Уточнено определение формирующего контроля и рассмотрены его различные аспекты: вовлечение учащихся в процесс целеполагания, само- и взаимоконтроль; качество вопросов, применяемых учителем в классе, и качество обратной связи; последующее использование результатов итогового контроля в обучающих целях. Раскрыты функции формирующего контроля. Проанализированы уровни формирующего контроля (низкий, средний и высокий), выбор которых зависит от контекста обучения. Продемонстрирована релевантность формирующего контроля образовательным результатам с акцентом на формирование предметных и метапредметных умений в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом общего среднего образования.

Ключевые слова: конструктивизм, принцип, формирующий контроль, функция, уровень, предметный, метапредметный

Для цитирования: Степанова Н.А. Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 90-97. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-90-97>

The essence of formative assessment and its role in the foreign language teaching

Natalia A. STEPANOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

natalya.gem@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](#)
© Степанова Н.А., 2021



Abstract. The main principles of constructivism (taking into account and developing the cognitive interests of students, encouraging mutual learning and activating peers as sources of learning), which underlie modern pedagogy and linguodidactics, are considered. A comparison of a traditional lesson and a lesson built on the principles of constructivism is carried out, it is shown how the essence of assessment and attitude towards it change at the present stage of development of education and in theory. Particular attention is paid to the problem of formative assessment, in particular, its specificity at different stages of training and the roles that are assigned in it to participants in the educational process – teacher, student and classmates are discussed. The definition of formative assessment is clarified and its various aspects are considered: the involvement of students in the process of goal-setting, self- and mutual control; the quality of the questions used by the teacher in the classroom and the quality of the feedback; subsequent use of the results of the final assessment for educational purposes. The functions of formative assessment are revealed. The levels of formative assessment (low, medium and high) are analyzed, the choice of which depends on the learning context. The relevance of formative assessment to educational results with an emphasis on the development of subject and meta-subject skills in accordance with the Federal State Educational Standard of General Secondary Education is demonstrated.

Keywords: constructivism, principle, formative assessment, function, level, subject, meta-subject

For citation: 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. 193, pp. 90-97. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-90-97> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ

Контроль как составляющая методики обучения иностранному языку находится в постоянном развитии и отражает запрос современного общества на то, какого рода знаниями, умениями и навыками должны овладеть учащиеся. Немаловажную роль здесь играют и философские взгляды на обучение, лежащие в основе современного этапа разви-

тия педагогики и методики преподавания иностранного языка.

Особо заметное философское течение, оказавшее влияние на преподавание сегодня, – это конструктивизм. Существует несколько конструктивистских направлений. Наибольшее распространение получили когнитивный конструктивизм и социальный конструктивизм. В когнитивном конструктивизме Ж. Пиаже акцент сделан на развитие познавательных способностей отдельно взятого ребенка с учетом его интересов [1]. Ме-

тод проб и ошибок, приемы открытия знаний, использование образовательных возможностей вопросов учителя в классе – это черты, заимствованные педагогической наукой именно из этого течения.

Социальный конструктивизм Л.С. Выготского полагает, что индивидуальное развитие каждого ребенка является следствием социальной коммуникации, а обучение рассматривается как результат передачи ему опыта, накопленного социумом [2].

Перечисленные выше характеристики социального конструктивизма привнесли в педагогику и теорию преподавания учебных предметов элементы ученического взаимодействия и взаимообучения, а также понятие зоны ближайшего развития [2]. Одновременно была пересмотрена и роль учителя как участника образовательного взаимодействия. В области преподавания иностранного языка перечисленные выше характеристики двух направлений конструктивизма приобретают особое практическое значение, так как иностранный язык является не только объектом изучения, но и инструментом его овладения.

В результате использования принципов конструктивизма сформировались черты типичного для этого направления урока. Дж. и М. Брукс предлагают сравнение традиционного и конструктивистского уроков [3]. Отличия касаются различных аспектов обучения. Приведем некоторые из них.

1. Программа в рамках конструктивизма строится от общего к частному. Использование проектной деятельности в предметной области «Иностранный язык» выполняет консолидирующую практическую цель, для достижения которой нужно использовать разрозненные знания. Прежде всего, это предметные знания (языковые навыки и речевые умения), дополненные полученными знаниями и умениями из других учебных предметов.

2. Предполагается свобода выбора материалов для обучения учителем и учениками. В условиях изучения иностранного языка сам поиск материала несет в себе развитие познавательных интересов и мотивации, и к

тому же способствует применению речевых умений аудирования и чтения на практике.

3. Учителя превращаются из трансляторов знаний в партнеров учеников по общению с целью не столько выставления оценок, а скорее для понимания хода мышления учеников и адаптации преподавания; учащиеся также активно взаимодействуют и работают в парах, пользуясь средствами изучаемого языка.

Общие изменения в методике повлияли и на контроль как на составляющую процесса обучения. Если раньше контроль рассматривался в отрыве от обучения и обычно приобретал форму тестирования, то в конструктивизме он включен в этот процесс и реализуется в различных формах: от наблюдения за процессом обучения до итоговых, часто творческого и комплексного характера работ, например, в виде портфолио.

Сегодня существует противопоставление традиционного и современного контроля. Л. Саски предлагает сравнение традиционного и современного взгляда на контроль [4]. По мнению ученого, текущее понимание контроля предполагает следующее.

1. Тщательное планирование под конкретные образовательные цели. К примеру, выяснить, намерены ли ученики сдавать основной государственный экзамен по окончании девятого класса (ОГЭ), или это не входит в их планы.

2. Внимание к мыслительным процессам учащихся в процессе обучения и к практическим умениям использования полученных знаний и навыков. В процессе контроля на уроках иностранного языка такое переключение внимания учителя ведет к более терпимому отношению к ошибкам, совершаемым учениками, внося вклад в развитие их коммуникативной компетенции.

3. Научную обоснованность на исследованиях в области педагогики и методики обучения иностранному языку для улучшения обучения и учения наряду с оцениванием индивидуальных достижений учащихся.

4. Восприятие контроля как интеграции языковых навыков и речевых умений на основе совместного учебного опыта учащихся.

В целом для целей современного контроля свойственна нацеленность на исследование того, как происходит обучение в классе, то есть на внутренний контроль.

Разнообразие целей привело к возникновению новых видов контроля. Прослеживается тенденция постепенного ухода от классификации в зависимости от времени проведения контроля в рамках учебного курса, то есть деление на предварительный, текущий, промежуточный и итоговый виды контроля [5]. Сегодня практикуется использование других, часто парных видов контроля. В качестве примера можно привести деление на: суммативный – формирующий, внешний – внутренний, нормативно-ориентированный и критериально-ориентированный и другие виды контроля [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2011].

Одним из видов контроля, отвечающим современным требованиям педагогики и лингводидактики, является формирующий контроль.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ

Г.Дж. Сизек считает, что формирующий контроль – это совместная деятельность учителей и учеников с целью понимания учебного прогресса учащихся, нахождением их сильных и диагностикой слабых сторон и поиска путей улучшения учения и обучения [6, р. 18]. Результаты такого контроля служат источниками информации для учителей для планирования дальнейшего хода обучения, а для учеников – для овладения учебным материалом и повышением качества учения. Возможные формы сбора информации о прогрессе обучения варьируются от выполнения языковых тестов, наблюдения со стороны учителя за речевым поведением учащихся, устного опроса, дискуссий в классе, проектов

на иностранном языке до портфолио как коллекции творческих работ учащихся.

П. Блэк и Д. Уильям предлагают свое понимание формирующего контроля и пишут, что основная его черта – это сбор информации с целью адаптации извлеченной информации о преподавании и учении для определения как текущего состояния обучения, так и для нацеленности на будущие образовательные и познавательные запросы учеников [7].

Теория формирующего контроля сложилась поэтапно. Отправной точкой послужили три ключевые составляющие процесса обучения, предложенные А. Рамапрасад [8]. Перечислим их:

- 1) выяснение текущего (исходного) уровня обученности учащихся;
- 2) определение целей обучения;
- 3) составление шагов для достижения поставленных целей.

Определения формирующего контроля, представленные выше, основаны на пересечении этапов процесса обучения с участниками этого процесса: учителями, учениками и другими учениками, обучающимися вместе с ними. Активное вовлечение учеников в процесс контроля не случайно. Р.Дж. Стингинз пишет, что это обусловлено обучением, центрированным на ученике [9]. Ученик выступает главным «потребителем» и пользователем информации о ходе своего обучения и результатах контроля.

С учетом современных требований частично переместить ответственность за обучение с учителя на учеников и, принимая во внимание три вышеперечисленные составляющие процесса обучения [8], сформировалась модель с описанием действий учителя и учеников на каждом этапе использования формирующего контроля. На начальном этапе задача учителя заключается в разъяснении целей обучения и критериев оценки ученикам, а ученикам понять и принять учебные цели. Далее в функции учителя входит создание атмосферы для эффективного обсуждения проблемных заданий в классе и других обучающих заданий, которые помогут получить информацию о ходе учения. Следующая

функция подразумевает выдачу учителем развивающей обратной связи. Это позволит ученикам и их сверстникам понять текущее состояние их прогресса обучения и наметить шаги для достижения целей. Ученики выступают как учебный ресурс друг для друга на втором и третьем этапах и берут ответственность за свое учение на себя.

Развивая теорию формирующего контроля, П. Блэк и Д. Уильям предложили пять характеристик формирующего контроля, перечисленные ниже:

- 1) принятие и понимание учащимися планируемых образовательных целей;
- 2) использование вопросов учителем для повышения качества обучения;
- 3) способствующая обучению обратная связь, исходящая от учителя (преимущественно качественная, в виде комментариев);
- 4) само- и взаимоконтроль;
- 5) использование результатов итоговых контрольных работ для дальнейшего обучения [10].

Эти характеристики влекут за собой изменения и в функциях контроля. Формирующий контроль усиливает функции контроля [5]. Одновременно эти функции делятся на две подгруппы: функции, связанные с учителем, и функции, связанные с учеником, так как, согласно основам формирующего контроля, ученик является активным субъектом учебного процесса и контроля. В качестве иллюстрации возьмем корректирующую, обучающую и управляющую функции. Корректирующая функция традиционно предполагает деятельность учителя по внесению изменений в учебный процесс на основе данных контроля. В формирующем контроле ученик также адаптирует свое учение уже в индивидуальном порядке, исходя из информации о своем учении. Обучающая функция из сугубо ученической становится актуальной и для учителя, так как использование формирующего контроля подразумевает развитие его профессиональных компетенций. Управляющая функция преимущественно сосредоточена в руках учителя, так как способствует апробации нового, в том числе и

использования альтернативного контроля, а также сочетания различных видов и форм контроля, подстраивая их под определенный контекст и цели обучения. Однако с разделением ответственности за обучение между учителем и учениками ученики также наделены управлением функциями по отношению к своему учению.

Внутри каждой функции также возможно их разветвление. Так, например, обучающая функция при реализации такого контроля работает двояко, достигая предметные результаты и параллельно развивая метапредметные и личностные умения как учителя, так и учеников.

Гибкость и многоплановость формирующего контроля позволяют говорить о нескольких уровнях такого контроля. Дж. Макмиллан предлагает делить формирующий контроль на уровни, принимая во внимание его многокомпонентность (табл. 1) [11].

Из табл. 1 видно, что исходя из учебного контекста и вариативных компонентов процесса обучения формирующий контроль может быть использован по-разному, принимая во внимание цели, изложенные учебной программой.

РОЛЬ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ

Дж. Макмиллан исследует роль формирующего контроля в теории и практике обучения. Ученый подчеркивает важность того, как учителя используют информацию об обучении и как изменяющие факторы влияют на эффективность использования формирующего контроля [11]; исследует две группы таких факторов: образовательные результаты и учебный контекст. К образовательным результатам относятся: стандарты, задачи, знания, понимание, мотивация, метапознание и саморегуляция. В факторы контекста включены: обстановка в классе, социокультурные различия, способности учащихся и возраст обучаемых. Все указанные факторы могут значительно изменить содержание и процедуру использования формирующего контроля.

Уровни формирующего контроля
 Levels of formative assessment

Таблица 1

Table 1

Компоненты формирующего контроля	Формирующий контроль низкого уровня	Формирующий контроль среднего уровня	Формирующий контроль высокого уровня
Факты, доказывающие прогресс обучения ученика	Осуществляется преимущественно на заданиях рецептивного характера, то есть объективен и стандартизирован	Частично стандартизирован, частично имеет субъективный характер (контроль продуктивных речевых умений)	Разнообразие контроля на основе рецептивных и продуктивных речевых заданий
Структура	В основном формальный (официальный), заранее спланированный	Неформальный, спонтанный, «на месте»	Сочетание формального и неформального
Участники	Учителя	Ученики	Учителя и ученики
Обратная связь	В основном отложенная и обобщенного характера	Частично отложена и с элементами специфики учета особенности выполнения задания	Дифференцирована: осуществляется незамедлительно и адаптирована для слабоуспевающих учеников, отложенная – для хорошо успевающих учащихся
Время проведения	В основном по окончании изучения раздела	Некоторое время спустя и во время обучения	В основном в процессе преподавания
Адаптация преподавания	Строго следует предписанной программе	Частично согласуется с программой, частично с добавлением некоторых изменений	Высокая степень «чуткости» к текущему состоянию обучения и готовность к внесению изменений
Выбор заданий	Определяется учителем	Частично определяется учениками	Учителя и ученики совместно согласуют программу обучения
Коммуникация «учитель–ученик»	Построена на традиционных ролях «учитель–ученик»	Часть коммуникации осуществляется в рамках традиционного распределения ролей «учитель–ученик»	Более объемная, неофициального характера коммуникация

В рамках исследования рассмотрим влияние перечисленных аспектов на примере результатов обучения. Для современных образовательных программ характерно переключение со знаниевой программы обучения на программу, ставящую своей целью формирование и развитие умений. Дж. Макмиллан называет умения «глубоким пониманием» [11, р. 63]. Исследователь пишет, что если глубокое понимание является целью, тогда основным различием между формирующим контролем знаний и формирующим контролем умений будет качество обратной связи. Во втором случае это будет не просто комментарий «правильно – неправильно», а более обстоятельная информация о качестве выполнения учебного задания.

Относительно объектов контроля также существуют различия. Для знаниевой образовательной программы типично включение ограниченного количества объектов контроля, тогда как для программы, ставящей во главу угла умения, – многокомпонентность и непрекращающийся синтез контроля, преподавания и учения. Следовательно, и контроль в этих условиях должен быть разным.

Вовлечение учеников в процесс контроля также регулируется целями: если программа ставит задачу накопление знаний, то учитель – это главное действующее лицо с обратной связью в форме обозначения ответов с ошибками и без них. В программе с фокусом на умениях учителя совместно с учениками осуществляют контроль с привлечением элементов рефлексии, самоконтроля и

саморегуляции. Обратная связь в рамках этой программы строится на проблемных вопросах, терпимом отношении учителя к ошибкам учеников, особенно языкового плана, сосредотачиваясь, главным образом, на содержании высказывания.

Отличительной особенностью формирующего контроля является его встроенность в обучение и непрекращающийся характер в условиях каждого урока. Следовательно, учителя имеют постоянный доступ к информации о процессе обучения из первых рук.

Опыт учителей, использующих формирующий контроль в своей работе, служит для информирования теории формирующего контроля. Следовательно, такой контроль очень гибок и вариативен. Как результат, П. Блэк и Д. Уильям пишут о постоянно происходящих изменениях в теории формирующего контроля и предлагают рассматривать такую модель на основе культурно-исторического контекста [10, р. 6]. Эта модель помогла определить четыре основных направления для обсуждения дальнейшего развития теоретической базы формирующего контроля, это:

- 1) учителя, ученики и учебный предмет;
- 2) роль учителя и его роль в управлении процессом обучения;
- 3) обратная связь и общение на уровне «учитель–ученик», влияющая на характер обратной связи;
- 4) роль ученика в процессе обучения.

Рассмотрев составляющие теории формирующего контроля, легко найти соответствие основ такого контроля требованиям Федерального государственного образовательного стандарта [ФГОС ООО. Стандарты второго поколения. М., 2019]. Особенно в области формирования не только предметных, но и личностных и метапредметных образовательных результатов, в состав которых входят коммуникативные и регулятивные УУД учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, на сегодняшний день формирующий контроль находится в центре внимания со стороны методистов и исследователей в области педагогики и лингводидактики. Основу формирующего контроля составляют философско-педагогические положения конструктивизма, предусматривающие активную роль учащихся в процессе обучения и в реализации контроля. В результате теория формирующего контроля получила свое развитие: выявлены характеристики такого контроля, его функции применительно к учителям и ученикам, его уровни и предложены направления для будущих исследований в этой области. Благодаря своей концепции «контроль для обучения» и комплексному развитию предметных, личностных и метапредметных умений такой контроль способствует реализации требований ФГОС.

Список литературы

1. *Piaget J. The Language and Thought of the Child.* N. Y.: The Humanities Press Inc., 1959. 288 p.
2. *Vygotsky L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambridge: Harvard University Press, 1978. 159 p.
3. *Brooks J., Brooks M. In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms.* Alexandria: ASCD, 1993. 143 p.
4. *Suskie L. Assessing Student Learning. A Common Sense Guide.* San Francisco: Jossey-Bass, 2018. 387 p.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 407 с.
6. *Cizek G.J. An introduction to formative assessment: history, characteristics, and challenges // Handbook of Formative Assessment / eds. by L.H. Andrade, J. Gregory.* N. Y.: Taylor and Francis Group, 2010. P. 3-18.
7. *Black P., William D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment // Phi Delta Kappan.* 2010. Vol. 80/2. P. 139-148.
8. *Ramaprasad A. On the definition of feedback // Behavioral Science.* 1983. Vol. 28/1. P. 4-13.
9. *Stiggins R.J. Student-Involved Assessment for Involving for Learning.* New Jersey: Prentice Hall, 2005. 531 p.

10. Black P., William D. Developing a theory of formative assessment // *Assessment and Learning* / ed. by J. Gardner. L.: Sage, 2005. P. 81-100.
11. McMillan J.H. The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment // *Handbook of Formative Assessment* / eds. by L.H. Andrade, J. Gregory. N. Y.: Taylor and Francis Group, 2010. P. 41-58.

References

1. Piaget J. *The Language and Thought of the Child*. New York, The Humanities Press Inc., 1959, 288 p.
2. Vygotsky L. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press, 1978, 159 p.
3. Brooks J., Brooks M. *In Search of Understanding: the Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, ASCD Publ., 1993, 143 p.
4. Suskie L. *Assessing Student Learning. A Common Sense Guide*. San Francisco, Jossey-Bass Publ., 2018, 387 p.
5. Shchukin A.N. *Obucheniy Inostrannym Yazykam: Teoriya i Praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2004, 407 p. (In Russian).
6. Cizek G.J. An introduction to formative assessment: history, characteristics, and challenges. *Handbook of Formative Assessment*. New York, Taylor and Francis Group Publ., 2010, pp. 3-18, 377 p.
7. Black P., William D. Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*. 1998, vol. 80, no. 2, pp. 139-148.
8. Ramaprasad A. On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 1983, vol. 28, no. 1, pp. 4-13.
9. Stiggins R.J. *Student-Involved Assessment for Involving for Learning*. New Jersey, Prentice Hall Publ., 2005, 531 p.
10. Black P., William D. Developing a theory of formative assessment. *Assessment and Learning*. London, Sage Publ., 2005, pp. 81-100.
11. McMillan J.H. The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. *Handbook of Formative Assessment*. New York, Taylor and Francis Group Publ., 2010, pp. 41-58. 377 p.

Информация об авторе

Степанова Наталья Анатольевна, аспирант, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, natalya.gem@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>

Статья поступила в редакцию 16.03.2021
Одобрена после рецензирования 13.04.2021
Принята к публикации 25.06.2021

Information about the author

Natalia A. Stepanova, Post-Graduate Student, Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, natalya.gem@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>

The article was submitted 16.03.2021
Approved after reviewing 13.04.2021
Accepted for publication 25.06.2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ THEORY AND METHODS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING

Научная статья
УДК 378.016:81
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-98-106

Анализ и типология фонетических ошибок в звучащей речи италоговорящих студентов

Анна Алексеевна КАЧАНОВА¹*, Валерио ФАБРИЦИ²

¹ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1

²Гамбургский университет
20148, Федеративная Республика Германия, г. Гамбург, Миттельвег, 177

*Адрес для переписки: AnjaLioutaja@yandex.ru

Аннотация. Актуальность предпринятого исследования объясняется тем фактором, что фонетические навыки и отсутствие на этом уровне феномена ошибок важны при обучении русскому языку как иностранному италоговорящих студентов. На эту важность обращали внимание исследователи М.Н. Шутов и И.А. Орехова в своих глубоких исследованиях и другие ученые. Целью данного научного исследования явился анализ и типология феномена ошибки на фонетическом уровне италоговорящих студентов при обучении русскому языку как иностранному. Нами был сделан вывод, что на практике студент уровня В1 в монологической и диалогической речи, сталкиваясь с затруднением при постановке ударения в слове, пытается в сознании найти аналог в родном языке (пользуется чистой межязыковой интерференцией на фонетическом уровне) или пытается поставить ударение в слове (на русском языке) с учетом знакомых правил (в зависимости от уровня владения русским языком как иностранным).

Ключевые слова: звучащая речь, интерференция, италоговорящий, ошибка речевая, русский язык как иностранный, фонетика

Для цитирования: Качанова А.А., Фабрици В. Анализ и типология фонетических ошибок в звучащей речи италоговорящих студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 98-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-98-106>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-98-106

Analysis and typology of phonetic errors in the vocal speech of Italian speaking students

Anna A. KACHANOVA^{1*}, Valerio FABRIZI²

¹Moscow City University

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

²University of Hamburg

177 Mittelweg, Hamburg 20148, Federal Republic of Germany

*Corresponding author: AnjaLioutaja@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](#)
© Качанова А.А., Фабрици В., 2021



Abstract. The relevance of the undertaken research is explained by the fact that phonetic skills and the absence of the phenomenon of errors at this level are important when teaching Russian as a foreign language to Italian speaking students. Researchers M.N. Shutov and I.A. Orekhova paid attention to this importance in their in-depth studies and other scientists. The purpose of this research is to analyze and typology of the phenomenon of errors at the phonetic level of Italian speaking students when teaching Russian as a foreign language. We concluded that, in practice, a B1 level student in monologue and dialogical speech, faced with difficulty in placing stress in a word, tries to find an analogue in his native language in consciousness (uses pure interlingual interference at the phonetic level) or tries to stress a word (in Russian), taking into account familiar rules (depending on the level of proficiency in Russian as a foreign language).

Keywords: vocal speech, interference, Italian speaking, speech error, Russian as a foreign language, phonetics

For citation: Kachanova A.A., Fabrizi V. Analiz i tipologiya foneticheskikh oshibok v zvuchashchey rechi italogovorshchikh studentov [Analysis and typology of phonetic errors in the vocal speech of Italian speaking students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 98-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-98-106> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Существует большое количество методических материалов, ориентированных на обучение иностранных учащихся русскому языку на всех уровнях языковой системы. Особое внимание исследователи уделяют ошибкам на фонетическом уровне [1]. Так, исследователи С.С. Хромов, М.Н. Шутова в фонетическом практикуме для иностранных учащихся предлагают включить материал, направленный на глубокое изучение следующих аспектов:

а) произношение редуцированных гласных в безударных слогах после твердых и мягких согласных «...»;

б) ударение во всех частях речи (постоянное, сдвиги ударения);
– безударные слова;
– сильное и слабое ударение, побочное ударение в словах;
в) интонационное оформление высказываний в монологической и диалогической речи «...» [2].

Рассматривая вопрос о типичных ошибках на фонетическом уровне, допускаемых иностранными учащимися, исследователи М.Б. Будильцева, Н.С. Новикова обращают внимание на следующие аспекты.

1. Орфоэпические нормы.

1.1. Акцентологические нормы.

1.1.1. Нормы ударения в иностранных словах. Типичные ошибки – неправильное ударение вследствие влияния родного языка (языка-посредника): *телефизо’р, *кондукто’р, *технологи’я, *та’кси, *кре’дит (ср. исп. televisor, conductor, tecnología и англ. taxi, credit).

1.1.2. Нормы ударения в сложных словах. Типичные ошибки – равное по силе «двойное» ударение: по’литехни’ческий, те’леви’дение, ква’зисисте’ма.

1.2. Нормы произношения гласных.

1.2.1. Редукция О, Е, Я в безударных позициях. Типичные ошибки – слабая редукция, неразличение степеней редукции, иногда ее полное отсутствие, особенно при произношении незнакомых и малознакомых слов.

1.2.2. Произношение Ы на месте И. Типичные ошибки – произнесение И вместо нормативного Ы: а) в начале слова при тесном слиянии с предшествующим словом, оканчивающимся на твердый согласный (дом-[и]-сад); б) после предлогов и приставок, оканчивающихся на твердый согласный (из-[и]ндии, меж[и]нститутский); в) в сложных словах, первая часть которых оканчивается на твердый согласный, а вторая начинается с буквы И (пед[и]нститут, гос[и]нспекция).

1.3. Нормы произношения согласных.

1.3.1. Глухие и звонкие согласные. Типичные ошибки:

а) неразличение П-Б ([б]анедельник, араб.); С-З, Ш-Ж (спа[с]у, у[ш]é исп.), К-Х (те[к]нологический, исп., порт., фр.);

б) отсутствие оглушения и озвончения согласных внутри слова: по[д]писать, во[к]зал и на стыке слов: [с] братом, и[з] Парижа (фр.).

1.3.2. Твердые и мягкие согласные. Типичные ошибки:

а) отсутствие мягкости при произношении интернационализмов: му[зз]ай, [тэлэ]видение (исп.);

б) произношение мягкого Ж’ в интернационализмах: ре[ж’]им, [ж’]илет, [ж’]ест (фр.).

1.3.3. Произношение некоторых буквосочетаний. Типичные ошибки – отсутствие ассимиляции в буквосочетаниях СЧ, ЗЧ ([сч]астье, зака[зч]ик); СШ, ЗЖ (вы[сш]ий, по[зж]е); чтение непроизносимых согласных в буквосочетаниях ЗДН, СТЛ, ВСТВ, СТСК и т. п. (поздно, счастливый, чувство, расистский).

1.3.4. Типичные ошибки произношения русских согласных, связанные с влиянием родного языка (языка-посредника). Например, для испаноговорящих студентов это:

а) смешение Б и В внутри слова, чаще в интервокальной позиции: забы[б]ать (забывать), о[в]а (оба), а также после некоторых согласных: д[б]а (два), бук[б]а (буква);

б) произношение интернационализмов, близкое к звучанию соответствующих слов в родном языке: [с’ико]лог (психолог) – ср. исп. [sikólogo] (psicólogo); [сэудо]ним (псевдоним) – ср. исп. [seudonimo] (p)seudonimo; [эстад’ион] (стадион) – ср. исп. [estadio] (estadio);

в) произношение согласного С в начале слова перед согласными П, Т, Ф, П’, Т’, Ф’ и другими с добавлением «вокального» элемента: [э]спросит, [э]страна, [э]степень;

г) произнесение согласного Н на месте М в конце слова с ударением на последнем или предпоследнем слоге: [патон] (потом); [разун] (разум) (исп.) [3].

В настоящем исследовании нами рассмотрены и структурированы типы акцентологических ошибок в монологической и диалогической речи итalogоворящих студентов. За время обучения нами были выявлены и зафиксированы 167 примеров ошибок при постановке ударения во всех частях речи. Уровень владения русским языком как иностранным группы студентов курса РКИ в Московском городском педагогическом университете (в количестве 72 часов) – В1. Важно отметить, что некоторые итalogоворящие студенты из общей группы владели немецким языком как иностранным на уровне А2, что приводило к межъязыковой интерференции. Согласимся по этому поводу с профессором M. Krause, что трудности и ошибки

при изучении иностранного языка происходят из-за разницы между структурой целевого языка и структурой ранее освоенных языков [4]. Таким образом, рассматривая в качестве примера словосочетание *опрос социолОгов*, мы имеем дело с межъязыковой интерференцией немецкого языка *der SoziolOge/-n* и русского языка *социОлог*. В итальянском языке лексема *социОлог* звучит как *sociOlogo* (позиция ударенных слогов совпадает). В немецком же языке при наименовании лица по профессии ударение не совпадает с русским языком, например, *биОлог* – *der BiolOge/-n*, *экоЛог* – *der ÖkolOge/-n*, *филOсоф* – *der PhilosOph/-en*. Рассматривая данный пример, необходимо вспомнить понятие “Crosslinguistic Influence” (CLI) или “Positive/Negative Transfer”: это взаимное влияние двух или более языков, причиной которого являются существующие между ними сходства или различия.

Рассмотрим пример межъязыковой интерференции русского языка с итальянским языком: *это дает импульс для развития культуры в целом*. В итальянском языке ударение в слове *impUlso* падает на второй слог, а в русском языке ударение падает на первый слог: *Импульс*. Такие примеры показательны при рассмотрении феномена внешней интерференции.

Существует феномен ошибок, связанных с внутренней (локальной) интерференцией. Этот процесс связан, по мнению профессора M. Krause, с уровнем ментального лексикона говорящего [5]. Так, в словосочетании *обменяться письмами* ошибка в ударении имени существительного связана с представлением учащегося о другом классе ударения. Например, в слове *часть* в соответствии с русской системой ударения в Т.П. словоформа приобретает следующий вид: *я делаюсь с вами шестью частями*. Подобная генерализация своего рода приводит к ошибке в рассматриваемом нами в качестве примера словосочетании.

Следующий пример имеет отношение к нормам ударения в сложных словах: *это можно найти в видеоиграх*. Падежная парадигма слова *игрА* имеет устойчивое ударение

игрА, игрЫ, игрЕ, игрУ, игрОй, игрЕ. Однако во множественном числе *Игры, Игр, Играм, Игры, Играми, Играх* ударение переносится на первый слог. Подобную закономерность не учел италоговорящий студент в своей монологической речи.

Интересным оказался процесс упрощения постановки ударения, например, в словосочетании *головной Убор*: ошибка заключается в том, что студент не отнес это слово к словам типа *узOr, упOr, укOr* и др., где ударение падает на второй слог. Зная, что существует группа существительных с буквой «у», где ударение падает на первый слог: *Угол, Уголь, Утка, Урна, Ум, Улей*, студент, по всей видимости, решил, что это слово относится к данной группе существительных.

Нами были отмечены случаи ошибок, связанных с лексическим значением исходного существительного. Например, *вдАли от жилья*. Здесь прослеживается связь с существительным *дАль*. Образуется связь с существительным, которое выполняет функцию местного наречия, и при этом ударение движется вперед. Студент не перенес ударение, по нашему мнению, по аналогии с постановкой ударения словоформы в Р.П. Ед.Ч. *дАль-дАли*.

Интересным оказался случай ошибки в слове *достУп*. В данном случае студент поставил ударение как в прилагательном *достУпный*, где ударение падает на второй слог, содержащий гласную «у». Подобный тип ошибки и в слове *заемствованie*. В данном примере прослеживается аналогия с отглагольными существительными: *голосованie, толкованie* и др., где ударение падает на суффикс.

Внутренняя интерференция наблюдается при постановке ударений в именах прилагательных, например, *денЕжное пособие*. Необходимо отметить, что существительное *дЕньги* имеет в парадигме склонения во мн.ч., Р.П. ударение на первом слоге *дЕнег*, однако, по нашему мнению, студент допустил ошибку по аналогии с другими прилагательными, ударение которых падает до звукосочетаний «жн», «чн» или «шн» (состоят из назального звука и шипящего): *надЕж-*

ный, безбрЕжный, конЕчный, успЕшный и др. Рассмотрим следующий пример: *рас-пространяется спутниковОе телевидение*. В данном случае обнаруживается подобная ситуация, что и в предыдущем примере. Несмотря на парадигму существительного *спУтник, спУтника, спУтнику, спУтника, спУтником, (о) спУтнике*, в которой ударение остается неизменно, существуют существительные с суффиксом *-ов(а) -ев(а)* (происходят из общеславянского корня): *курсовОй, долевОй, корневОй, кольцевОй*. Ударение в данных примерах падает на последний слог, что и привело к ошибке в диалогической речи студента.

Отметим группу примеров, в которых прилагательные образуются по морфологической аналогии: *отцовскОго подражания* (по аналогии с *донскОй, морскОй, мирскОй, складскОй, городскОй, мужскОй, поварскОй, хуторскОй, день-деньскОй*). Эти прилагательные имеют суффикс *-ск* и окончание *-ой* (на которое падает ударение). Однако стоит помнить, что группа прилагательных, таких как *отцОвский, москОвский* имеют ударение, которое падает «до суффикса».

Частотными являются ошибки в именах прилагательных из-за нехватки опыта и не-продвинутого владения русской системой ударения, например: *пОлночный*. Учащийся поставил ударение на первый слог и в данном случае упростил постановку ударения по отношению к окончанию словоформы знаменательной части речи. Проанализируем еще один пример упрощения постановки ударения в именах прилагательных: *как тРУдна эта профессия!* В данном случае прослеживается аналогия с полной формой прилагательного *тРУдная*, где ударение падает на первый слог.

Иного рода ошибка наблюдается в примере *первостЕпенная задача* (в процессе обучения данная ошибка была зафиксирована три раза). Принцип ошибочной постановки заключается в образовании прилагательного от существительного *стЕпень*, где ударение падает на первый слог. Частотность ошибки, по нашему мнению, связана с труд-

ностью усвоения правил ударения русского языка как иностранного.

Процесс упрощения системы ударения русского языка ввиду отсутствия достаточных (на этом уровне изучения русского языка) знаний правил постановки ударения затрагивает все части речи. Учащийся, независимо от его уровня, сталкивается с новым словом и не всегда может угадать правильную постановку ударения. Считаем, что у студентов есть необходимость пользоваться учебниками, которые обучают основам системы русского ударения. В научной литературе возможна классификация ошибок по двум основаниям: по частям речи и по морфологическим основаниям. Первая классификация наиболее приемлема на этом этапе обучения, поскольку речь идет о начальном уровне А2-В1 при изучении правил постановки ударения. Возвращаться на этапе С1 к правилам постановки ударения, считаем, не уместно.

Внутренняя интерференция зафиксирована при постановке ударения в глаголах и глагольных формах. На основном уровне изучения русского языка как иностранного студенты усваивают информацию о глаголах, оканчивающихся на *-ова, -ева*: *диктовАть, волновАть, ночевАть, танцевАть* и др., где ударным оказывается суффикс. Изъявительное наклонение данных глаголов выглядит следующим образом: *диктУется, волнУется, ночьУется, танцУется*. В монологической речи итalogоворящего студента нами был зафиксирован случай ошибочной постановки ударения в слове *планирУется* по аналогии с изъявительной формой глаголов, о которых шла речь выше. В примерах *система тиражировАния, по мере совершенствоВАния* ошибка в образовании отглагольных существительных связана вновь с глагольным суффиксом суффиксом *-ова*.

В имеющейся выборке нами был проанализирован случай ошибочной постановки ударения в повелительной форме глагола: *дополНИте*. При образовании повелительной формы глаголов, например, *позвонИте, позвовИте, говорИте, смотрИте* ударение па-

дает на последний слог. Однако в данном случае студенту необходимо знать, что в русском языке существует дополнительный класс глаголов совершенного вида (по образцу пары глаголов *дополнять* и *дополнить*). Глаголы совершенного вида переносят свое ударение по сравнению с формой несовершенного вида.

Образование сложных форм глагола представляет трудности в постановке ударения для италоговорящих студентов. Так, например, в словоформе *созданный* наблюдается локальная интерференция при выборе ударения. Исходный глагол *создать* имеет страдательное причастие прошедшего времени, ударение которого падает на 1 слог: *созданный*, но когда это причастие сочетается с префиксом, обычно ударение переносится, например: *продать* – *проданный*. Исходное причастие *данный*, из которого образуется причастие *проданный* (по всей видимости, более знакомо учащемуся) образуется от глагола без префикса *дать* – *данный*. Италого-

ворящий студент, по нашему мнению, не знаком со сложными формами этого глагола, которые имеют префиксы, он не перенес ударение. Подобный тип ошибки отмечен нами и в примере *опубликованно*.

В образовании причастий ударение может быть поставлено неверно ввиду ошибки в родовой принадлежности. И мы находим пример: *устремлена* (ср.: *устремлен* (м.р.) – *устремлен* (ж.р.)).

Один из примеров составил для нас особую трудность при классификации фонетических ошибок в речи италоговорящих студентов: *мамин любимый цвет синий*. Единственным предположением явилась гипотеза об аналогии с фамилиями: *фомин*, *ильин*, *кузьмин*.

Отметим, что некоторые ошибки не поддаются логическому объяснению, например, в предложении: *лондон по количеству итальянцев – это четвертый город*. Ошибочная постановка ударения в названии города нами не может быть объяснена.



Рис. 1. Причины акцентологических ошибок и монологической и диалогической речи италоговорящих студентов

Fig. 1. Causes of accentological errors and monologue and dialogical speech of Italian speaking students

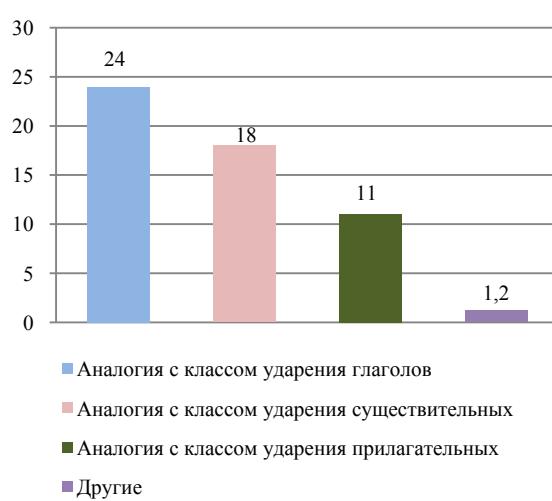


Рис. 2. Причины акцентологических ошибок, вызванных внутренней интерференцией

Fig. 2. Causes of accentological errors caused by internal interference

Ошибки на фонетическом уровне студентов – носителей итальянского языка являются коммуникативной помехой в процессе межкультурной коммуникации [6] и происходят, по нашему мнению, по преимуществу при отсутствии практики [7], по причине незнания той или иной формы самостоятельных частей речи. Так, при образовании необходимой формы студент пользуется уже известными правилами словообразования. В числе факторов, приводящих к ошибкам, можно отметить: неудовлетворительное знание русской системы ударения и чередование ударения в формах глаголов; внутренняя интерференция и межязыковая интерференция из других языков (в нашем случае – немецкого языка); в качестве доминирующей причины неправильной постановки ударения является аналогия со словоформами или другими классами глаголов, имеющих одинаковые

суффиксы, например, суффиксы *-ова*, *-ева*. По частоте этот тип ошибок занимает второе и третье место по аналогии с классами ударения существительных и прилагательных. Данные результаты представлены нами на рис. 1 и 2.

Практическим значением предпринятого исследования явилась систематизация и типология ошибок фонетического уровня в монологической и диалогической речи итalogоворящих студентов. Анализ фонетических ошибок начертит перспективы дальнейшего исследования, в ходе которого необходимо рассмотреть ошибки, связанные с межязыковой интерференцией как объект исследования науки психолингвистики [8], а также разработать практические рекомендации и упражнения [9; 10] для устранения ошибок на фонетическом уровне.

Список литературы

1. Шутова С.С., Орехова И.А. Фонетический аспект в методике преподавания русского языка как иностранного // Вестник государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Русистика. 2018. Вып. 16. № 3. С. 261-278.
2. Хромов С.С., Шутова М.Н. Орфоэпические нормы в практическом курсе русского языка как иностранного // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкоznания и педагогики. 2019. № 2. С. 21-29.
3. Будильцева М.Б., Новикова Н.С. Интерференция и сопоставительный аспект в преподавании курса «Русский язык и культура речи» студентам иностранцам // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2013. № 2. С. 129-135.
4. Krause M. Transfer zwischen Sprachen // Gogolin I., Hansen A., McMonagle S., Rauch D. Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2014. S. 115-129.
5. Krause M. Presentations on business topics in L3 Russian: What should we learn from the evaluation by natives? // Fachsprache. 2014. № 36 (1-2). Р. 53-66. <https://doi.org/10.24989/fs.v36i1-2.1433>
6. Ергазина А.А., Успанова Д.Ж. Лингвокультурологическая интерференция как коммуникативная помеха в процессе межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы филологии: материалы 2 Междунар. науч. конф. Краснодар, 2016. С. 136-138.
7. Качанова А.А., Фабрици В. Типология и причины возникновения ошибок, вызванных межязыковой интерференцией, в звучащей речи итalogоворящих студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 188. С. 80-86. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-80-86>
8. Крутобережская А.С., Солдатова Я.В. Интерференция как объект исследования психолингвистики // Инновационная наука. 2015. № 7. С. 53-56.
9. Сабурова С.В. О речевой коммуникации учителя и учащихся // Проблемы современного филологического образования: сб. науч. ст. Вып. XII. Москва: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2014. С. 110-115.
10. Лапутина Т.В. О собеседовании по русскому языку с иностранным гражданином // Проблемы современного филологического образования: сб. науч. ст. / отв. ред. В.А. Коханова, Т.В. Лапутина. Вып. XVIII. Москва: МГПУ; Ярославль: Ремдер, 2020. С. 266-270.

References

1. Shutova S.S., Orekhova I.A. Foneticheskiy aspekt v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [The phonetic aspect in the methods of teaching Russian as a foreign language]. *Vestnik gosudarstvennogo instituta russkogo yazyka im. A.S. Pushkina. Rusistika* [Bulletin of the State Institute of the Russian Language named after A.S. Pushkin. Russian Studies], 2018, issue 16, no. 3, pp. 261-278. (In Russian).
2. Khromov S.S., Shutova M.N. Orfoepicheskiye normy v prakticheskem kurse russkogo yazyka kak inostrannogo [Orthoepic norms in the practical course of Russian as a foreign language]. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki – PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2019, no. 2, pp. 21-29. (In Russian).
3. Budiltseva M.B., Novikova N.S. Interferentsiya i sopostavitel'nyy aspekt v prepodavanii kursa «Russkiy yazyk i kul'tura rechi» studentam inostrantsam [Interference and comparative aspect in teaching the course “Russian language and culture of speech” to foreign students]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya – Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series Russian and Foreign Languages, Methods of Its Teaching*, 2013, no. 2, pp. 129-135. (In Russian).
4. Krause M. Transfer zwischen Sprachen. In: Gogolin I., Hansen A., McMonagle S., Rauch D. *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung. VS Verlag für Sozialwissenschaften*. 2014, S. 115-129. (In German).
5. Krause M. Presentations on business topics in L3 Russian: What should we learn from the evaluation by natives? *Fachsprache*, 2014, no. 36 (1-2), pp. 53-66. <https://doi.org/10.24989/fs.v36i1-2.1433>
6. Ergazina A.A., Uspanova D.Z. Lingvokul'turologicheskaya interferentsiya kak kommunikativnaya pomekha v protsesse mezhekul'turnoy kommunikatsii [Linguoculturological interference as a communicative hindrance in the process of intercultural communication]. *Materialy 2 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Aktual'nyye problemy filologii»* [Proceedings of the 2nd international Scientific Conference “Current Problems of Philology”]. Krasnodar, 2016, pp. 136-138. (In Russian).
7. Kachanova A.A., Fabrizi V. Tipologiya i prichiny vozniknoveniya oshibok, vyzvannykh mezhyazykovoy interferentsiyey, v zvuchashchey rechi italogovoryashchikh studentov [Typology and causes of errors induced by cross-language interference in the sounding speech of Italian-speaking students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 80-86. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-80-86>. (In Russian).
8. Krutoberezhskaya A.S., Soldatova Y.V. Interferentsiya kak ob'yekt issledovaniya psicholinguistikii [Interference as an object of psycholinguistics research]. *Innovatsionnaya nauka* [Innovative Science], 2015, no. 7, pp. 53-56. (In Russian).
9. Saburova S.V. O rechevoy kommunikatsii uchitelya i uchashchikhsya [About speech communication between teachers and students]. *Problemy sovremennoy filologicheskoy obrazovaniya. Vyp. XII* [Problems of Modern Philological Education. Issue 12]. Moscow, Yaroslavl, Moscow City University, Remder Publ., 2014, pp. 110-115. (In Russian).
10. Laputina T.V. O sobesedovanii po russkому yazyku s inostrannym grazhdaninom [About an interview in the Russian language with a foreign citizen]. *Problemy sovremennoy filologicheskogo obrazovaniya. Vyp. XVIII* [Problems of Modern Philological Education. Issue 18]. Moscow, Yaroslavl, Moscow City University, Remder Publ., 2020, pp. 266-270. (In Russian).

Информация об авторах

Качанова Анна Алексеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики преподавания филологических дисциплин, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация, AnjaLioutaja@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3082-3695>

Фабрици Валерио, студент курса магистратуры по направлению «Славистика», Гамбургский университет, г. Гамбург, Федеративная Республика Германия, fabrizi.valerio@hotmail.it, <https://orcid.org/0000-0001-5218-484X>

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

Статья поступила в редакцию 26.02.2021
Одобрена после рецензирования 26.03.2021
Принята к публикации 21.05.2021

Information about the authors

Anna A. Kachanova, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian Language and Methods of Teaching Philological Disciplines Department, Moscow City University, Moscow, Russian Federation, AnjaLioutaja@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3082-3695>

Valerio Fabrizi, Master's Degree Student in "Slavic Studies" Programme, University of Hamburg, Hamburg, Federal Republic of Germany, fabrizi.vale-rio@hotmail.it, <https://orcid.org/0000-0001-5218-484X>

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

The article was submitted 26.02.2021
Approved after reviewing 26.03.2021
Accepted for publication 21.05.2021

Исследование системы целей интерактивной формы обучения (на примере обучения русскому языку как иностранному в магистратуре)

Анастасия Владимировна ВАСИЛЬЕВА

ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9
littlegenius@yandex.ru

Аннотация. Интерактивное обучение (ИО), согласно данным обзора научно-методической литературы, является самым действенным способом оптимизации образовательного процесса на разных этапах его становления и особенно при обучении иностранным языкам и русскому языку как иностранному. Однако наравне с выделяемыми достоинствами и преимуществами ИО, имеется и ряд существенных проблем, причина которых кроется в недостаточном внимании к системной организации процесса ИО, что также создает преграду для построения эффективной системы управления эволюционированием данного феномена. Целью данного исследования явилось выявление закономерностей, условий и факторов, влияющих на формирование и развитие ИО. В результате применения методов контент-анализа литературы и категориального метода «Порядок следования целей»: 1) ИО представлено в виде трех категорий (ОК, Пк, ИК), каждая из которых отражает его качественную определенность; 2) определены цели каждой категории; 3) сконструирована качественная модель объекта, где само ИО выступает системой, а выделенные категории – подсистемами; 5) выявлена типология возможных противоречий между целями каждой подсистемы и системы в целом; 6) спрогнозированы возможные варианты последствий и разрешения противоречий для развития ИО. Полученные результаты дают возможность осуществлять эффективное разрешение противоречий, возникающих в системе целей объекта и между их носителями, и создать модель управления функционированием ИО. Сделан вывод, что описание способов продуктивного разрешения выявленных противоречий позволит выстраивать качественный процесс оптимизации обучения, в том числе иностранным языкам и РКИ.

Ключевые слова: система целей, интерактивное обучение, разрешение противоречий, познавательная активность, развитие, русский язык как иностранный

Для цитирования: Васильева А.В. Исследование системы целей интерактивной формы обучения (на примере обучения русскому языку как иностранному в магистратуре) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 107-119. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-107-119>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-107-119

Research of the goal system of an interactive form of education (on the example of teaching Russian as a foreign language in a Master's Degree Programme)

Anastasia V. VASILEVA

Saint-Petersburg State University

7-9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russian Federation
littlegenius@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](#)
© Васильева А.В., 2021



Abstract. Interactive learning, according to a review of scientific and methodic literature, is the most effective way to optimize the educational process at different stages of its formation, and especially when teaching foreign languages and Russian as a foreign language. However, along with the highlighted values and advantages of interactive learning, there are a number of significant problems, the reason for which lies in insufficient attention to the systemic organization of the interactive learning process, which also creates an obstacle to building an effective management system for the evolution of this phenomenon. The purpose of this study is to identify patterns, conditions and factors that influence the formation and development of interactive learning. As a result of applying the methods of content analysis of literature and the categorical method "Order of goals": 1) interactive learning is presented in the form of 3 categories (OK, Pk, IK), each of which reflects its qualitative certainty; 2) the goals of each category are determined; 3) a qualitative model of the object is constructed, where the interactive learning itself is a system, and the selected categories are subsystems; 5) revealed a typology of possible contradictions between the goals of each subsystem and the system as a whole; 6) predicted possible consequences and resolution of contradictions for the development of interactive learning. The results obtained make it possible to effectively resolve the contradictions arising in the system of goals of the object and between their carriers, and to create a model for managing the functioning of the interactive learning. It is concluded that the description of the methods of productive resolution of the revealed contradictions will allow building a qualitative process of training optimization, including foreign languages and Russian as a foreign language.

Keywords: goal system, interactive learning, conflict resolution, cognitive activity, development, Russian as a foreign language

For citation: Vasileva A.V. Issledovaniye sistemy tseley interaktivnoy formy obucheniya (na primere obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v magistrature) [Research of the goal system of an interactive form of education (on the example of teaching Russian as a foreign language in a Master's Degree Programme)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Серия: Гуманитарные науки – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 107-119. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-107-119> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Оптимизация обучения и способы ее осуществления являются одной из актуальных научно-практических проблем педа-

гогики и методики. Анализ методической и педагогической литературы свидетельствует о том, что все чаще оптимизацию обучения связывают с осуществлением процесса познания средствами интерактивного обучения

(ИО). Обосновывая свою точку зрения, исследователи подчеркивают, что, во-первых, ИО способно реализовать когнитивно-деятельностный подход к обучению, во-вторых, его формы и приемы помогают создать на уроке особую атмосферу, содействующую максимально эффективной познавательной деятельности и, следовательно, продуктивности учебного процесса (см., например, [1–3]).

Изучая сущность и специфику интерактивного обучения, российские исследователи делают акцент на оптимизации обучения за счет стимулирования активности учащихся при выполнении совместной познавательной деятельности, способствующей приобретению новых ЗУН (см., например, [4; 5]). В работах западных исследователей эффективность и успешность процесса познания при интерактивном обучении связывают с результатом правильно организованной интерактивной среды (interactive learning environment), создающей условия, которые позволяют ученику личностно развиваться при взаимодействии с другими [6–8]. Подчеркивается, что в такой среде физическая и познавательная активность возрастают по мере роста уверенности в себе, увеличения интереса и мотивации, что не может не оптимизировать процесс познания.

И в отечественных, и в зарубежных работах особо выделяются достоинства ИО как варианта оптимизации процесса обучения иностранным языкам и РКИ на всех ступенях образовательного процесса (в школе, вузе, на курсах, тренингах и пр.). Отдавая предпочтение формам и приемам ИО, авторы отмечают, что в ходе интерактивного обучения иностранным языкам происходит:

- повышение познавательного интереса к изучаемому языку;
- увеличение мотивации к процессу овладения, так как язык становится не целью, а средством;
- более глубокое осмысление и запоминание изучаемых языковых явлений;
- развитие умений устно-речевого общения на изучаемом языке;

– развитие коммуникативной и лингвосоциокультурной компетенций, необходимых для использования иностранного языка как в повседневной, так и в профессиональной сферах [9–17].

Однако в силу того, что природа феномена ИО характеризуется большой неоднородностью, входящие в его состав формы и приемы также сильно отличаются по содержанию и заложенному в них потенциалу [18]. Поэтому, помимо неоднократно подчеркиваемых положительных эффектов, также можно встретить, например, упоминания о высокой энергозатратности при подготовке занятий с использованием форм и приемов ИО, с одной стороны, и неготовности обучаемых по разного рода причинам к такому виду обучения, с другой стороны. Это говорит о нерациональном соотношении затрачиваемых ресурсов и получаемых результатов, что идет в разрез с критериями, характеризующими оптимизацию обучения. Поэтому осуществление процесса ИО на практике не всегда оправдывает ожидания, и заложенный потенциал ИО остается не до конца реализован.

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Полагаем, что главная причина такого парадокса кроется в том, что методисты и преподаватели, выбирающие формы ИО в качестве оптимизации обучения, при организации учебного процесса во внимание принимают только уровень содержания обучения, которое, например, при обучении иностранным языкам проявляется в «отборе и организации учебного материала, в процессах его введения, организации усвоения и формирования речевых навыков и умений» [19, с. 118]. Обзор методической литературы подтверждает высказанное предположение [4; 9; 10; 20; 21]. В проанализированных работах исследователей, описывающих практику использования ИО при обучении иностранным языкам и РКИ, освящаются следующие вопросы:

- правила организации процесса ИО;
- разработка принципов ИО;

- описание педагогических условий применения ИО;
- требования к преподавателю;
- описание потенциала форм и приемов ИО с учетом заданных условий обучения (например, метод «Дебаты» при обучении английскому студентов направления «Туризм» [22]; ролевые игры при обучении иностранному языку бакалавров [10], метод проектов [11], веб-квест, перевернутый класс [12] при обучении английскому языку в вузе и др.);
- сочетание отдельных форм и приемов ИО в систему упражнений для обучения определенного контингента учащихся в определенных условиях (например, интерактивный урок как единица обучения РКИ на краткосрочных курсах [9], средства интерактивного обучения при подготовке гидов-переводчиков [14]).

Однако стоит обратить внимание на замечание Е.И. Пассова о том, что содержание – это «не сам по себе субстрат», а в первую очередь «взаимодействие образующих субстрат элемен^ттов между собой и со средой, что обуславливает их существование, развитие и смену» [23, с. 35], то есть эволюцию. Соответственно, содержание обучения заключается в том числе и в специальной системной организации средств, которые функционируют и взаимодействуют между собой благодаря «механизму образовательного процесса» [23, с. 35]. Тем не менее обзор научно-методической литературы показывает, что при отборе содержания интерактивного обучения методисты, ориентируясь на конкретные задачи, зачастую акцентируют слишком большое внимание на частных проявлениях ИО (описание эвристичности отдельных форм и приемов ИО), забывая о целом – процессе интерактивного обучения; или, наоборот, фокусируются на целом – эмерджентных свойствах ИО, позволяющих делать вывод о преимуществах использования ИО в сравнении с другими формами и видами обучения, не уделяя достаточного времени деталям – компонентам и элементам интерактивного обучения.

Несмотря на имеющийся довольно широкий спектр аспектов изучения ИО, находящихся в поле зрения исследователей, такой аспект феномена ИО, как механизм объединения форм и приемов в единый процесс ИО, к сожалению, не получил должного освещения в работах исследователей и, как свидетельствует анализ научных источников, практически вообще не изучался. Также вне фокуса внимания исследователей остались вопросы влияния эмерджентных свойств ИО на характер связей между его компонентами и элементами и взаимодействие ИО со средой.

Считаем, что именно в силу оставшейся без должного внимания исследователей проблемы соотношения частей и целого полностью выпускаются из виду вопросы, касающиеся осуществления качественного управления процессом эволюции ИО. На наш взгляд, игнорирование упомянутого аспекта, во-первых, значительно тормозит развитие самого феномена ИО, во-вторых, препятствует использованию его как варианта оптимизации процесса обучения и внедрению в образовательный процесс на регулярной основе, в-третьих, приводит к появлению ряда трудностей при реализации ИО и, как следствие, получению более низких практических результатов по сравнению с планировавшимися, а именно:

- избыточное использование в учебном процессе так называемых интерактивных средств обучения, что ведет к подмене сути ИО;
- нарушение баланса между игровой и учебной деятельностью, вследствие чего ИО может восприниматься как «игровая площадка»;
- неспособность преподавателя оказать на обучаемых должное стимулирующее влияние, что может привести к потере контроля над процессом обучения и непредсказуемости результатов;
- необходимость каждый раз адаптировать имеющиеся в методической литературе формы и приемы к конкретным условиям, задачам и особенностям протекания процесса обучения, что, в силу большей энергозатрат-

ности со стороны преподавателя, ведет к использованию форм и приемов ИО «от случая к случаю»;

– отсутствие методических разработок и рекомендаций по оптимальной сочетаемости и преемственности различных форм и приемов ИО, что также препятствует их системному использованию в учебном процессе и, следовательно, накоплению интерактивных навыков и умений у обучаемых;

– неоднозначное отношение обучаемых к включению в учебный процесс интерактивных технологий, наличие внутреннего дискомфорта и тревожности, прежде всего, за свои способности полноценно участвовать в учебном процессе, что препятствует установлению атмосферы доверия и естественности хода ИО;

– невозможность полностью контролировать объем получаемых ЗУН, время выполнения заданий и ход процесса обучения и, как следствие, трудности при оценке успешности и эффективности проведения занятий в интерактивном режиме [1; 2; 5; 10; 20].

Полагаем, что данные проблемы возникают именно по причине недостаточного внимания к ИО как системному объекту и его системной организации. С одной стороны, интерактивное обучение существует в среде, которая задает ему цель существования, и, следовательно, для эффективного функционирования и развития в данной конкретной среде ему нужно адаптироваться. С другой стороны, само ИО, как любой системный объект, состоит из взаимосвязанных структурных компонентов и элементов, правильное функционирование которых должно быть также направлено на реализацию главной цели – существование интерактивного обучения. Это может быть обеспечено, во-первых, развитием самих структурных компонентов и элементов, во-вторых, подчинением взаимодействующих структурных компонентов и элементов процессам, обеспечивающим функционирование системы.

Таким образом, ИО как сложный объект можно представить в виде системы взаимодействующих уровней, где каждый уровень

отвечает за свою конкретную цель, но при этом только комплексное осуществление целей всех уровней будет способствовать развитию ИО. Поэтому функционирование ИО как системного объекта должно выражаться реализацией комплекса внутренних функций, носителями которых являются структурные компоненты ИО. Реализация функций структурных компонентов ИО оказывает влияние на цели, формирующиеся у них, так и у ИО в целом. В этом случае качественное управление процессом ИО будет сводиться к учету и разрешению возникающих противоречий, как внутрисистемных, так и внешних. Следовательно, прежде чем переходить к изучению механизма функционирования и развития ИО, необходимо провести комплексный анализ целей, которые возникают и развиваются в структурных компонентах ИО, их взаимосвязи и взаимодействия.

В связи со всем вышесказанным целью данного исследования является выявление закономерностей, условий и факторов, влияющих на формирование и развитие ИО.

Для достижения поставленной цели нами был использован категориальный метод «Порядок следования целей» (ПСЦ). Согласно данному методу жизненный цикл любого сложного объекта понимается как процесс реализации определенной цели, в ходе которого происходит развитие объекта. В этом контексте качественная определенность объекта представляет собой организованную определенным образом иерархию качеств и соответствующую ей иерархию целей, а его развитие является итогом взаимодействия множества процессов, необходимых для достижения целей разного уровня и приводящую к смене качеств объекта [24, с. 97].

Данный метод предполагает, что все качества в сложном объекте можно сгруппировать и распределить по триадам компонентов:

- 1) объект – качество (ОК) – цель;
- 2) подкачество (Пк) – подцель;
- 3) интегративное качество (ИК) – сверхцель.

Выделенные триады позволяют установить соотношение категорий «часть» и «целое»: «целое в широком смысле – единство

Пк и ИК в оболочке ОК, в узком смысле – ОК как отдельный объект; часть – одно или несколько Пк, образующих ОК»; общим механизмом, определяющим характер взаимодействия в системе, образованной ИК, ОК, Пк, выступают процессы перераспределения ресурсов между ними [24, с. 98].

Продуктивность данного метода при решении подобного рода задач была успешно доказана в разных научных областях (см., например, [25–27]).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На предыдущих этапах исследования феномена ИО было установлено, что эволюция интерактивного обучения насчитывает 6 этапов развития, каждый из которых является носителем новой качественной характеристики объекта исследования (ИО). Их возникновение и последовательность обусловливают становление и развитие интерактивного обучения [18]. В качестве базовой характеристики ИО нами была выделена познавательная активность (ПА). Ее виды (речевая ПА, практическая ПА, игровая ПА, проблемная ПА, творческая ПА, эвристическая ПА), являясь структурными компонентами ИО, определяют выбор формы объекта исследования и набор приемов (структурных элементов ИО), с помощью которых интерактивное обучение реализуется на практике на каждом этапе своего развития.

Результаты проведенного ранее исследования помогут нам представить ИО как систему, состоящую из трех взаимосвязанных уровней, где, согласно методу «Порядок следования целей», каждому уровню соответствует отдельная категория.

1. Объект-Качество (ОК) – собственно интерактивное обучение, которое можно выделить из ряда сходных, но не тождественных объектов (коммуникативное обучение, интенсивное и пр.).

2. Подкачества (Пк) – составные части ИО, то есть виды познавательной активности, которые активно взаимодействуют как между собой, проявляя противоположные

тенденции конкуренции или кооперации, так и с ОК и ИК.

3. Интегративное Качество (ИК) – механизм объединения видов ПА в ИО, обретение эмерджентных свойств. ИК описывает характер связей Пк (виды ПА) в ОК (ИО), а также взаимодействие ОК с внешней средой. Само ИО (ОК) является оболочкой единства видов познавательной активности (Пк) и принципа их объединения в цельную систему ИО.

Метод «Порядок следования целей» предполагает наличие комплекса целей, которым обладает каждая из вышеперечисленных категорий, и которые в совокупности образуют так называемую иерархическую структуру.

1. Целью ИО как ОК будет стремление к максимально продуктивному использованию ИО на каждом этапе его развития за счет реализации потенциала видов ПА, доступных учащимся на каждом этапе. Это станет возможным благодаря:

- развитию входящих в ИО качественных характеристик;
- освоению новых видов познавательных активностей;
- совершенствованию организации ИО как системного объекта;
- развитию внутренней ресурсной базы ИО (новые формы, приемы, средства ИО, технологии и методики; профессиональные умения преподавателя);
- повышению адаптационных возможностей ИО воздействиям и меняющимся условиям внешней среды (реализация стратегической цели в обучении);
- накоплению в системе ИО потенциала к появлению новых эмерджентных свойств;
- подготовке перехода ИО к более высокому уровню системной и организационной сложности.

2. Составные части ИО как Пк (формы и приемы, с помощью которых на практике реализуются виды ПА) обладают следующими Подцелями:

- рациональное использование качественных характеристик каждого вида познавательной активности;
 - оптимизация использования имеющихся ресурсов (накопленных знаний, умений и навыков обучаемых);
 - совершенствование компонентов ресурсной базы (например, привлечение более актуальных форм, приемов, средств);
 - повышение эффективности взаимодействия при осуществлении каждого вида познавательной активности;
 - рост мотивации на каждом этапе.
3. Принцип объединения частей ИО в целое как ИК обладает Сверхцелями:
- совершенствование принципа сочетания видов познавательной активности в ИО;
 - формирование новых эмерджентных свойств;
 - подготовка к переходу ИО в новую, более сложную среду.

В силу существования иерархии категорий качества ИО возникают противоречия как между их целями, так и между носителями категорий качества. Метод ПСЦ позволяет их обнаружить, типизировать и описать.

Пк – Пк. Здесь возможны противоречия из-за конкурентной борьбы различных видов ПА за использование ресурса (ЗУН). Продуктивным разрешением противоречия будет выбор в пользу лидирующего вида познавательной активности согласно требованиям внешней среды.

Например, при обучении РКИ студентов-иностранцев в магистратуре, в конкурентную борьбу могут вступить и речевая познавательная активность, и практическая, и игровая, и проблемная, и творческая, так как уровень владения русским языком (не ниже В1, согласно международной шкале CEFR) подразумевает, что накопленных ресурсов (ЗУН) будет достаточно для реализации каждого из перечисленных видов ПА. Продуктивным разрешением при обучении РКИ в магистратуре на 2-м курсе 1 семестра будет выбор форм и приемов ИО, реализующих творческую и эвристическую ПА, так как студенты активно работают над ВКР.

Непродуктивное разрешение противоречия будет заключаться в стихийном выборе форм и приемов при обучении РКИ, следствием чего будет либо реализация более простого вида познавательной активности (например, проблемной ПА), при которой будет наблюдаться торможение развития ИО, либо использование форм и приемов разного потенциала «вперемешку», что приведет к не-последовательному, «скаккообразному» развитию. Оба варианта в конечном счете будут способствовать регрессу ИО.

Пк – ИК. В данной оппозиции противоречия будут появляться по причине конфликта между Сверхцелью Интегративного Качества (ИК) и подцелями Подкачесва (Пк). Только последовательный переход от реализации одного вида ИО к другому, находящемуся на более высоких уровнях его развития, будет способствовать достижению Сверхцели. Иными словами, необходимо последовательное смещение лидерства одного вида познавательной активности к другим.

Выше уже отмечалось, что формы и приемы ИО обладают разным потенциалом. Это означает, что одни формы и приемы требуют наличия у обучаемых более высокого уровня владения интерактивными умениями (например, формы и приемы, реализующие творческую ПА), а другие, наоборот, эффективны на этапе знакомства (реализация речевой и практической ПА). Например, при поступлении на 1 курс магистратуры даже с сильными студентами логичнее начинать строить обучение РКИ, последовательно проходя путь от речевой ПА до творческой, только в более быстром темпе, нежели со студентами бакалавриата. Во-первых, сразу появляется возможность комплексно выявить пробелы в знаниях, во-вторых, накопление и развитие интерактивных навыков и умений будет осуществляться системно. В этом случае подцели приемов, реализующих виды ПА, будут соответствовать принципу их комбинирования в системе ИО, что приведет к продуктивному разрешению противоречий. Однако при появлении новых возможностей во внешней среде, например, участие в мероприятиях за пределами вуза

(межвузовские или даже региональные проекты, для участия в которых студентам-иностранным нужно готовить устное выступление на русском языке), появляется необходимость откорректировать *Подцели Пк* согласно открывающимся новым возможностям. Это позволит реализоваться имеющимся накопленному потенциальному с тем, чтобы обрести новые качества и выйти в новую среду. В этом случае ИО будет прогрессировать.

В противоположном случае будет наблюдаться углубление противоречий между Пк и ИК, что приведет к переходу ИО на ветвь регressiveного развития.

ИК – среда. Каждый определенный уровень развития ИО предполагает использование специфического комплекса различных приемов, реализующих различные виды познавательной активности. В условиях изменения внешней среды Сверхцель ИО может начать не согласовываться с требованиями организационного окружения.

Типичным примером может служить переход на онлайн-обучение в условиях пандемии. Если при очном обучении РКИ больший акцент делается на устно-речевое диалоговое общение, что подразумевает использование соответствующих форм и приемов, то при переходе в онлайн-формат актуальным становится развитие письменной речи или умений в монологических высказываниях на русском языке, требующих иного соотношения видов познавательной активности. Таким образом, продуктивное разрешение противоречий предполагает способность Интегративного Качества к гибкому реагированию и быстрой трансформации, что будет выражаться соотносимостью используемого комплекса видов ПА с условиями, задаваемыми внешней средой. В противоположном случае будет наблюдаться «конфликт интересов», адаптивные возможности ИО снижаются и наступит регресс.

Пк – среда. Использование форм и приемов ИО, реализующих разные виды познавательной активности, по отдельности могут также перестать отвечать уровню раз-

вития среды. Например, результатом удлениния слишком большого внимания в магистратуре при обучении РКИ развитию речевой ПА или игровой ПА станет развитие умений устно-речевого общения социально-бытовой сферы, что не может удовлетворить потребности студентов в приобретении умений в письменной речи, необходимых для работы над ВКР, и может привести к уменьшению интереса и падению мотивации к изучению русского языка.

Можно предположить, что продуктивным разрешением противоречий будет такой вариант ИО, где, во-первых, подцели видов познавательной активности согласованы с требованиями внешней среды, во-вторых, в первую очередь развиваются те виды ПА, которые осуществляют формирование наиболее актуальных в данный момент видов ИО. В случае обучения РКИ в магистратуре, это, прежде всего, проблемная ПА, творческая и эвристическая. Формы и приемы, реализующие речевую ПА, следует использовать только для снятия психологического барьера, практическую ПА – для повторения и закрепления материала, игровую ПА – для активизации полученных профессиональных навыков и умений в письменной и устной речи на русском языке.

Пк – ОК. Подцели видов познавательной активности могут не соответствовать цели ее наиболее эффективного использования на данном этапе. Типичным примером могут выступать случаи, когда уровень знаний, умений и навыков студентов не соответствует используемым преподавателем приемам. Неспособность принимать полноценное участие в учебном процессе (недостаточная сформированность ЗУН на русском языке) также как и неполноценное задействование имеющихся ЗУН (использование форм и приемов, требующих более низкого развития ЗУН, чем есть у студентов) приведет к снижению интереса и мотивации.

Продуктивное разрешение противоречий видится в том случае, если подцели видов ПА формировать с учетом уровня развития ИО (уровня имеющихся предметных ЗУН –

уровня владения РКИ – и интерактивных умений). Использование неэффективных приемов (видов познавательной активности) будет создавать преграду для реализации ОК, удерживая его на ветви Изогресс и препятствуя накоплению потенциала для перехода на новый уровень (прогрессивного скачка вверх).

ОК – ИК. Противоречия возникают по причине того, что существующая комбинация видов ПА (комплекс приемов) в данном процессе обучения не ведет к овладению новыми ЗУН и, следовательно, не будет способствовать переходу на новый качественный уровень.

Например, после прохождения в магистратуре периода адаптации к условиям жизни и обучения в России, для чего требуется развитие умений УРО на русском языке в социально-бытовой сфере, цель обучения РКИ должна быть переориентирована на сферу профессионального общения, умения общения на русском в которой требуются для осуществления учебной, практической и научной деятельности согласно специальности (участие в лекционных и практических занятиях, конкурсах профмастерства, конференциях и пр.) и для развития которых требуется сочетание иных видов познавательной активности. Продуктивным разрешением противоречий будет поиск эффективных способов стимулирования развития ЗУН, в частности, за счет включения дополнительных видов ПА и расширения спектра используемых приемов. В противоположном случае используемый комплекс будет замедлять развитие ИО, накопленные качественные характеристики начнут утрачиваться и процесс ИО станет регрессировать.

ОК – среда. ИО конкурирует с другими видами и формами обучения за возможность овладения ресурсами (наращивания ЗУН). Данное противоречие будет иметь продуктивное разрешение, если комбинация видов ПА будет максимально эффективно удовлетворять требованиям внешней среды. В том случае, если более быстрое и прочное овладение ЗУН во внешней среде осуществляется за счет реализации более продуктивной фор-

мы обучения (например, интегрирующей при обучении РКИ и традиционные приемы, и интерактивные), развитие ИО РКИ может замедлиться и перейти на линию регресса.

ВЫВОДЫ

Подведем итоги всему вышесказанному. Развитие интерактивного обучения как сложного системного объекта обуславливается разрешением внутренних и внешних противоречий между его компонентами, которыми выступают виды познавательной активности, а также результатами этих разрешений. Противоречия появляются в результате взаимодействия трех структурных уровней ИО – целого (самого процесса ИО), частей (компонентов ИО – видов ПА) и механизма объединения частей в целое по причине того, что каждый из уровней имеет свои цели. Соответственно, эффективному управлению процессом эволюционирования ИО будет способствовать оптимально продуктивное разрешение противоречий, осуществление которого приведет к:

- повышению организационной и системной сложности ИО;
- совершенствованию механизма объединения частей интерактивного обучения в целое (приемов и форм ИО в оптимальный процесс ИО);

– переходу ИО в более сложную среду.

Таким образом, использование категориального метода «Порядок следования целей» позволило получить следующие результаты.

1. Интерактивное обучение представлено в виде системы, состоящей из трех взаимосвязанных категорий (Объект – Качество (ОК), Подкачества (Пк) и Интегративное Качество (ИК), каждая из которых, во-первых, отражает качественную определенность объекта, во-вторых, обладает категорией целей (Цель, Подцель, Сверхцель), что нашло отражение в сконструированной качественной модели ИО.

2. Были определены и представлены в системе цели как объекта исследования, так и его подсистем, что дало возможность

спрогнозировать всевозможные варианты противоречий между ними.

3. Описаны способы и результаты разрешения выявленных противоречий при обучении РКИ в магистратуре, предложены возможные варианты оказания воздействия с целью получения положительных последствий для развития ИО русскому языку как иностранному.

На основании всего вышесказанного можно сделать вывод, что научная концепция ИО дополнена подробным описанием трехуровневой системы целей и типологии противоречий между ними. Использование категориального метода «ПСЦ» при иссле-

довании целевого аспекта ИО позволило расширить методологию данной предметной области.

Практическое значение полученных научных результатов видится в том, что, во-первых, описание способов продуктивного разрешения противоречий, возникающих в системе целей объекта и между их носителями, позволит выстраивать качественный процесс оптимизации обучения, например, русскому языку как иностранному в магистратуре; во-вторых, полученные результаты позволяют разработать систему управления функционированием ИО.

Список литературы

1. Коротаева Е.В. Организация взаимодействий в образовательном процессе школы. М.: Нац. кн. центр, 2016. 192 с.
2. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Интерактивное обучение // Образование и наука. 2007. № 6 (48). С. 32-41.
3. Коваленко В.И., Соколова О.А., Маматова С.И. Методика и технология интерактивного обучения: проблема классификации и сущностных отличий // Наука. Искусство. Культура. 2018. Вып. 3. № 19. С. 135-150.
4. Москалевич Г.Н. Технология интерактивного обучения: понятие и сущность, особенности и преимущества // Инновационные образовательные технологии. 2014. № 1 (37). С. 43-48.
5. Гавронская Ю.Ю. «Интерактивность» и «интерактивное обучение» // Высшее образование в России. 2008. № 7. С. 101-104.
6. Senthamarai S. Interactive teaching strategies // Journal of Applied and Advanced Research. 2018. Vol. 3. P. 36-38.
7. Tomljenović Z. An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education // CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal. 2015. Vol. 5. P. 73-93.
8. Olivier J. Blended learning in a first-year language class: Evaluating the acceptance of an interactive learning environment // Literator. 2016. № 37 (2). URL: <http://dx.doi.org/10.4102/lit.v37i2.1288/> (accessed: 12.01.2021).
9. Bagramova N.V., Vasileva A.V. Interactive Lesson as a macro-unit of teaching Russian as a foreign language in short-term courses // Philological Class. 2020. № 1 (59). P. 171-181.
10. Карпова С.Н. Интерактивные технологии обучения иностранному языку: педагогические возможности и риски // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2013. № 3. С. 177-179.
11. Холод Н.И. Интерактивные средства развития иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по иностранному языку // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 118-123.
12. Еловская С.В. Использование интерактивных образовательных технологий при обучении иностранному языку в вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 39-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45>
13. Головяшкина М.А. Реализация интерактивной парадигмы обучения иностранному языку на уровне отдельных элементов лингводидактической системы // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1 (22). С. 16-22. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2018-1-16-22>
14. Азгуриева А.В. Подготовка гидов-переводчиков средствами интерактивного обучения // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2018. Т. 20. № 2. С. 19-24.
15. Izuagba A.C, Nwigwe N.V. Enhancing the teaching and learning of English language interactive strategies // ELTAN National Conference. Owerri: AIFCE, 2012. P. 492-496.

16. *Fahim M., Seidi A.* Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level // Theory and Practice in Language Studies. 2013. Vol. 3. № 6. P. 932-937. <https://doi.org/10.4304/TPLS.3.6.932-937>
17. *Lucero E., Scalante-Morales J.* English Language Teacher educator integrational styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom // HOW Journal. 2018. Vol. 25 (1). P. 11-31. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.358>
18. *Васильева А.В.* Выявление эволюционной последовательности возникновения и развития интерактивного обучения // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. Т. 6. № 4. С. 58-71. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5>
19. *Васильева Г.М., Вишнякова С.А. и др.* Традиции и новации в методике обучения иностранным языкам. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2008. 232 с.
20. *Обсков А.В.* К проблеме организации интерактивного обучения иностранному языку в вузе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (126). С. 120-124.
21. *Старченко Д.В.* Интерактивные технологии обучения иностранному языку // Труды БГТУ. История. Философия. Филология. 2014. № 5. С. 165-167.
22. *Пекущева Д.В., Ряднова М.В., Невская П.В.* Дебаты как современный метод обучения английскому языку студентов направления «Туризм» // Перспективы науки и образования. 2018. № 1 (31). С. 161-166.
23. *Пассов Е.И.* Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. СПб.: Златоуст, 2015. 172 с.
24. *Боуши Г.Д., Разумов В.И.* Методология научного исследования (в кандидатских и докторских диссертациях). М.: ИНФРА-М, 2020. 227 с. <https://doi.org/10.12737/991914>
25. *Боуши Г.Д.* Кластеры в экономике: научная теория, методология исследования, концепция управления. Омск: Омск. гос. ун-т, 2013. 408 с.
26. *Недолужко О.В.* Интеллектуальный капитал организации: система внутренних целей и противоречия между ними // АНИ: экономика и управление. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 135-159.
27. *Аксютина З.А.* Модели «Конечный информационный поток» и «Порядок следования целей» в анализе целей социального воспитания // European Social Science Journal. 2012. № 10-1 (26). С. 304-312.

References

1. Korotayeva E.V. *Organizatsiya vzaimodeystviy v obrazovatel'nom protsesse shkoly* [Organization of Interactions in the Educational Process of the School], Moscow, National Book Center Publ., 2016, 192 p. (In Russian).
2. Panina T.S., Vavilova L.N. *Interaktivnoye obuchenije* [Interactive Learning]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science], 2007, no. 6 (48), pp. 32-41. (In Russian).
3. Kovalenko V.I., Sokolova O.A., Mamatova S.I. *Metodika i tekhnologiya interaktivnogo obucheniya: problema klassifikatsii i sushchnostnykh otlichiy* [Methods and technology of interactive learning: the problem of classification and essential difference]. *Nauka. Iskusstvo. Kul'tura* [Science. Art. Culture], 2018, issue 3, no. 19, pp. 135-150. (In Russian).
4. Moskalevich G.N. *Tekhnologiya interaktivnogo obucheniya: ponyatiye i sushchnost', osobennosti i preimushchestva* [Interactive learning technology: concept and essence, features and advantages]. *Innovatsionnye obrazovatel'nyye tekhnologii* [Innovative Educational Technologies], 2014, no. 1 (37), pp. 43-48. (In Russian).
5. Gavronskaya Y.Y. «*Interaktivnost'* i «*interaktivnoye obuchenije*» [“Interactivity” and “interactive learning”]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2008, no. 7, pp. 101-104. (In Russian).
6. Senthamarai S. Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, 2018, vol. 3, pp. 36-38.
7. Tomljenović Z. An Interactive Approach to Learning and Teaching in Visual Arts Education. *CEPS Journal: Center for Educational Policy Studies Journal*, 2015, vol. 5, pp. 73-93.
8. Olivier J. Blended learning in a first-year language class: Evaluating the acceptance of an interactive learning environment. *Literator*, 2016, no. 37 (2). Available at: <http://dx.doi.org/10.4102/lit.v37i2.1288/> (accessed 12.01.2021).
9. Bagramova N.V., Vasilieva A.V. Interactive Lesson as a macro-unit of teaching Russian as a foreign language in short-term courses. *Philological Class*, 2020, no. 1 (59), pp. 171-181.

10. Karpova S.N. Interaktivnyye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku: pedagogicheskiye vozmozhnosti i riski [Interactive technologies of teaching a foreign language: pedagogical opportunities and risks]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named after N.A. Nekrasov], 2013, no. 3, pp. 177-179. (In Russian).
11. Kholod N.I. Interaktivnyye sredstva razvitiya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Interactive tools for the development of foreign language communicative competence in foreign language classes]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2018, no. 4, pp. 118-123. (In Russian).
12. Elovskaya S.V. Ispol'zovanie interaktivnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [The use of interactive educational technologies in teaching a foreign language]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 39-45. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-176-39-45>. (In Russian).
13. Golovyashkina M.A. Realizatsiya interaktivnoy paradigm obucheniya inostrannomu yazyku na urovne otdel'nykh elementov lingvodidakticheskoy sistemy [Implementation of the interactive paradigm of teaching a foreign language at the level of individual elements of the linguodidactic system]. *Obrazovatel'nyye resursy i tekhnologii* [Educational Resources and Technologies], 2018, no. 1 (22), pp. 16-22. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2018-1-16-22>. (In Russian).
14. Agureyeva A.V. Podgotovka gidov-perevodchikov sredstvami interaktivnogo obucheniya [Training of guides and interpreters by means of interactive learning]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Sotsial'nyye, gumanitarnyye, mediko-biologicheskiye nauki* [Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, Humanities, Biomedical Sciences], 2018, vol. 20, no. 2, pp. 19-24. (In Russian).
15. Izuagba A.C., Nwigwe N.V. Enhancing the teaching and learning of English language interactive strategies. *ELTAN National Conference*. Owerri, Alvan Ikoku Federal College of Education Publ., 2012, pp. 492-496.
16. Fahim M., Seidi A. Interaction and Interactive English Teaching in the High School Level. *Theory and Practice in Language Studies*, 2013, vol. 3, no. 6, pp. 932-937. <https://doi.org/10.4304/TPLS.3.6.932-937>
17. Lucero E., Scalante-Morales J. English Language Teacher educator integrational styles: Heterogeneity and homogeneity in the ELTE classroom. *HOW Journal*, 2018, vol. 25 (1), pp. 11-31. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.358>
18. Vasilyeva A.V. Vyyavleniye evolyutsionnoy posledovatel'nosti vozniknoveniya i razvitiya interaktivnogo obucheniya [Revealing the evolutionary sequence of the emergence and development of interactive learning]. *Nauchnyy rezul'tat. Pedagogika i psichologiya obrazovaniya* [Scientific Result. Pedagogy and Psychology of Education], 2020, vol. 6, no. 4, pp. 58-71. <https://doi.org/10.18413/2313-8971-2020-6-4-0-5>. (In Russian).
19. Vasilyeva G.M., Vishnyakova S.A. et al. *Traditsii i novatsii v metodike obucheniya inostrannym yazykam* [Traditions and Innovations in the Methods of Foreign Languages Teaching]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2008, 232 p. (In Russian).
20. Obskov A.V. K probleme organizatsii interaktivnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze [On the problem of organizing interactive teaching of a foreign language at a university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University], 2012, no. 11 (126), pp. 120-124. (In Russian).
21. Starchenko D.V. Interaktivnyye tekhnologii obucheniya inostrannomu yazyku [Interactive technologies of foreign language teaching]. *Trudy BGTU. Istochnika. Filosofiya. Filologiya* [Proceedings of Belarusian State Technological University. History. Philosophy. Philology], 2014, no. 5, pp. 165-167. (In Russian).
22. Pekusheva D.V., Ryadnova M.V., Nevskaya P.V. Debaty kak sovremennyy metod obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya «Turizm» [Debate as a modern method of teaching English to students of the “Tourism” direction]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects for Science and Education], 2018, no. 1 (31), pp. 161-166. (In Russian).
23. Passov E.I. *Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novoy kontseptsii* [Methods as the Science of the Future. A Short Version of the New Concept]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2015, 172 p. (In Russian).

24. Boush G.D., Razumov V.I. Metodologiya nauchnogo issledovaniya (v kandidatskikh i doktorskikh dissertatsiyakh) [Research Methodology (in Candidate and Doctoral Dissertations)]. Moscow, INFRA-M Publ., 2020, 227 p. <https://doi.org/10.12737/991914>. (In Russian).
25. Boush G.D. *Klastery v ekonomike: nauchnaya teoriya, metodologiya issledovaniya, kontseptsiya upravleniya* [Clusters in Economics: Scientific Theory, Research Methodology, Management Concept]. Omsk, Omsk State University Publ., 2013, 408 p. (In Russian).
26. Nedoluzhko O.V. Intellektual'nyy kapital organizatsii: sistema vnutrennikh tseley i protivorechiya mezhdunimi [The intellectual capital of the organization: the system of internal goals and the contradictions between them]. *ANI: ekonomika i upravleniye – Azimuth of Scientific Research: Economics and Administration*, 2017, vol. 6, no. 1 (18), pp. 135-159. (In Russian).
27. Aksyutina Z.A. Modeli «Konechnyy informatsionnyy potok» i «Poryadok sledovaniya tseley» v analize tseley sotsial'nogo vospitaniya [Models “Final information flow” and “Order of goals” in the analysis of the goals of social education]. *European Social Science Journal*, 2012, no. 10-1 (26), pp. 304-312. (In Russian).

Информация об авторе

Васильева Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, преподаватель кафедры дизайна, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, littlegenius@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5071-6846>

Статья поступила в редакцию 01.03.2021
Одобрена после рецензирования и доработки
12.04.2021
Принята к публикации 25.06.2021

Information about the author

Anastasia V Vasileva, Candidate of Pedagogy, Lecturer of Design Department, Saint-Petersburg University, St. Petersburg, Russian Federation, littlegenius@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5071-6846>

The article was submitted 01.03.2021
Approved after reviewing and revision
12.04.2021
Accepted for publication 25.06.2021

Методика преподавания профессиональной терминологии в условиях дистанционного обучения

Елена Михайловна МИЛОСЕРДОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
Lena-Zin22@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности методики преподавания профессиональной терминологии в дистанционном формате. Обозначены основные компоненты, средства и принципы, на которых строятся занятия. Представлены и описаны наиболее популярные и функциональные онлайн образовательные платформы. Кроме того, поставлена цель представить и структурировать компоненты онлайн-урока, обязательные для успешного и продуктивного усвоения нового языкового материала. Подробно рассмотрены этапы работы с профессионально адаптированным текстом. Приведены примеры заданий для всех видов предтекстовой, притекстовой и послетекстовой работы. Даны обобщенная структура и характеристика основных компонентов онлайн-урока при работе с профессиональной номенклатурой. Сделан вывод, что каждый раздел и аспект методики обучения иностранному языку имеет свои особенности работы, связанные с этапами и средствами, используемыми на занятиях, проходящих по тем же этапам, что и аудиторная; что обучение языку специальности в условиях дистанционного образования может полноценно заменить онлайн-обучение при условии адекватного подбора материала урока, правильном поэтапном ходе занятия. Работа адресована преподавателям русского языка как иностранного, учителям русского языка как неродного в средней школе.

Ключевые слова: методика преподавания, дистанционное обучение, онлайн-платформа, язык специальности, терминология

Для цитирования: Милосердова Е.М. Методика преподавания профессиональной терминологии в условиях дистанционного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 120-125. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-120-125>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-120-125

Methods for teaching professional terminology in the context of distance learning

Elena M. MILOSERDOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

Lena-Zin22@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](#)
© Милосердова Е.М., 2021



Abstract. The features of the methods for teaching professional terminology in a distance format are considered. The main components, means and principles on which the lessons are based are indicated. The most popular and functional online educational platforms are presented and described. In addition, we aim to present and structure the components of an online lesson that are essential for the successful and productive assimilation of new language material. The stages of work with professionally adapted text are considered in detail. Examples of assignments for all types of pre-text, during-text and post-text work are given. A generalized structure and characteristics of the main components of an online lesson when working with professional nomenclature are given. It is concluded that each section and aspect of the methods of foreign language teaching has its own characteristics of work associated with the stages and means used in the classroom, passing through the same stages as the classroom; that teaching the language of a specialty in the conditions of distance education can fully replace offline learning, provided that the material of the lesson is adequately selected, the correct step-by-step course of the lesson. The work is addressed to teachers of Russian as a foreign language, teachers of Russian as a non-native language in secondary school.

Keywords: teaching methods, distance learning, online platform, specialty language, terminology

For citation: Miloserdova E.M. Metodika prepodavaniya professional'noy terminologii v usloviyakh distansionnogo obucheniya [Methods for teaching professional terminology in the context of distance learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 120-125. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-120-125> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В связи с происходящими в мире событиями методика преподавания русского языка как иностранного в дистанционном формате в последнее время приобретает всю большую актуальность для многих исследователей и педагогов [1–3]. В настоящее время разрабатываются целые направления, учебно-методические комплексы и онлайн-программы для их реализации в образовательном процессе.

Каждый раздел и аспект методики обучения иностранному языку имеет свои осо-

бенности работы, связанные с этапами и средствами, используемыми на занятиях.

Онлайн- работа по обучению профессиональной терминологии проходит по тем же этапам, что и аудиторная, и состоит из следующих составляющих:

- 1) презентация новой лексики;
- 2) автоматизация лексических навыков;
- 3) организация повторения усвоенной учащимися лексики и контроль качества пройденного [4, с. 115].

Обучение студентов языку специальности предполагает обогащение новой научной

терминологической лексикой, синтаксическими и грамматическими конструкциями, речевыми нормами, присущими научному стилю, применение полученных умений и навыков при выполнении разного рода заданий, умение извлекать и передавать информацию из учебных текстов в устной и письменной форме, а также развитие приобретенных знаний в различных видах речевой деятельности [5].

Для успешной презентации и усвоения новой языковой информации необходимо единообразие и системность работы на протяжении всего образовательного курса. Так, занятие должно включать:

- 1) организационный момент;
- 2) презентацию новой лексики;
- 3) работу с лексикой;
- 4) предъявление новой информационной единицы (текст, презентация, видео, аудио);
- 5) работу с новыми информативными единицами обучения;
- 6) отработку полученных знаний;
- 7) коммуникативно направленные задания в игровой форме.

На наш взгляд, среди популярных платформ для организации дистанционного обучения самыми лучшими считаются:

- Zoom (самая популярная платформа для организации аудио- и видеоконференций);
- Moodle (система электронного образования, включающая создание широкого спектра заданий для обучения студентов);
- Google Classroom (онлайн-сервис для организации дистанционного образования от компании Google);
- CORE (онлайн-платформа для разработки курсов, создания и передачи образовательных материалов);
- Coursera (крупнейший онлайн-портал по разным программам обучения).

Как показывает опыт работы, наиболее функциональным и удобным для использования в дистанционном обучении считается платформа Zoom [6, с. 165-168].

«Важной функцией Zoom, необходимой для занятия, является демонстрация экрана, которая может стать альтернативой доски,

используемой на традиционном занятии. При помощи Zoom у преподавателя есть возможность показывать презентации, различную инфографику и видеоролики. Следует отметить, что можно включать демонстрацию как всего экрана, так и отдельных приложений, что очень удобно, когда в процессе занятия преподавателю нужно использовать дополнительные материалы, которые студентам не нужно видеть. Также в Zoom есть возможность комментирования, демонстрируемого преподавателем и студентами материала, то есть можно писать, рисовать поверх демонстрации экрана» [7].

Традиционно в методической литературе принято выделять три этапа работы с профессионально направленным текстом:

- 1) предтекстовый;
- 2) притекстовый;
- 3) посттекстовый [8].

Предтекстовый этап направлен на осознание коммуникативной составляющей в отношении предъявляемого материала, снятие возможных языковых и социокультурных трудностей. К таким заданиям можно отнести:

- рассмотрение рисунка и определение главной темы текста;
- нахождение синонимов;
- нахождение антонимов и др.

Текстовый этап предполагает выявление степени понимания текста.

Представим задания, которые могут быть использованы на данном этапе:

- прочтайте текст. Выберите картинку, которая соответствует его содержанию;
- прочтайте текст и ответьте на вопросы;
- найдите слова, которые являются ключевыми;
- после прочтения текста заполните данную ментальную карту, а затем сформулируйте основную мысль текста;
- прочтайте текст и заполните таблицу;
- прочтайте текст и определите тему каждого абзаца;
- прочтайте абзац или текст и сформулируйте его основную мысль в одном предложении;

- прочитайте текст и укажите, на сколько частей его можно разделить;
- укажите наиболее подходящую по смыслу предложения-синонимы к тексту из предложенных;
- выберите предложение, которое обобщает содержание текста.

Последтекстовый этап направлен на извлечение основной и второстепенной информации текста [9].

Приведем примеры заданий:

- приведите примеры из текста, подтверждающие, что...;
- дайте объяснения, почему...;
- объясните, почему...;
- заполните пропуски в предложениях;
- допишите начало/конец предложения;
- опишите...

Кроме того, контроль понимания теста также может осуществляться посредством следующих тестовых заданий:

- задания альтернативного выбора, или задания с двумя вариантами ответов;
- задания множественного выбора;
- задания на установление соответствия и др.

«Последтекстовая часть в работе с новым материалом должна не только обобщать все изученное на уроке, но и выходить за пределы лексико-семантической темы. Знание предложенных терминов в другом более широком контексте помогает выявлению свободных ассоциативных связей на семантическом и понятийном уровнях» [6].

Обозначенные языковые особенности медицинской терминологии как части лексической системы необходимо учитывать при

создании системы заданий и упражнений по обучению студентов медицинских специальностей на уроках русского как иностранного.

Стоит отметить, что к обязательным компонентам онлайн-урока русского языка как иностранного при работе с профессиональной номенклатурой относятся следующие методические составляющие:

- фонетический материал;
- лексический материал;
- грамматический материал;
- профессиональные тексты;
- комментарий к текстам;
- упражнения;
- словарь;
- наглядность (рисунки, фотографии, таблицы, схемы) [10, с. 61-62].

Таким образом, «адекватно и продуктивно проведенный онлайн-урок представляет собой структурную организационную единицу онлайн-обучения, назначение которой состоит в достижении завершенной, но частичной цели обучения, реализуемой в режиме реального времени с бесперебойным доступом в Интернет с применением специальных электронных средств обучения и активных форм взаимодействия обучающего и обучающихся» [11, с. 219].

Так, обучение языку специальности в условиях дистанционного образования может полноценно заменить онлайн-обучение при условии адекватного подбора материала урока, правильном поэтапном ходе занятия, выборе комфортной платформы для выполнения данных педагогом заданий, и, кроме того, быть разноплановым, включающим все аспекты языка, средства и формы обучения.

Список литературы

1. Амирова Е.А. Об использовании вебинара в дистанционном обучении иностранному языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 8 (38). Ч. 2. С. 15-17.
2. Виноградова Е.В., Федурко Ю.В. К проблеме реализации компетентностного подхода в преподавании иностранного языка специальности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 9 (39). Ч. 2. С. 29-32.
3. Кисарин А.С. Дистанционное обучение иностранному языку: плюсы и минусы // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2014. № 7 (37). Ч. 2. С. 95-98.
4. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина. М.: Рус. яз., 2003. 304 с.

5. Зиновьева Е.М. Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 99-105. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105>
6. Милосердова Е.М. Русский клуб как лингвокультурной адаптация иностранных студентов в условиях дистанционного обучения // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 165-168.
7. Дмитриева Д.Д. Лингвострановедческий аспект в системе обучения русскому языку как иностранному (на примере кафедры русского языка и культуры речи КГМУ) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 46-48. <https://doi.org/10.26140/bgz3-2019-0803-0010>
8. Базарнов Н.А. Обучение умению работать над иноязычными текстами // Иностранные языки в школе. 1981. № 2. С. 19-21.
9. Лихачева Т.Ю. Этапы работы с текстом и формирование различных технологий извлечения информации из текста на уроке иностранного языка // Эксперимент и инновации в школе. 2011. № 4. С. 68-71.
10. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М., 2007.
11. Дьякова Т.А., Хворова Л.Е. Онлайн-урок русского языка как иностранного в условиях цифровой трансформации педагогической деятельности // Русистика. 2020. Т. 18. № 2. С. 209-219.

References

1. Amirova E.A. Ob ispol'zovanii vebinara v distantsionnom obuchenii inostrannomu yazyku [On the use of a webinar in distance learning a foreign language]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, Tambov, Gramota Publ., 2014, no. 8 (38), pt 2, pp. 15-17. (In Russian).
2. Vinogradova E.V., Fedurko Y.V. K probleme realizatsii kompetentnostnogo podkhoda v prepodavanii inostrannogo yazyka spetsial'nosti [On the problem of implementing a competence-based approach in teaching a foreign language specialty]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, Tambov, Gramota Publ., 2014, no. 9 (39), pt 2, pp. 29-32. (In Russian).
3. Kisarin A.S. Distantsionnoye obucheniyu inostrannomu yazyku: plyusy i minusy [Distance learning a foreign language: pros and cons]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philology. Theory and Practice*, Tambov, Gramota Publ., 2014, no. 7 (37), pt 2, pp. 95-98. (In Russian).
4. Shchukin A.N. (ed). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Practical Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 2003, 304 p. (In Russian).
5. Zinov'yeva E.M. Osobennosti prepodavaniya meditsinskoy terminologii na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo [Features of medical terminology teaching in Russian as a foreign language lessons]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review: Series Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 99-105. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105>. (In Russian).
6. Miloserdova E.M. Russkiy klub kak lingvokul'turnoy adaptatsiya inostrannykh studentov v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Russian club as a linguocultural adaptation of foreign students in the context of distance learning]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk* [Bulletin of Pedagogical Sciences], 2021, no. 4, pp. 165-168. (In Russian).
7. Dmitrieva D.D. Lingvostranovedcheskiy aspekt v sisteme obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu (na primere kafedry russkogo yazyka i kul'tury rechi KGMU) [The linguistic and cultural aspect in the system of teaching Russian as a foreign language (on the example of the Department of the Russian language and culture of speech of KSMU)]. *Baltiyskiy gumanitarnyy zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2019, vol. 8, no. 3 (28), pp. 46-48. <https://doi.org/10.26140/bgz3-2019-0803-0010>. (In Russian).
8. Bazarnov N.A. Obucheniye umeniyu rabotat' nad inoyazychnymi tekstami [Teaching the ability to work on foreign language texts]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 1981, no. 2, pp. 19-21. (In Russian).
9. Likhacheva T.Y. Etapy raboty s tekstom i formirovaniye razlichnykh tekhnologiy izvlecheniya informatsii iz teksta na uroke inostrannogo yazyka [Stages of working with text and the formation of various technologies for extracting information from text in a foreign language lesson]. *Eksperiment i innovatsii v shkole* [Experiment and Innovations at School], 2011, no. 4, pp. 68-71. (In Russian).

10. Balykhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language (New)]. Moscow, 2007. (In Russian).
11. Dyakova T.A., Khvorova L.E. *Onlayn-urok russkogo yazyka kak inostrannogo v usloviyakh tsifrovoy transformatsii pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Online lesson of Russian as a foreign language in the context of digital transformation of pedagogical activity]. *Rusistika – Russian Language Studies*, 2020, vol. 18, no. 2, pp. 209-219. (In Russian).

Информация об авторе

Милосердова Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, Lena-Zin22@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Статья поступила в редакцию 23.06.2021
Одобрена после рецензирования 21.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Elena M. Miloserdova, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, Lena-Zin22@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

The article was submitted 23.06.2021
Approved after reviewing 21.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

Дискуссия как механизм развития связной устной русской речи обучаемых: теория и методика

Оксана Оганесовна АЙВАЗЯН

ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма»
350015, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Буденного, 161
O.O.Ayvazyyan@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению особенностей развития связной устной русской речи обучаемых в условиях социальной реальности. Изучению теоретико-методологических основ формирования связной русской речи посвящено множество научных трудов, поскольку правильная, нормированная речь позволяет эффективно взаимодействовать во всех сферах жизнедеятельности. Без высокого уровня речевых навыков невозможно свободно рассуждать и развиваться, речь не должна быть скованной, что, в свою очередь, позволит более тщательно подходить к содержательной стороне процесса речевой деятельности. В целях выявления уровня сформированности устной русской речи и решения поставленных задач представлен анализ педагогического исследования в форме контрольной дискуссии на заданную тему. Описаны основы методики работы на подготовительном этапе проведения дискуссии как одной из форм реализации связной устной русской речи. Представлены результаты исследования, которые показали, что без предварительной подготовки к устному высказыванию под чутким руководством педагога обучаемые допускают значительное количество ошибок и недочетов, среди которых особо можно отметить: лексические, интонационные и логические. На основании результатов проведенного исследования сделан вывод, что наиболее важными компонентами процесса устного русского речевого развития являются предварительная подготовка и слово преподавателя, которое оказывает значительный положительный эффект на развитие и формирование живой звучащей речи обучаемых. Теоретико-практическая значимость представленного исследования заключена, прежде всего, в том, что она имеет научно-познавательное значение.

Ключевые слова: учебная и внеучебная дискуссия, связная устная речь, теория и методика развития русской речи, обучение русскому языку

Для цитирования: Айвазян О.О. Дискуссия как механизм развития связной устной русской речи обучаемых: теория и методика // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 126-133. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-126-133>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-126-133

Discussion as a mechanism for the development of students' coherent oral Russian speech: theory and method

Oksana O. AYVAZYAN

Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism
161 Budennogo St., Krasnodar 350015, Russian Federation
O.O.Ayvazyan@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](#)
© Айвазян О.О., 2021



Abstract. The study is devoted to the consideration of the features of the development of coherent oral Russian speech of students in social reality. Many theoretical works are devoted to the study of the theoretical and methodological foundations of the development of coherent Russian speech, since correct, normalized speech allows you to effectively interact in all spheres of life. Without a high level of speech skills, it is impossible to argue and develop freely, speech should not be constrained, which, in turn, will allow a more thorough approach to the substantive side of the process of speech activity. In order to identify the level of development of oral Russian speech and solve problems, we present an analysis of pedagogical research in the form of a control discussion on a given topic. We also describe the basics of the working methods at the preparatory stage of the discussion as one of the forms for the implementation of coherent oral Russian speech. The results of the study showed that without preliminary preparation for oral utterance under the strict guidance of a teacher, students make a significant number of errors and shortcomings, among which we can especially note: lexical, punctuation, intonation, and logical. Based on the results of the study, we state that the most important components of the process of oral Russian speech development are pre-training and the teacher's word, which has a significant positive effect on the development and development of students' coherent oral speech. The theoretical and practical significance of the presented study lies, first of all, in the fact that it has a scientific and cognitive value.

Keywords: educational and extracurricular discussion, coherent oral speech, theory and methods for the development of Russian speech, Russian language teaching

For citation: Ayvazyan O.O. Diskussiya kak mekhanizm razvitiya svyaznoy ustnoy russkoy rechi obuchayemykh: teoriya i metodika [Discussion as a mechanism for the development of students' coherent oral Russian speech: theory and method]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 126-133. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-126-133> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В теории и методике преподавания русского языка на современном этапе становления общества в процессе работы над развитием связной русской речи важнейшей категорией является текст как одна из основных коммуникативно-речевых единиц. Развитие связной русской речи, прежде всего, включает формирование способности воспринимать

и воссоздавать коммуникативно-ориентированные тексты, реализуемые в повседневной жизнедеятельности. Однако приходится констатировать тот факт, что воссоздание обучаемыми устного текста происходит без соблюдения основополагающих требований и норм русского литературного языка. В речевых высказываниях присутствуют логические, синтаксические и интонационные ошибки и недочеты. Подобная тенденция

обуславливает актуальность рассмотрения и анализа устных высказываний в форме дискуссии, поскольку данный вид устной речевой деятельности позволяет сформировать компетентность, выстраивать как диалог, так и монолог в профессиональной сфере.

Особенности речевого развития исследуются в различных науках: педагогике, психологии, лингвистике, биологии и др. Многие ученые и мыслители раскрывают методические основы преподавания русского языка, среди них труды С.И. Абакумова, Н.Н. Алгазина, М.Т. Баранова, К.Б. Бархина, Н.Ф. Бунакова, В.А. Добромыслова, А.Х. Загаштокова, К.З. Закирьянова, Н.Д. Зарубиной, Т.А. Ладыженской, М.Р. Львова, Л.А. Трostenцовой, К.Д. Ушинского, Н.М. Шанского, М.Х. Шхапацевой и др. [1–7].

Особую важность развитию связной речи придавал М.Р. Львов, он отмечал, что «процесс развития речи невозможен без эмоций, без увлеченности, поэтому главное – это развитие гибкости, точности и разнообразия средств выражения мысли» [3, с. 20].

Так, профессор А.А. Люблинская отмечает, что «...речь – это своеобразная форма познания человеком предметов и явлений действительности и средство общения людей друг с другом» [8, с. 216].

Также, по словам Н.И. Жинкина: «Речь – это канал развития интеллекта... Чем раньше будет усвоен язык, тем легче и полнее будут усваиваться знания» [9, с. 24].

По мнению А. Gardiner и М. Green, важность речевых навыков обусловлена тем, что акт речевой деятельности направлен на описание реальности, передачу информации средствами языка [10; 11].

Поль Л. Сопер отметил: «Речь – средство познания чего-то нового. Тем самым речь помогает обучаемым вместе работать, вместе отдыхать, согласовывать свои действия, когда это необходимо. Речь также средство эмоционального воздействия на человека. Она может поднять дух, повысить работоспособность, развеселить, рассмешить. Речь – средство воспитания, предостережения от ненужных действий, поступков. Речь – это человек в

целом. Речь – основной рычаг человеческого мышления. Без способности организовать мысль посредством слова человек не мог бы рассуждать и развиваться в организованное социальное существо» [12, с. 20].

По мнению М. Amiraghyan, «обучаемые с хорошо развитым устным языком преуспеют в чтении и письме на более позднем этапе обучения, чем дети с менее развитым устным языком» [13, р. 168].

Теоретико-методологические основы процесса речевого развития заключаются в построении занятия с учетом общедидактических и лингводидактических принципов обучения, направленных на коммуникативно-деятельностный подход на занятиях по русскому языку, что обуславливает длительность и трудоемкость данной деятельности (В.В. Бабайцева, Е.А. Быстрова, Г.А. Золотова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Е.И. Пассов, Н.М. Шанский, М.Х. Шхапацева и др.) [2; 3; 6; 7; 14–16]. При этом важен комплексный подход к методике развития речи, что предполагает включение в процесс обучения предречевых и речевых упражнений во взаимодействии, к тому же данный процесс должен быть систематическим и последовательным. Развития связной речи невозможно достичь только в процессе аудиторных занятий, отводимых речевому развитию. Также данную работу необходимо включать в систему внеаудиторных заданий, что позволит комплексно подойти к процессу развития связной русской речи обучаемых. Одной из основополагающих форм реализации речи, наряду с письменной речью, является устная, которая опережает письменную форму реализации речи. Система формирования устной речи строится посредством перехода от диалога к монологу [10; 17; 18]. К формам реализации устной русской речи относятся: пересказ и рассказ; беседа и дискуссия и др. Поскольку в рамках представленного исследования рассматривается такая форма устной речи, как дискуссия, основной целью является подробное рассмотрение теории и методики формирования навыков ее ведения.

МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

В целях выявления уровня сформированности устной связной русской речи обучаемых был проведен педагогический эксперимент на материале дискуссии на тему «Современный русский язык в условиях социальной реальности». Для достижения указанной цели были сформулированы основополагающие задачи:

- выявить уровень связной устной русской речи обучаемых;
- определить основополагающие ошибки и неточности в ходе устного высказывания;
- проанализировать основные трудности в ходе проведения дискуссии.

Критерии, по которым проводилась диагностика уровня сформированности связной устной русской речи, по общепринятой практике были установлены следующие.

1. Правильность речи, то есть соблюдение в высказывании основополагающих грамматических норм (словообразовательные, морфологические и синтаксические).
2. Богатство, точность и выразительность (лексические и интонационные нормы).
3. Логичность высказываний.

Также для определения сформированности устной речи респондентов выявлялся общий процент справившихся и не справившихся с построением устного высказывания.

Исследованием были охвачены 30 обучающихся первого курса Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, разделенные на две группы. Первая группа респондентов на подготовительном этапе самостоятельно разрабатывала план дискуссии, вторая – под руководством преподавателя.

Основные вопросы дискуссии:

- 1) особенности языка как основного средства коммуникации и формы реализации культурных ценностей;
- 2) взаимодействие и взаимосвязь языка и социума;
- 3) социальная обусловленность языка, мышления и культуры;

- 4) роль русского языка в современном мире.

«Дискуссия (латин. *discussio*) – обсуждение какого-нибудь спорного вопроса для выяснения разных точек зрения; прения» [4].

Так D. Dziewanowska отмечает: «Дискуссия – это один из методов проблемного обучения, создает возможность развивать у обучаемых различные компетенции, например: умение формулировать собственное мнение; умение выражать свою точку зрения; компетентность в достижении консенсуса и формировании решений; компетенция подведения итогов» [19, р. 461].

Дискуссия требует большой подготовительной работы. Она включает следующие этапы:

- 1) определение темы дискуссии;
- 2) разработка вопросов;
- 3) период подготовительной работы к дискуссии;
- 4) организация проведения самой дискуссии;
- 5) анализ итогов дискуссии.

Прежде всего, на начальном этапе важно верно избрать тему дискуссии, поскольку обучаемые должны быть заинтересованы, что возможно посредством выявления темы, соответствующей возрастным особенностям студентов и их интересам. Также необходимо, чтобы содержательная составляющая темы позволяла рассматривать различные мнения обучаемых, то есть должна быть многозначной. Вопросы, которые составляются к дискуссии, должны быть нацелены на раскрытие главной проблемы, дать направление спору, способствовать выяснению самого существенного в понимании темы дискуссии, помочь не увлекаться второстепенными аспектами поставленной проблемы.

В организации, проведении и результатах дискуссии многое зависит от ведущего, его умения увлечь за собой участников дискуссии, его эрудиции, умения вести диалог, аргументированно, убедительно говорить, если надо, вовремя перестроиться, поставить новые вопросы, делать выводы, обобщения. Ведущий обычно произносит и заключительное слово, которое содержит оценку раз-

ных точек зрения, основной вывод, к которому пришло большинство участников спора, изложение собственной точки зрения, постановку новых проблемных вопросов, требующих их осмыслиения, дальнейших размышлений. Вначале, как правило, в роли ведущего выступает педагог, потом по мере

формирования навыков эту роль начинают выполнять сами обучаемые, конечно, как уже отмечалось, наиболее подготовленные.

Результаты педагогического эксперимента на материале дискуссии представлены в нижеследующих рис. 1 и 2.

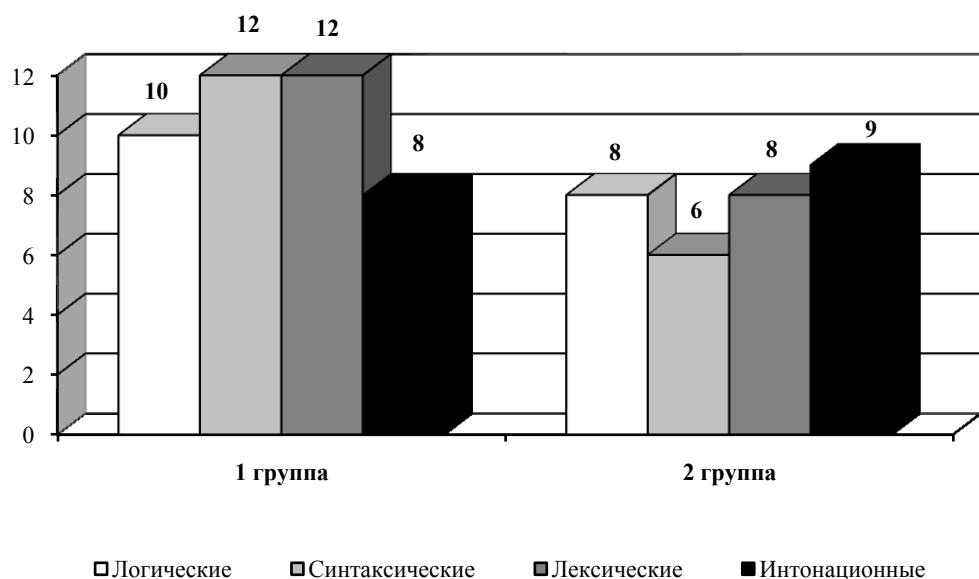


Рис. 1. Результаты исследования по виду и количеству ошибок
Fig. 1. Research results by type and number of errors

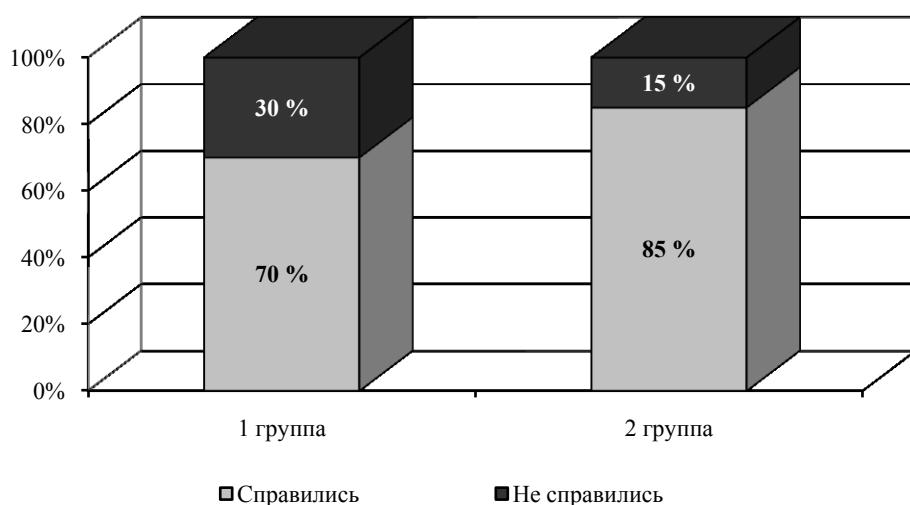


Рис. 2. Общие результаты исследования
Fig. 2. General research results

РЕЗУЛЬТАТЫ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ результатов указывает на то, что в устной связной речи обучаемых наибольшее количество ошибок приходится на такие разделы русского языка, как орфоэпия и фонетика. Также посредством анализа результатов дискуссии имеется возможность определить часто допускаемые ошибки и недочеты:

- 1) нецелесообразная постановка ударения;
- 2) неверная интонация;
- 3) неточности в определении мягких и твердых согласных на конце слов;
- 4) нарушения связности, логичности и завершенности текста.

Проанализировав ошибки и недочеты в дискуссии, можно определить основополагающие причины, которые заключаются в неумелом использовании средств лексико-грамматических связей в микротекстах (лексические повторы, синонимические замены, вводные слова и конструкции и др.). Также обнаруживаются нарушения в логической, структурной, семантической и интонационной связи, что приводит к затруднению процесса развития устной связной русской речи, обучаемые сталкиваются с трудностями в свободном речетворчестве, мысли реализуются в искаженном виде. Данный факт усложняет обучение как русскому языку, так и другим дисциплинам. Помимо этого, полученные данные указывают на то, что без предварительной подготовки к устному высказыванию под руководством наставника обучаемые хуже справляются с задачей. Так, например, 30 % респондентов из первой группы (без воздействия педагога) не справились с заданием, а во второй группе (подготовка под руководством преподавателя) лишь 15 % обучаемых не справились с таким же заданием. Обучаемые должны обладать способностью свободного и правильного высказывания для того, чтобы более тщательно подходить к содержательному компоненту речевысказывания.

ВЫВОДЫ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Успех речемыслительной и речевой деятельности зависит от комплекса упражнений, используемых на занятии. В этой связи задания должны быть уместными и целесообразными, также необходимо сочетать предречевые и речевые упражнения на подготовительном этапе дискуссии. Важным является и то, что правильная русская речь может быть сформирована посредством восприятия элитарной устной речи. Источники такой речи: радио- и телепередачи, аудио- и видеозаписи мастеров ораторского искусства, лингвистов и педагогов. При всех достоинствах каждого из указанных источников, однако же, ничем не заменить живую речь преподавателя [20, с. 510]. Речь наставника-преподавателя русского слова является наиболее продуктивным источником, направленным на речевое развитие обучаемых, что обуславливает необходимость высокого уровня компетентности педагога, речь его, прежде всего, должна быть образцовой, соответствовать нормам и правилам русского литературного языка. По справедливому замечанию Т.А. Ладыженской, «...преподаватель русского языка с его манерой держаться, говорить, словесно реагировать на то, что происходит на занятии, – это каждый раз демонстрация свободного владения речью, а это способствует укреплению авторитета и убеждает обучаемых в практической значимости изучаемого курса. Вряд ли косноязычный словесник или преподаватель русского языка, допускающий ошибки в произношении слов, в нормах словоупотребления, построении предложений и т. д., будет пользоваться уважением» [2, с. 31].

Итак, одним из наиболее важных компонентов процесса речевого развития является слово преподавателя, которое оказывает значительный положительный эффект на развитие и формирование живой звучащей речи обучаемых. Теоретико-практическая значимость представленного исследования заключается, прежде всего, в том, что она имеет научно-познавательное значение. Также материалы исследования могут быть использованы педагогами русского языка и русского языка как иностранного в процессе формирования связной устной русской речи обучаемых.

Список литературы

1. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи. М.: Рус. яз., 1977. 48 с.
2. Ладыженская Т.А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. М.: Просвещение, 1986.
3. Львов М.Р. Основы теории речи. М.: Академия, 2000. 248 с.
4. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
5. Тростенцова Л.А. Обучение русскому языку в школе как целенаправленный процесс. М., 1990. 144 с.
6. Что значит знать язык и владеть им / под ред. Н.М. Шанского. М.: Просвещение, 1989. 191 с.
7. Шхапацева М.Х. Развитие связной русской речи учащихся: пособие для учителей V–XI классов общеобразовательных школ. Майкоп, 1995. 134 с.
8. Люблinskaya A.A. Детская психология. М.: Просвещение, 1971. 415 с.
9. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 250 с.
10. Gardiner A. The Theory of Speech and Language. Oxford: British Academy, 1969. 348 p.
11. Green M. Speech Acts // Stanford Encyclopedia of Philosophy. 2010. URL: <https://philpapers.org/rec/GRESA> (accessed: 20.02.2020).
12. Сонер П.Л. Основы искусства речи. М.: Яхтсмен, 1995. 448 с.
13. Amiraghyan M. The Methodical Principles of Child's Speech Development Curriculum // Wisdom. 2016. № 2 (7). P. 168-173.
14. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М., 1982. 315 с.
15. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 277 с.
16. Шхапацева М.Х. Современный русский язык. Майкоп: АГУ, 2013. 475 с.
17. Айвазян О.О. Развитие письменной русской речи на начальном этапе обучения в процессе работы над изложением. Краснодар: КГУФКСТ, ЭКОИНВЕСТ, 2018. 210 с. ISBN 978-5-94123-015-0
18. Shkhapatseva M.K., Ayvazyan O.O. Features of Formation and Functioning Communicatively-Speech Skills of Future Lawyers in Modern Multicultural Space // East European Scientific Journal. 2016. № 10-1. P. 93-97.
19. Dziewanowska D. Discussion as One of the Methods of Problem Teaching for Russian as a Foreign Language // Studia Rossica Posnaniensia. 2016. Vol. XLI. P. 461-471.
20. Айвазян О.О. Основы работы по развитию русской связной устной речи младших школьников в современной системе образования // Наука и образование: новое время. 2015. № 1 (6). С. 510-512.

References

1. Zarubina N.D. *Metodika obucheniya svyaznoy rechi* [Methods of Teaching Coherent Speech]. Moscow, Russian language Publ., 1977, 48 p. (In Russian).
2. Ladyzhenskaja T.A. *Zhivoe slovo. Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya* [Living Word. Oral Speech as a Means and Subject of Instruction]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1986. (In Russian).
3. Lvov M.R. *Osnovy teorii rechi* [Fundamentals of Speech Theory]. Moscow, Academiya Publ., 2000, 248 p. (In Russian).
4. Ushakov D.N. (ed.). *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: in 4 vols.]. Moscow, "Soviet Encyclopedia", Association of State Book and Magazine Publishing Houses, State Publishing House of Foreign and National Words Publ., 1935–1940. (In Russian).
5. Trostencova L.A. *Obucheniye russkomu yazyku v shkole kak tselenapravlenyy process* [Teaching Russian at School as a Focused Process]. Moscow, 1990, 144 p. (In Russian).
6. Shansky N.M. (ed.). *Chto znachit znat' yazyk i vladet' im* [What Does It Mean to Know the Language and Own It]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1989, 191 p. (In Russian).
7. Shkhapatseva M.K. *Razvitiye svyaznoy russkoy rechi uchashchikhsya* [Development of Coherent Russian Speech of Students]. Maykop, 1995, 134 p. (In Russian).
8. Lyublinskaya A.A. *Detskaya psikhologiya* [Child Psychology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1971, 415 p. (In Russian).

9. Zhinkin N.I. *Rech' kak provodnik informatsii* [Speech as a Conductor of Information]. Moscow, Nauka Publ., 1982, 250 p. (In Russian).
10. Gardiner A. *The Theory of Speech and Language*. Oxford, British Academy Publ., 1969, 348 p.
11. Green M. Speech Acts. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2010. Available at: <https://philpapers.org/rec/GRESA> (accessed 20.02.2020).
12. Soper P.L. *Osnovy iskusstva rechi* [The Basics of the Art of Speech]. Moscow, Yachtsman Publ., 1995, 448 p. (In Russian).
13. Amiraghyan M. The Methodical Principles of Child's Speech Development Curriculum. *Wisdom*, 2016, no. 2 (7), pp. 168-173.
14. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspeki russkogo sintaksisa* [Communicative Aspects of Russian Syntax]. Moscow, 1982, 315 p. (In Russian).
15. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [The Basics of Communicative Teaching Methods of Foreign Language Communication]. Moscow, Russkiy Yazyk Publ., 1989, 267 p. (In Russian).
16. Shkhapatseva M.K. *Sovremennyy russkiy yazyk* [Modern Russian Language]. Maykop, Adygey State University Publ., 2013, 475 p. (In Russian).
17. Ayvazyan O.O. *Razvitiye pis'mennoy russkoy rechi na nachalnym etape obucheniya v protsesse raboty nad izlozheniyem* [The Development of Written Russian Speech at the Initial Stage of Training in the Process of Working on an Exposition]. Krasnodar, Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, ECOINVEST Publ., 2018, 210 p. ISBN 978-5-94123-015-0 (In Russian).
18. Shkhapatseva M.K., Ayvazyan O.O. Features of formation and functioning communicatively-speech skills of future lawyers in modern multicultural space. *East European Scientific Journal*, 2016, no. 10-1, pp. 93-97.
19. Dziewanowska D. Discussion as one of the methods of problem teaching for Russian as a foreign language. *Studia Rossica Posnaniensia*, 2016, vol. 41, pp. 461-471.
20. Ayvazyan O.O. *Osnovy raboty po razvitiyu russkoy svyaznoy ustnoy rechi mladshikh shkol'nikov v sovremennoy sisteme obrazovaniya* [Fundamentals of the development of Russian coherent oral speech of younger schoolchildren in the modern education system]. *Nauka i obrazovaniye: novoye vremya* [Science and Education: New Time], 2015, no. 1 (6), pp. 510-512. (In Russian).

Информация об авторе

Айвазян Оксана Оганесовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры философии, культурологии и социальных коммуникаций, доцент кафедры иностранных языков, Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма, г. Краснодар, Российская Федерация, O.O.Ayvazyan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1457-8594>

Статья поступила в редакцию 16.09.2020
Одобрена после рецензирования и доработки
04.11.2020
Принята к публикации 24.12.2020

Information about the author

Oksana O. Ayvazyan, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Philosophy, Cultural Studies and Social Communications Department, Associate Professor of Foreign Languages Department, Kuban State University of Physical Education, Sports and Tourism, Krasnodar, Russian Federation, Russian Federation, O.O.Ayvazyan@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1457-8594>

The article was submitted 16.09.2020
Approved after reviewing and revision
04.11.2020
Accepted for publication 24.12.2020

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ ISSUES OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

Научная статья
УДК 36+378
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-134-140

Включение студентов вуза в социальные проекты по гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи

Наталья Владимировна ГАРАШКИНА¹,
Анастасия Александровна ДРУЖИНИНА^{2*}

¹ОЧУВО «Московский инновационный университет»

119017, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Ордынка, 7

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

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

*Адрес для переписки: drugininaan@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена актуальная педагогическая проблема – проблема включения студентов вуза в социальные проекты по гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи. Представлен анализ концепций, междисциплинарных подходов (политологических, социологических, психологических, педагогических), правовых документов (стратегии, концепции, программы), лучших практик организации воспитательной работы в высшей школе по гражданско-патриотическому направлению. Определены группы технологий гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи: традиционные, смешанные, инновационные. Выделена ведущая технология гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи – включения в социальные проекты. Показаны кейсы и результаты качественной оценки деятельности студентов как реализаторов собственных проектов гражданско-патриотического воспитания. Тестирование достижений студентов, экспертная оценка работодателями показали результативность проектной деятельности студентов с учетом их интересов, взаимосвязь с их будущей профессией, эффективность применения воспитательно-образовательного потенциала социального партнерства в практике гражданско-патриотического воспитания, а также возможности интенсификации и перспективы развития процесса гражданско-патриотического воспитания студентов в контексте применения инновационных технологий и форматов.

Ключевые слова: социальные проекты, гражданско-патриотическое воспитание, воспитание студенческой молодежи, технологии гражданско-патриотического воспитания, гражданственность, патриотизм

Для цитирования: Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Включение студентов вуза в социальные проекты по гражданско-патриотическому воспитанию детей и молодежи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 134-140. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-134-140>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-134-140

Inclusion of university students in social projects on civil and patriotic education of children and youth

Natalia V. GARASHKINA¹, Anastasia A. DRUZHININA^{2*}

¹Moscow Innovative University

7 Malaya Ordynka St., Moscow 119017, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: drugininaan@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
© Гарашкина Н.В., Дружинина А.А., 2021



Abstract. An urgent pedagogical problem is considered – the problem of including university students in social projects for the civil and patriotic education of children and youth. An analysis of concepts, interdisciplinary approaches (political science, sociological, psychological, pedagogical), legal documents (strategies, concepts, programs), best practices of organizing educational work in higher education in the civil and patriotic direction is presented. The groups of technologies of civil and patriotic education of student youth are determined: traditional, mixed, innovative. We highlight the leading technology of civil and patriotic education of student youth – inclusion in social projects. Cases and results of a qualitative assessment of students' activities as implementers of their own projects of civil and patriotic education are shown. Testing of students' achievements, expert assessment by employers showed the effectiveness of the project activities of students, taking into account their interests, the relationship with their future profession, the effectiveness of using the upbringing and educational potential of social partnership in the practice of civil and patriotic education, as well as the possibilities of intensification and prospects for the development of the process of civil and patriotic education students in the context of the application of innovative technologies and formats.

Keywords: social projects, civil and patriotic education, education of students, technologies of civil and patriotic education, citizenship, patriotism

For citation: Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Vklucheniye studentov vuza v sotsial'nyye proyekty po grazhdansko-patrioticheskому vospitaniyu detey i molodezhi [Inclusion of university students in social projects on civil and patriotic education of children and youth]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 134-140. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-134-140> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблема гражданско-патриотического воспитания по социальной значимости и научной исследованности является актуальной проблемой прошлого, настоящего и будущего.

В ходе проводимого исследования осуществлен анализ концепций, междисциплинарных подходов, правовых документов, моделей, лучших практик систем организации воспитательной работы в высшей школе,

колледжах по направлению гражданско-патриотического воспитания студентов, обобщены результаты экспертной оценки, тестирования и интервьюирования студентов образовательных организаций разного уровня.

В современных условиях воспитание патриотизма и гражданственности является ведущим ориентиром стратегии воспитания детей и молодежи. В.В. Путин в Послании

Федеральному Собранию в 2016 г. подчеркнул, что «граждане объединились вокруг патриотических ценностей..., готовность работать ради России, сердечная, искренняя забота о ней»¹.

В ФЗ «Об образовании», Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 г., Концепции патриотического воспитания граждан РФ, Государственной программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2016–2020 годы» определены приоритеты образования, включая усиление воспитательного потенциала образовательного процесса и организации технологий гражданско-патриотического воспитания.

Г.М. Коджаспирова определяет гражданско-патриотическое воспитание как формирование гражданской позиции, гражданского самоопределения, осознание внутренней свободы и ответственности за собственный политический и моральный выбор, а также патриотическое воспитание – как формирование национального сознания: патриотические чувства, настроения, мотивы [1].

Для понимания сущности гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи важно уточнить базовое понятие «воспитание». Важными для исследования явился подход В.И. Андреева, рассматривающего воспитание как вид человеческой деятельности, осуществляемой в ситуации педагогического взаимодействия [2].

Современный воспитательный процесс в вузе определяем как многогранный процесс, включающий формирование сознания и поведения, гуманистических ценностей, личностных качеств студентов, позволяющих самореализоваться в профессиональной деятельности и быть конкурентоспособным на современном рынке труда.

Гражданско-патриотическое воспитание, как область исследования педагогики и соци-

альной феномен, проектируется на основе междисциплинарных подходов.

В политологии его рассматривают в контексте развития демократического процесса, становления гражданского общества, формирования гражданской активности, гражданской идентичности как способности и готовности выполнять обязанности гражданина, пользоваться правами, принимать активное участие в жизни государства.

С позиции психологии к результатам гражданско-патриотического воспитания относится гражданская активность, она связана с высоким уровнем просоциальной деятельности.

Рассматривая образование в высшей школе, И.А. Зимняя с соавт. вводят понятие «компетентность гражданственности», включающее знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, свободу и ответственность, уверенность в себе, гражданский долг; знание истории государства, опыт проявления гражданственности в общественной практике [3, с. 5].

Определено, что гражданско-патриотическое воспитание студенческой молодежи – это процесс, обеспечивающий формирование гуманистических ценностей, компетентности гражданственности, сознания и поведения, личностных качеств студентов.

Идея формирования гражданских качеств, включая патриотизм, связана с актуализацией в системе воспитания вузов современных форм работы по становлению правовой культуры, развития студенческого самоуправления, введения новых практик. Например, в ходе организации студенческой практики в Московском инновационном университете (МИУ) применяются индивидуальные задания по разработке и реализации социально-правового проекта. Бакалавры и магистранты МИУ являются активными участниками «круглых столов» и электронного клуба юристов, в том числе они включены в дискуссии по проблемам гражданской активности, гражданской идентичности и патриотизма. В вузе применяются инновации

¹ Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации (О положении в стране и основных направлениях внутренней и внешней политики государства) от 01.12.2016. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41550> (дата обращения: 11.05.2021).

онные технологии воспитания, основанные на сетевой концепции развития личности [4].

31 июля 2020 г. в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» был внесен ряд изменений по вопросам воспитания обучающихся.

Традиционные воспитательные технологии, применяемые в вузах, содержательно ориентированы на гражданское, патриотическое, правовое, трудовое, экологическое направление воспитательной работы. В исследовании определены традиционные средства воспитания гражданских качеств студенческой молодежи, ими являются: воспитательный потенциал учебного процесса и традиции вуза; НИРС, производственная практика; спортивно-оздоровительная работа, социокультурная, волонтерская деятельность.

В 2021 г. подготовлен проект федерального закона «О патриотическом воспитании граждан Российской Федерации», где определены основные базовые принципы, методы и направления патриотического воспитания с молодежью.

Проведенный мониторинг деятельности субъектов Российской Федерации по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному воспитанию включал анализ вовлеченности граждан в систему патриотического воспитания, внедрение в деятельность организаторов патриотического воспитания современных форм и технологий воспитательной работы (ИКТ, цифровые, сетевые), систем и моделей патриотического воспитания².

Современная педагогическая повестка активизирует диалог о понятиях «гражданское воспитание» и «патриотическое воспитание», инновационных технологиях гражданско-патриотического воспитания.

Важной для нашего исследования является позиция социолога В.А. Касамара, которая отмечает, что гражданское воспитание связано с «ценностью гражданского участия,

ответственности и самоорганизации на локальном уровне». Гражданин – это человек, который, прежде всего, неравнодушен к тому, что происходит в его родной стране, в его городе, территории, здесь и сейчас. Это человек, который готов свое время потратить на свою страну. Это человек, который готов «малыми делами» улучшать мир вокруг себя. «Деятельный патриотизм» начинается с личного примера воспитателей – родителей, педагогов, наставников, а «патриотическое воспитание» связано с «воспитанием гражданина». Патриотическое воспитание – это «систематическая и целенаправленная деятельность, основанная на социокультурных, духовно-нравственных ценностях и принятых в обществе правилах и нормах поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, которая направлена на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации граждан, формирование у них патриотического сознания, чувства верности России, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Отечества» [5].

Гражданско-патриотическое воспитание можно осуществлять разными технологиями и способами. Ключевые из них, согласно законопроекту, – это «развитие исторической памяти на всех уровнях образовательного пространства: поддержка памятников воинской славы, в том числе могил неизвестного солдата и воинских захоронений как на территории России, так и за рубежом». Инициаторы законопроекта предлагают в рамках патриотической работы готовить молодежь в том числе «к сдаче нормативов испытаний (тестов) всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» в соответствии с действующим законодательством» [5].

Исследователями отмечаются воспитательные возможности социально направленной проектной деятельности молодежи в формировании гражданственности и патриотизма у студентов как организаторов и участников проектов.

Л.С. Пастухова подчеркивает, что социально-проектная деятельность при разработ-

² О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы»: постановление Правительства РФ от 30.12.2015 № 1493. URL: <http://static.government.ru/media/files/8qqYUwwzHUXzVkJ1jsKAErrx2dE4q0ws.pdf> (дата обращения: 11.05.2021).

ке молодежных социально ориентированных проектов усиливается, когда в качестве их целей выступают воспитательные задачи, включая формирование гражданской идентичности как свойства личности молодого человека [6].

В нашем исследовании учитывалось, что субъектами социально-проектной деятельности являются студенты, в том числе ведущие волонтерскую и общественную работу, а также реализующие проектные задания в ходе производственной практики. В ходе студенческой практики появляется возможность проявить инициативу и организовать самостоятельно или в команде социальные проекты.

В подготовке студентов вуза возросла потребность в применении метода проектов, позволяющем развивать умения применять теорию для решения практических задач, касающихся будущей профессиональной деятельности.

Важным в нашем исследовании являлся культурологический подход к воспитанию гражданско-патриотических качеств в подготовке специалистов социальной и образовательных сфер в вузе, как ориентирующий на создание модели и культуронасыщенной образовательно-воспитательной среды, проектирование и реализацию личностно-ориентированных образовательных и воспитательных технологий [7; 8].

Выделены три группы технологий гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи: традиционные (организация массовых, групповых мероприятий патриотической направленности), смешанные (проекты с применением цифровых технологий, ИКТ), инновационные (квесты, дебаты, сторителлинг). Ведущая технология гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи – включение в социальные проекты. Воспитательная работа в ходе опытно-экспериментальной работы реализовывалась через самостоятельные проекты студентов и включение в проекты социальных партнеров кафедры в процессе практики и волонтерской деятельности. Обучение, воспитательная работа и саморазвитие ин-

тегрируются в процессе формирования профессиональных компетенций, включая компетентность гражданственности студента. Этот процесс предполагает следующие этапы технологии: воспроизводящие действия → применение знаний в учебно-профессиональной деятельности под руководством педагога → самостоятельная творческая и/или проектная деятельность.

Разработанная модель и технология были реализованы на базе Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, социальным партнером которого является Тамбовская областная общественная организация «Молодежные инициативы». Бакалавры направления «Педагогическое образование» являлись волонтерами и участниками социальных проектов на базе этой организации, цель совместных проектов – развитие у детей и молодежи патриотизма, гражданственности. Участие в данных проектах позитивно влияло на формирование профессиональных качеств студентов, воспитание профессиональной культуры, гражданской позиции. Экспертиза социальных проектов, тестирование и интервьюирование участников, рефлексивный анализ после проектной деятельности студентов показывает рост параметров компетенции гражданственности и проективных способностей. Технология предполагала самостоятельную разработку и реализацию студентами проектов, направленных на гражданское воспитание дошкольников, младших школьников, а также на методическое сопровождение педагогов для проведения гражданско-патриотических мероприятий.

Например, проект Валерии А. «Отечественные мультфильмы как средство нравственного воспитания младших школьников». Автором проекта были разработаны чек-листы для родителей и учителей. Созданные студенткой чек-листы по правильному выбору мультфильмов для формирования нравственных ценностей у детей младшего школьного возраста включают в себя 5 основных критериев: познавательность, наличие положительного главного героя, отсутствие аг-

рессии и жестокости, зло должно быть наказуемо, умеренный темп обстановки сюжета мультфильма. Чек-лист со списком мультфильмов, рекомендованных для просмотра. Представлены и советские мультфильмы, и современные. Мультфильмы разделены на основных 4 блока: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие.

Проект Анастасии Л. «Формирование у учащихся начальных классов гражданской позиции посредством экологического воспитания». Продуктом проекта является книжка-малышка, экологический сборник «Экофрендли». Такой продукт проекта дает ответ на вопрос «Как я могу сделать мир лучше?». Сборник состоит из двух разделов. Первый раздел включает в себя различные задания на тему экологии. Второй раздел называется «Узнай больше» и состоит из важной и полезной информации, необходимой для совершенствования экологической культуры. Также сборник включает в себя советы и привычки, которые помогут принести пользу не только окружающей среде, но и самим людям. В сборнике встречаются литературные отступления в виде стихотворений, которые мотивируют на бережное отношение к природе. На протяжении всего сборника встречаются иллюстрации, которые напоминают юному другу экологии о том, как прекрасна наша природа.

Таким образом, рассмотренные междисциплинарные подходы (политологические, правовые, социологические, психологиче-

ские, педагогические) и модели (сетевого развития личности, культурологическая модель, включения в волонтерские молодежные социальные проекты) являются основой для современных технологий гражданско-патриотического воспитания (включение в социальные проекты, участие в клубной и дискуссионной деятельности, дебаты, квесты, применение цифровых технологий, творческих кейсов и др.). Определены группы технологий гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи: традиционные, смешанные, инновационные. Выделена ведущая технология гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи – включения в социальные проекты. Представленные кейсы отражают результативность и качество социально-проектной деятельности, а также уровень сформированности гражданско-патриотической компетентности студентов как реализаторов собственных проектов гражданско-патриотического воспитания для детей. Тестирование достижений студентов, экспертная оценка работодателями показали результативность проектной деятельности студентов с учетом их интересов, взаимосвязь с их будущей профессией, эффективность применения воспитательно-образовательного потенциала социального партнерства в практике гражданско-патриотического воспитания, а также возможности интенсификации и перспективы развития процесса гражданско-патриотического воспитания студентов в контексте применения инновационных технологий и форматов.

Список литературы

1. Педагогика высшей школы / отв. ред. Г.М. Коджаспирова. М.: Проспект, 2021. 512 с.
2. Андреев В.И. Педагогика. Казань: Центр инновационных технологий, 2003. 608 с.
3. Зимняя И.А., Алексеева О.Ф., Жуковская М.Э. и др. Осваиваем социальные компетентности. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. 592 с.
4. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Методологические основы новой сетевой теории развития личности // Гуманизация образования. 2012. № 1. С. 8-23.
5. Касамара В.А., Сорокина А.А. С чего начинается Родина: патриотизм в представлениях студенческой молодежи // Общественные науки и современность. 2016. № 6. С. 99-110.
6. Пастухова Л.С. Социально-проектная деятельность как открытое воспитательное пространство: к созданию современной концепции гражданского воспитания // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 5 (62). С. 67-81.

7. Гарашкина Н.В. Дидактическое проектирование подготовки специалистов социальной работы в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2004. 42 с.
8. Дружинина А.А. Концептуализация формирования управлеченческой культуры социально-педагогической деятельности у студентов вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2021. 46 с.

References

1. Kodzhaspirova G.M. (executive ed.). *Pedagogika vysshey shkoly* [Pedagogy of Higher Education]. Moscow, Prospekt Publ., 2021, 512 p. (In Russian).
2. Andreyev V.I. *Pedagogika* [Pedagogy]. Kazan, Center for Innovative Technologies Publ., 2003, 608 p. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A., Alekseyeva O.F., Zhukovskaya M.E. et al. *Osvoivayem sotsial'nyye kompetentnosti* [Mastering Social Competencies]. Moscow, Voronezh, Moscow Psychological and Social University, MODEK Publ., 2011, 592 p. (In Russian).
4. Berulava G.A., Berulava M.N. Metodologicheskiye osnovy novoy setevoy teorii razvitiya lichnosti [Methodological foundations of the new network theory of personality development]. *Gumanizatsiya obrazovaniya* [Humanization of Education], 2012, no. 1, pp. 8-23. (In Russian).
5. Kasamara V.A., Sorokina A.A. S chego nachinayetsya Rodina: patriotizm v predstavleniyakh studencheskoy molodezhi [Where does the Motherland begin: patriotism in the ideas of student youth]. *Obshchestvennyye nauki i sovremennost'* [Social Sciences and Modernity], 2016, no. 6, pp. 99-110. (In Russian).
6. Pastukhova L.S. Sotsial'no-proyektchnaya deyatel'nost' kak otkrytoye vospitatel'noye prostranstvo: k sozdaniiyu sovremennoy kontseptsii grazhdanskogo vospitaniya [Socio-project activity as an open educational space: towards the creation of a modern concept of civic education]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and Foreign Pedagogy], 2019, no. 5 (62), pp. 67-81. (In Russian).
7. Garashkina N.V. *Didakticheskoye proyektirovaniye podgotovki spetsialistov sotsial'noy raboty v vuze: avto-ref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Didactic Design of the Training of Social Work Specialists at the University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2004, 42 p. (In Russian).
8. Druzhinina A.A. *Kontseptualizatsiya formirovaniya upravlencheskoy kul'tury sotsial'no-pedagogicheskoy deyatel'nosti u studentov vuza: avto-ref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Conceptualization of the Development of Managerial Culture of social and Pedagogical Activity among University Students. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2021, 46 p. (In Russian).

Информация об авторах

Гарашкина Наталья Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, зам. зав. кафедрой юридических дисциплин, Московский инновационный университет, г. Москва, Российская Федерация, nagaraisr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>

Дружинина Анастасия Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, drugininaan@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>

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

Статья поступила в редакцию 04.06.2021
Одобрена после рецензирования 02.07.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

Natalia V. Garashkina, Doctor of Pedagogy, Professor, Deputy Head of Legal Disciplines Department, Moscow Innovation University, Moscow, Russian Federation, nagaraisr@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9212-4235>

Anastasia A. Druzhinina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, drugininaan@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1146-0374>

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

The article was submitted 04.06.2021
Approved after reviewing 02.07.2021
Accepted for publication 03.09.2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
THEORY AND METHODS OF SOCIAL
AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

Научная статья
УДК 378.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-141-148

**Проектирование как эффективная технология обучения
студентов творческих специальностей**

Елена Ивановна ГРИГОРЬЕВА^{1*}, Людмила Николаевна МАКСИМОВА²

¹ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, 4, стр. 1

²ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет»
140155, Российская Федерация, Московская обл., Раменский р-н, пос. Электроизолятор, 67

*Адрес для переписки: grigorev_tmb@list.ru

Аннотация. Рассмотрен процесс использования проектных технологий для выработки профессиональных компетенций студентов, обучающихся на творческих специальностях. Раскрыта специфика организации учебного процесса с использованием проектных технологий, что позволяет организовать деятельность студентов с ориентацией на получение конкретного творческого продукта, привлекать альтернативные ресурсы, поддерживать партнерство с различными организациями и структурами. Выделены особенности проектно-ориентированного подхода во взаимодействии традиционных и инновационных начал в творческой самореализации студентов. Эффективность рассматриваемого процесса опирается на возможность построить занятия со студентами с учетом приобретения ими определенных навыков и умений, среди которых наиболее значимые: мыследеятельностные, презентационные, коммуникативные, поисковые, информационные. Проектные технологии на современном этапе обучения студентов рассматривают как одну из личностно-ориентированных технологий, которая интегрирует в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики. Отмечено, что проектная деятельность позволяет решить проблему готовности молодежи к активным действиям в социальной среде, реализовать полученные знания и навыки. Поэтому формирование проектной компетентности – один из важнейших ориентиров в системе подготовки студентов творческих специальностей.

Ключевые слова: проектные технологии, студенты, учебный процесс, творческие специальности
Для цитирования: Григорьева Е.И., Максимова Л.Н. Проектирование как эффективная технология обучения студентов творческих специальностей // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 141-148.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-141-148>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-141-148

Project as an effective technology for teaching students of creative specialties

Elena I. GRIGORIEVA^{1*}, Lyudmila N. MAKSIMOVA²

¹Russian State Social University

4-1 Vilgelm Pik St., Moscow 129226, Russian Federation

²Gzhel State University

67, Elektroizolyator 140155, Ramensky District, Moscow Region, Russian Federation

*Corresponding author: grigorev_tmb@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
© Григорьева Е.И., Максимова Л.Н., 2021



Abstract. We discuss the process of using project technologies to develop professional competencies of students studying in creative specialties. The specificity of the organization of the educational process using project technologies is revealed, which allows organizing the activities of students with a focus on obtaining a specific creative product, attracting alternative resources, maintaining partnerships with various organizations and structures. The features of the project-oriented approach in the interaction of traditional and innovative principles in the creative self-realization of students are highlighted. The effectiveness of the process under consideration is based on the ability to build classes with students, taking into account their acquisition of certain skills and abilities, among which the most significant are: thought-activity, presentation, communication, search, information. Project technologies at the present stage of student learning are considered as one of the personality-oriented technologies that integrate a problematic approach, group methods, reflexive, presentational, research, search and other methods. It is noted that project activity allows solving the problem of youth readiness for active actions in a social environment, realizing the acquired knowledge and skills. Therefore, the development of project competence is one of the most important guidelines in the system of training students of creative specialties.

Keywords: project technologies, students, educational process, creative specialties

For citation: Grigorieva E.I., Maksimova L.N. Proyektirovaniye kak effektivnaya tekhnologiya obucheniya studentov tvorcheskikh spetsial'nostey [Project as an effective technology for teaching students of creative specialties]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 141-148. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-141-148> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время государственная культурная политика Российского государства строится на основе повышения гражданского самосознания, готовности и способности людей к активному участию в процессах общественного развития, а этого можно достигнуть путем модернизации социально-культурного пространства и использования современных технологий, к которым можно

отнести технологии образования, планирования, проектирования. Разработка проектной деятельности в области культуры и искусства направлена на повышение роли проектирования в социально-экономических преобразованиях и расширение социально-культурного пространства для самореализации представителей разных поколений. Именно социокультурное пространство, представляющее собой совокупность всех составляющих существующей реальности социума, играет

фундаментальную роль в формировании творческого потенциала личности.

Социокультурное пространство многосторонне и неоднородно – оно включает в себя различные уровни и множество подпространств, в связи с чем развитие творческих способностей, профессиональных навыков в условиях различных подпространств не ограничено. К ним могут относиться разные виды культур, субкультур, культуры разных времен и этносов, деятельность социальных институтов общества и мн. др.

Особое значение для реализации проектных технологий в современной действительности имеет ценностная система конкретной личности, что определяется условиями, в которых происходил процесс социализации и построения системы ценностей. Ценности – это основа, определяющая духовную культуру, формирующую мировоззрение индивидуума. Поэтому их изменение и деформация – важнейший аспект в применении новых технологий для совершенствования подрастающего поколения и трансформации социокультурного пространства.

Студенты, обучающиеся на творческих специальностях, должны разбираться в современном понимании культуры, уметь ориентироваться в материальных и духовных ценностях, знать современные подходы к применению существующих социально-культурных проектов в практике государственных и муниципальных организаций культуры и искусства. Это связано с тем, что в послепрестроенческий период произошло изменение ориентиров координации государства работы учреждений сферы культуры и досуга. В результате возникли многочисленные экспериментальные площадки для роста социально-культурной активности различных групп населения.

Мы можем отметить возрастание многочисленных социальных групп населения, которые составляют гражданское общество [1].

Также следует подчеркнуть, что стратегия гуманитарного образования связана с социальной динамикой, которая имеет пространственно-временные характеристики

современной социально-педагогической деятельности [2, с. 100].

МЕТОДЫ

Новые образовательные стандарты позволили внедрять в учебный процесс разнообразные педагогические технологии, инновационные подходы к обучению и такие механизмы, которые позволяют готовить конкурентоспособных выпускников, соответствующих требованиям современного рынка труда. Это связано с ориентацией учебных планов на самосовершенствование и само реализацией студентов. И в этом процессе значимую роль играют проектные технологии, которые, являясь педагогической технологией, включают в себя исследовательские и проблемные методы, а также строятся на творческой основе [3].

Особую значимость проектирование имеет для выработки профессиональных компетенций студентов, обучающихся на творческих специальностях. Учебный процесс с использованием проектных технологий позволяет построить деятельность студентов с ориентацией на получение конкретного творческого продукта, привлекать альтернативные ресурсы, поддерживать партнерство с различными организациями и структурами. Именно проектно-ориентированный подход позволяет добиться взаимодействия традиционных и инновационных начал в творческой самореализации студентов.

Проектные технологии, используемые в процессе обучения, позволяют не только студентам, но и людям разных поколений принимать участие в реализации культурной политики как на государственном, так и муниципальном уровне и в процессе сотрудничества реализовывать разнообразные творческие идеи.

За рубежом опыт внедрения проектов в социально-культурное пространство имеет давнюю практику. В России использование проектных технологий началось только в середине 90-х гг. XX века, что было связано с переходом на рыночные отношения и появлением новых субъектов деятельности в сфере

ре культуры. Появились новые формы сохранения и распространения культуры, многочисленные социально-культурные технологии, которые позволили уйти от прежней системы распределения финансовых ресурсов. Сегодня выделенные средства на развитие культуры осуществляются в основном на конкурсной основе и под конкретные проекты.

В образовательном процессе активное применение технологий проектирования связывают с использованием компьютерных технологий, и метод проектов занимает ведущее место в образовательном процессе. При этом студент приобретает такие навыки, которые сложно приобрести при традиционных методах обучения. К тому же доказано, что метод проектов эффективен для развития когнитивных и творческих способностей студентов, формирования профессиональной компетентности. Нельзя не согласиться с Е.С. Полат, что проектная деятельность студентов – это «рассмотрение на новом витке педагогических, социальных и культурных достижений давно забытых старых педагогических истин, использовавшихся ранее в других условиях и в иной интерпретации» [4].

Неисчерпаемые возможности имеет технология проектирования для творческой самореализации и саморазвития студенческой молодежи. Ведь саморазвитие студенческой молодежи является основой для самостоятельной творческой деятельности, оно обеспечивает не только самореализацию личности в условиях профессиональной деятельности, но и способствует активизации различных способностей (управленческих, рефлексивных, коммуникативных, креативных).

Метод проектирования включает в себя различные дидактические формы и приемы, которые развивают творческий исследовательский интерес и аналитические формы образовательной деятельности будущих специалистов творческой направленности.

В основе применения этого метода лежит возможность студентов реализовывать свои идеи на практике, развивать нестандартное мышление и самоопределиться в дальнейшей профессиональной деятельности.

стии. Им приходится ставить конкретные цели и задачи, искать способы решения поставленных проблем и анализировать полученные результаты.

Именно проектная деятельность позволяет студентам приобрести необходимые компетенции, овладеть навыками и умениями, которые затем будут востребованы не только в процессе обучения, но и в профессиональной сфере [5].

Проектная деятельность позволяет построить занятия со студентами с учетом приобретения ими определенных навыков и умений, среди которых наиболее значимые: мыследеяностные, презентационные, коммуникативные, поисковые, информационные. Но прежде чем студент сможет использовать свои знания и умения на практике при реализации проекта, необходимо овладеть технологией создания проекта и реализацией своей идеи в конечный продукт, будь то фестиваль, дизайн-проект, шоу-программа, исследовательский проект и т. д.

Именно проектная деятельность позволяет решить проблему готовности молодежи к активным действиям в социальной среде, реализовать полученные знания и навыки. Поэтому формирование проектной компетентности – один из важнейших ориентиров в системе подготовки студентов творческих специальностей [6].

В стенах учебных заведений за счет использования методик проектной деятельности происходит формирование специалиста, способного использовать инновации в своей будущей профессиональной деятельности. Студенты уже на первом курсе активно включаются в процесс реализации своих идей и готовы выявлять актуальную проблему, формулировать цели и задачи, находить пути для решения выявленной проблемы, подвергать анализу наиболее эффективные ориентиры решения профессиональных задач, а также доказывать верность своего выбора за счет использования различных методов [7].

Для того чтобы проектные технологии активно внедрялись в процесс обучения, необходимо применять такие методы, которые

позволяют добывать знания самостоятельно и направлять деятельность студентов на информационную активность. Именно такой подход позволяет решать проблему формирования у студентов умений и навыков творческого саморазвития. Студенты должны быть готовы к поиску интересных и нестандартных методов обучения, развитию содержания образования в сторону усиления вектора познания. При этом преподаватель должен применять игровые, практико-ориентированные, проблемные и проектные методы обучения, чтобы направлять и стимулировать обучающихся выдвигать свои идеи, гипотезы, аргументировать их.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Для того чтобы результат был достигнут и студенты заинтересовались проектной деятельностью, педагог создает условия для развития творческой проектной деятельности, а это подразумевает достаточно большую подготовительную работу со студентами. В нашей практике мы используем рабочие тетради по различным формам организации досуга. Каждая тетрадь имеет несколько разделов, которые позволяют самостоятельнознакомиться с основными терминами и понятиями, изучать современную литературу по обозначенной теме. Отдельный раздел тетради ориентирован на разработку проекта и его детальное описание. В заключение студент готовит презентацию и представляет свою идею и этапы воплощения на обсуждение педагога и сокурсников. Лучшие идеи воплощаются на практике.

При реализации проектного подхода появляется возможность сформировать не только исследовательские, но и коммуникативные навыки через решение проектных задач в малых учебных группах. Наиболее активно проходит процесс реализации проекта, что позволяет студентам выработать навыки управленческой деятельности и понять, что поставленные задачи трудно решать одному, необходима команда единомышленников, которая обладает не только коммуникативными навыками, но и умением

распределять между собой обязанности в группе, осуществлять взаимовыручку и взаимопомощь, относиться ответственно к порученному делу и т. д.

Подобная технология организации образовательного процесса позволяет студентам чувствовать себя свободно, ответственно за этапы реализации каждой поставленной задачи. Преподаватель при таком подходе к организации учебного занятия консультирует, помогает и реализует не только практико-ориентированный, но и индивидуальный подход.

Однако при создании проекта студент сталкивается с определенными трудностями, которые не позволяют ему грамотно сформулировать проблему. Сложности часто возникают при формулировке целей и задач, поиске путей решения поставленных задач. Педагог должен сориентировать студента на выбор альтернативных методов для реализации проекта, корректировку результатов и оценку своей деятельности.

При реализации проектного метода в образовательной практике преподавателю необходимо создать условия, при которых студент сможет самостоятельно сформулировать актуальную проблему. Вместе с тем студент должен иметь возможность интегрировать свои знания в решаемую проблему и вести активный исследовательский поиск вариантов ее решения. Задачи проекта всегда должны быть ориентированы на получение результата, и все участники процесса проектной деятельности должны максимально проявлять самостоятельность в выборе средств и форм реализации своих идей.

Использование педагогических технологий, направленных на творческую инициативу, развитие навыков коммуникации не только в социальной среде, но и в информационном потоке, а также самореализацию студентов, позволяет осуществлять формирование основных компетентностей, к которым относится проектная компетенция.

В процессе развития современных методов проектирования становится очевидно, что проектно-ориентированный подход должен все чаще применяться в образовательной

деятельности учебных заведений. Все больше учебных дисциплин должно быть направлено на развитие проектной деятельности [7].

Проектирование, осуществляемое в образовательной среде, – это возможность овладения многочисленными умениями и навыками. Учебная проектная деятельность служит, прежде всего, развитию творческой активности и самореализации студентов, ответственности; самостоятельности; креативности; компетентности; системности и критичности [8].

Особенно хочется отметить конкурентоспособность будущего специалиста в творческой профессии, так как востребованность выпускника после окончания вуза зависит от уровня сформированности проектной культуры, которая обеспечивает продуктивную профессиональную деятельность в любой сфере.

ОБСУЖДЕНИЕ

Проектные технологии на современном этапе обучения студентов рассматривают как одну из личностно-ориентированных технологий, которая интегрирует в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

Учитывая различные задачи при создании проекта, в образовательном процессе вузов применяют различные виды проектов.

Е.С. Полат отмечает, что организация проектной деятельности напрямую зависит от типа проекта и выделяет следующие типологические признаки проектов.

1. Доминирующая в проекте деятельность; исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентированная и пр.

2. Предметно-содержательная область; монопроект (в рамках одной области знания; выделяют следующие типы: литературно-творческие, естественно-научные, экологические, языковые (лингвистические), культурологические, спортивные, географические,

исторические, музыкальные); межпредметный проект (включает несколько дисциплин).

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

4. Характер контактов: внутренние или региональные (среди участников одного учебного заведения, региона, страны, разных стран мира) и международные (участники проекта являются представителями разных стран) [9].

Если обратиться к исследованиям ученых по классификации различных типов проектирования, то выделяют чаще всего типы проектирования, которые различаются по своим объектам (морфологическое; социальное; экзистенциальное) [4].

Проекты разделяют на различные виды в зависимости от сферы применения (социальный, педагогический, психолого-педагогический проекты и собственно-педагогический, который включает развитие педагогических практик).

По мнению Л.А. Филимонюк с соавт., «в основе деятельности проектирования лежит мышление, проблематизирующее ценности и их иерархию. В процессе проектирования у субъекта происходит формирование критериальной основы, необходимой для осуществления самостоятельного и ответственного выбора в проблемных ситуациях» [10].

О.С. Анисимова в качестве организационно-технологической основы диалогического взаимодействия в ходе проектирования образовательного пространства субъекта ориентируется на теоретические представления, согласно которым участники коммуникации должны поочередно занимать позиции автора, реципиента и критика, четко следяя ролевым предписаниям, что способствует переходу от воздействия к диалогическому взаимодействию участников образовательного процесса [11].

И.В. Корякина с соавт., исследуя проектную деятельность в контексте реализации частично-поискового метода обучения, считают целью проектной деятельности формирование набора компетенций [8].

Опираясь на исследование Н.Ю. Пахомовой [1], отметим, что проектная деятельность формирует такие важные личностные качества студентов, как коммуникабельность, толерантность, сотрудничество, что очень востребовано в будущей профессиональной деятельности [12].

Таким образом, использование технологий проектирования позволяет формировать не только профессиональное мировоззрение, но и определенный уровень проектной культуры.

Список литературы

1. Пахомова Н.Ю. Учебное проектирование как деятельность // Вестник Московского государственного областного университета. 2010. № 2. С. 38-45.
2. Расчетина С.А. Место и роль проектирования в современном социально-педагогическом образовании // Вестник Новгородского государственного университета. 2017. № 4 (102). С. 100-103.
3. Коваленко Ю.А., Никитина Л.Л. Проектная деятельность студентов в образовательном процессе вуза // Вестник Казанского технологического университета. 2012. Т. 15. № 20. С. 229-231.
4. Грибин А.А. Проектно-ориентированный подход, как взаимосвязь методов управления со стратегией компаний // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 9. С. 363-377.
5. Ступницкая М.А. Проектная деятельность и развитие учебной мотивации у учащихся основного звена школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 19 с.
6. Иванова С.Г. Использование проектной деятельности как метода обучения студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 25. С. 199-201. URL: <https://e-koncept.ru/2017/770553.htm> (дата обращения: 11.03.2021).
7. Григорьева Е.И., Ефременко А.П., Габдиеев М. Особенности формирования навыков проектной деятельности у обучающихся в образовательной среде вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 188. С. 114-122. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-114-122>
8. Корякина Я.В., Ломтева Т.Н., Каменский М.В. Саморегулируемое обучение в условиях цифровизации // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2019. № 2 (71). С. 141-148.
9. Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование. 2005. № 3. С. 71-77.
10. Филимонюк Л.А., Юрова Ю.С. Проектно-методическая деятельность педагога дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 88-92.
11. Анисимова О.С. Самооценка в структуре личности студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1984. 16 с.
12. Абдуллатипов Р.Г., Бусыгин А.Е. и др. Культурная динамика России в XXI веке: ресурсы, преемственность, перспективы. М.: Изд. дом МГУКИ, 2011. 319 с.

References

1. Pakhomova N.Y. Uchebnoye proyektirovaniye kak deyatel'nost' [Educational design as an activity]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta* [Bulletin of the Moscow State Regional University], 2010, no. 2, pp. 38-45. (In Russian).
2. Raschetina S.A. Mesto i rol' proyektirovaniya v sovremennom sotsial'no-pedagogicheskem obrazovanii [The place and role of design in modern social and pedagogical education]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Novgorod State University], 2017, no. 4 (102), pp. 100-103. (In Russian).
3. Kovalenko Y.A., Nikitina L.L. Proyektnaya deyatel'nost' studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Project activities of students in the educational process of the university]. *Vestnik Kazanskogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of Kazan Technological University], 2012, vol. 15, no. 20, pp. 229-231. (In Russian).
4. Gribin A.A. Proyektno-oriyentirovannyy podkhod, kak vzaimosvyaz' metodov upravleniya so strategiyey kompanii [Project-oriented approach as the relationship of management methods with the company's strate-

- gy]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem – Modern Research of Social Problems*, 2015, no. 9, pp. 363-377. (In Russian).
5. Stupnitskaya M.A. *Proyektная деятельность и развитие учебной мотивации у учащихся основного звена школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук* [Project Activities and the Development of Educational Motivation among Students of the Main School Link. Cand. psychol. Sci. diss. abstr.]. Moscow, 2013, 19 p. (In Russian).
 6. Ivanova S.G. Ispol'zovaniye proyektnoy deyatel'nosti kak metoda obucheniya studentov vuza [The use of project activities as a method of teaching university students]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» – Scientific and Methodological Electronic Journal “Koncept”*, 2017, vol. 25, pp. 199-201. (In Russian). Available at: <https://e-koncept.ru/2017/770553.htm> (accessed 11.03.2021).
 7. Grigorieva E.I., Efremenko A.P., Gabdiyev M. Osobennosti formirovaniya navykov proyektnoy deyatel'nosti u obuchayushchikhsya v obrazovatel'noy srede vuza [Features of the development of project activity skills among students in the educational environment of the university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Серия: Гуманитарные науки – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 188, pp. 114-122. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-188-114-122>. (In Russian).
 8. Koryakina Y.V., Lomteva T.N., Kamenskiy M.V. Samoreguliruyemoye obucheniye v usloviyakh tsifrovizatsii [Self-regulated learning in the context of digitalization]. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta* [Bulletin of the North Caucasus Federal University], 2019, no. 2 (71), pp. 141-148. (In Russian).
 9. Polat E.S. K probleme opredeleniya effektivnosti distantsionnoy formy obucheniya [To the problem of determining the effectiveness of distance learning]. *Otkrytoye obrazovaniye* [Open Education], 2005, no. 3, pp. 71-77. (In Russian).
 10. Filimonyuk L.A., Yurova Y.S. Proyektno-metodicheskaya deyatel'nost' pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya [Design and methodological activity of a teacher of additional education]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 2019, no. 4 (77), pp. 88-92. (In Russian).
 11. Anisimova O.S. *Samootsenka v strukture lichnosti studenta: автореф. дис. ... канд. психол. наук* [Self-Esteem in the Structure of the Student's Personality. Cand. psychol. Sci. diss. abstr.]. Moscow, 1984, 16 p. (In Russian).
 12. Abdulatipov R.G., Busygin A.E. et al. *Kul'turnaya dinamika Rossii v XXI veke: resursy, preyemstvennost', perspektivi* [Cultural Dynamics of Russia in the 21th Century: Resources, Continuity, Prospects]. Moscow, Publishing House of Moscow State University of Culture and Arts, 2011, 319 p. (In Russian).

Информация об авторах

Григорьева Елена Ивановна, доктор культурологии, профессор кафедры искусств и художественного творчества, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Российская Федерация, grigorev_tmb@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2034-6602>

Максимова Людмила Николаевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и народной художественной культуры, Гжельский государственный университет, пос. Электроизолятор, Раменский р-н, Московская обл., Российская Федерация, ludm06@mail.ru, <https://orcid.org/0002-9033-4324>

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

Статья поступила в редакцию 28.04.2021
Одобрена после рецензирования 26.05.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the authors

Elena I. Grigorieva, Doctor of Cultural Studies, Professor of Art and Artwork Department, Russian State Social University, Moscow, Russian Federation, grigorev_tmb@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2034-6602>

Lyudmila N. Maksimova, Candidate of History, Associate Professor of Fine Arts and Folk Artistic Culture Department, Gzhel State University, Elektroizolyator, Ramensky District, Moscow Region, Russian Federation, ludm06@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9033-4324>

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

The article was submitted 28.04.2021
Approved after reviewing 26.05.2021
Accepted for publication 03.09.2021

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

Научная статья
УДК 372.41+373.29
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-149-156

Общее и речевое развитие детей предшкольного возраста как основа обучения первоначальному чтению

Евгения Аркадьевна СЕМЕНОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
zhzhka888@mail.ru

Аннотация. Согласно ФГОС, содержание образовательной программы дошкольного образования должно обеспечивать общее и речевое развитие дошкольников. В связи с требованием названного документа и данными педагогической науки обоснована необходимость развития связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитания звуковой культуры устной речи и других аспектов общего и речевого развития детей в период подготовки к школе. Ссылаясь на труды классической и современной методической науки, процесс речевого развития детей дошкольного возраста исследователь соотносит с формированием мотивационной, познавательной, эмоционально-волевой сферы личности. Названные направления речевого и общего развития детей дошкольного возраста способствуют подготовке их к обучению чтению в начальной школе. Поставлена актуальная проблема обеспечения непрерывности дошкольного и начального образования в вопросе обучения дошкольников и младших школьников первоначальному чтению. Проанализированы возможности использования различных методов обучения первоначальному чтению в зависимости от системы письма. Выводы по изучаемой проблеме связаны с развитием фонематического слуха, формированием широкой ориентировки детей в языковой действительности, с умениями звукового анализа и синтеза. Новизну исследования составляет идея о возможности специальной подготовки и обучения старших дошкольников первоначальному чтению на основе развития ценностного отношения к языку и речи в период дошкольного детства, на базе психолого-педагогической диагностики. Аргументы в пользу дошкольного обучения чтению связаны с достаточным общим и речевым развитием современных детей.

Ключевые слова: общее развитие дошкольников, речевое развитие дошкольников, обучение первоначальному чтению, преемственность дошкольного и начального образования, подготовка к школе

Для цитирования: Семенова Е.А. Общее и речевое развитие детей предшкольного возраста как основа обучения первоначальному чтению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 149-156. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-149-156>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-149-156

General and speech development of preschool children as a basis for teaching initial reading

Evgeniya A. SEMENOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

zhozhka88@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](#)
© Семенова Е.А., 2021



Abstract. According to the Federal State Educational Standard, the content of the educational program of preschool education should ensure the general and speech development of preschoolers. In connection with the requirement of the named document and the data of pedagogical science, the need for the development of coherent speech, vocabulary, the grammatical side of speech, the education of the sound culture of oral speech and other aspects of the general and speech development of children in the period of preparation for school is substantiated. Referring to the works of classical and modern methodic science, the researcher correlates the process of speech development of preschool children with the development of the motivational, cognitive, emotional-volitional sphere of the personality. The named areas of speech and general development of preschool children contribute to their preparation for learning to read in elementary school. The urgent problem of ensuring the continuity of preschool and primary education in the issue of teaching preschoolers and primary schoolchildren in initial reading is posed. The possibilities of using various methods of teaching initial reading, depending on the writing system, are analyzed. Conclusions on the problem under study are associated with the development of phonemic hearing, the formation of a broad orientation of children in linguistic reality, with the skills of sound analysis and synthesis. The novelty of the research is the idea of the possibility of special training and teaching older preschoolers to initial reading based on the development of a value attitude to language and speech during preschool childhood, on the basis of psychological and pedagogical diagnostics. Arguments in favor of preschool reading teaching are associated with sufficient general and verbal development of modern children.

Keywords: overall development of preschoolers, speech development of preschoolers, teaching initial reading, continuity of preschool and primary education, preparation for school

For citation: Semenova E.A. Obshcheye i rechevoye razvitiye detey predshkol'nogo vozrasta kak osnova obucheniya pervonachal'nomu chteniyu [General and speech development of preschool children as a basis for teaching initial reading]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 149-156. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-149-156> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблема раннего общего развития детей и, в частности, развития речи – одна из самых обсуждаемых в среде родителей и педагогической общественности. Она является актуальной на протяжении всей истории дошкольной педагогики и педагогики начального образования. Запросы на подготовку

дошкольников в сфере обучения грамоте важны на том основании, что обеспечивают интеграцию и непрерывность дошкольного и начального образования.

В большой педагогической проблеме реализации преемственной деятельности дошкольных образовательных организаций и

начального обучения объектом нашего исследования является аспект обучения чтению. Понимая роль навыка чтения как универсального учебного умения, родители требуют от ДОО в старших дошкольных группах занятий по обучению чтению, приглашают специалистов по обучению грамоте и заведующих детскими садами. Актуальность объекта нашего исследования, таким образом, вызвана социальными запросами настоящего времени.

В современных программах дошкольных учреждений реализуется раздел воспитания и обучения под названием «Ознакомление с художественной детской литературой». В нем детская книга представлена как одно из главных средств развития детей, как важная форма общения между взрослым и ребенком. Роль чтения детских книг трудно переоценить, как и значение умения читать, так как это жизненно важная ценность, универсально помогающая становлению личности. «Умение читать, как истинно человеческая способность, является инструментом обучения всем школьным предметам, а в дошкольном возрасте – это способ развития мышления и речи, чувств и воли, воображения и памяти» [1, с. 13].

В необходимости общения ребенка с книгой у специалистов нет сомнений, в то же время дискуссионными остаются вопросы, касающиеся обучения дошкольников чтению. В настоящее время нами проведен опрос среди студентов педагогического института, в котором 78 % обучающихся ответили, что научились читать до школы. Конечно, можно предположить, что в педагоги идут абитуриенты, которые любят учиться, поэтому они и преодолели трудности чтения так рано, в 4–6 лет. Однако, по нашим наблюдениям, люди, далекие от педагогики, также заявляют о раннем интересе к самостоятельному чтению, в основном из-за занятости родителей, не успевающих читать ребенку книги регулярно.

Изучение литературы по обучению дошкольников чтению позволило нам определить следующие проблемы: это выбор аналитического либо синтетического метода обу-

чения чтению, совокупность знаний, которые ребенок сможет освоить, а также вопросы усвоения фонетики и графики родного языка. Неоднозначно решаются организационно-педагогические задачи обучения: место обучения, возраст детей, индивидуальное или коллективное обучение. Нет единого подхода в определении содержания и этапов обучения грамоте дошкольников. Не решен вопрос, в каком порядке изучать буквы. Современные методисты ведут споры об исходной языковой единице в обучении грамоте: от звука к букве, а потом к слову или наоборот.

Перечень проблем можно продолжать. Начиная исследование, мы пытаемся понять и определить сущность подготовки дошкольников к обучению чтению, изучить особенности видов речевой деятельности ребенка.

Чтение относится к письменной речи и соотносится со слушанием и говорением. В традиции начальной школы детей одновременно обучаются чтению и письму. В частности, К.Д. Ушинский так и называл свой метод в пособии 1864 г. «Родное слово» – «письмо-чтение». Методист XX века Б.Г. Ананьев писал: «Чтение – вид речевой деятельности, основой для которого является устная речь. Это сложный ряд новых ассоциаций, который основывается на уже сформировавшейся второй сигнальной системе, присоединяется к ней и развивает ее» (цит. по: [2, с. 371]).

Классическое определение чтению находим у профессора М.Р. Львова. В «Словаре-справочнике по методике русского языка»: «Чтение – 1) процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, понимание ее (при чтении вслух), или непосредственно в смысловые единицы без звукового оформления (при чтении про себя). Чтение – вид речевой деятельности. Опытный чтец воспринимает отрезки текста, равные 3–5 словам, не прибегая к выделению каждой отдельной буквы, делает это лишь в затруднительных случаях, например, когда встретилось незнакомое слово... 2) учебный предмет в начальных классах, часть предмета «Русский язык». Задачи предмета: формирование навыка правильного, беглого, сознательного и выразительного чтения; приоб-

щение школьников к чтению художественной литературы, к ее пониманию, правильному восприятию ее образов и идейного содержания, обогащение учащихся новыми знаниями об окружающем мире, о жизни общества, воспитание на лучших образцах литературы; развитие речи учащихся, обогащение их словаря, развитие синтаксического строя их речи, обогащение фразеологии» [3, с. 236].

Выводы М.Р. Львова о том, что основой для успешного обучения является речевое развитие детей, имеет особое значение для нашего исследования. Ученый отмечал, что во многих семьях наблюдаются случаи самообучения чтению, то есть, играя в буквенные игры и рассматривая книжки, ребенок узнает буквы и начинает читать. Написано это было М.Р. Львовым в конце прошлого века, но особенно актуально сейчас. По нашим опросам, до 80 % родителей считают, что дети в названном возрасте уже могут овладеть механизмом чтения и их надо этому обучать.

В дошкольный период развитие познавательной сферы, в частности, мышления, тесно связано с речью. Так, К.И. Чуковский в своей книге «От двух до пяти», посвященной наблюдениям за детской речью, отмечал, что ребенок дошкольного возраста очень чувствителен к звуковой стороне языка. Воспринимая на слух определенное звукосочетание, он тут же представляет те или иные вещи, в его сознании появляются соответствующие образы предметов [4]. Развитые познавательные процессы в целом и, прежде всего, развитие устной речи в дальнейшем существенно влияют на овладение действиями читателя.

Программы дошкольного образования указывают несколько направлений речевого развития: 1) накопление активного и пассивного словаря; 2) формирование грамматической стороны речи; 3) развитие связной речи; 4) воспитание произносительной культуры.

Уровень речевой готовности ребенка к обучению первоначальному чтению имеет следующие показатели: дошкольник учится размышлять об устной речи; он строит высказывания в диалогах и монологах по зада-

нию воспитателя, то есть произвольно; учится выбирать при этом нужные языковые средства; рефлексирует (осознает) собственные речевые действия и понимает чужую речь; связывает поведение с речью. Можно выработать и другие показатели речевой готовности к обучению первоначальному чтению.

В процессе речевой деятельности у дошкольников появляются личностные новообразования, среди которых соподчинение мотивов, формирование произвольного поведения, усвоение нравственных норм. В формировании нравственных и волевых качеств личности ребенка большую роль играет ориентация его на взрослого. В лице воспитателя ребенок в первую очередь выделяет личность, заинтересованную в его речевых достижениях, занятую общественно полезным делом, в том числе читающую книги, журналы, газеты, электронные источники. И, конечно, ребенка радует обращение взрослых воспитателей к детской литературе.

Как отмечает литературовед и методист детского чтения Г.М. Первова, смысл обращения педагога к источникам детской литературы – очеловечивание растущего ребенка, окультуриение его речи и поведения. Детская книга и произведения устного народного творчества как богатейший источник развития речи дошкольников непременно должны использоваться в детском саду ежедневно. Ученый-методист рекомендует педагогам дошкольных образовательных организаций уделять по пятнадцать-двадцать минут в день для встречи с книгой. В этом случае чтение-рассматривание книг станет желанным методом интеллектуальной жизнедеятельности воспитанников. А при высоком или достаточном уровне общего и речевого развития у ребенка появится желание самому овладеть первоначальным чтением. Формирование умения читать у детей предшкольного возраста (5–7 лет) проходит успешно, если процесс обучения доброволен, интересен и осуществляется методами, соответствующими подготовленности дошкольников [1; 5].

Так как предметом нашего исследования является речевое развитие детей предшколь-

нного возраста, остановимся подробнее на соответствующей содержательной линии, описанной в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). Содержание образовательной программы ДОО охватывает следующие структурные единицы: социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие, физическое развитие. Данные направления должны обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей в различных видах деятельности. Речевое развитие включает в себя: формирование внимания к звуковой стороне речи, развитие аналитико-синтетической деятельности; владение речью как средством общения и культуры; обогащение и активизацию словаря; развитие речевого творчества; речевой этикет; развитие интонационной культуры речи, фонематического слуха. В программах по этому направлению прописывается знакомство с детской литературой, восприятие на слух и понимание различных жанров детской литературы¹.

Психологическая готовность к школьному обучению определяется сформированностью у дошкольников элементарного осознания своей и чужой речи, своего речевого поведения, развитием произвольности речи. В процессе речевого развития дошкольников важно выделять две взаимосвязанные стороны – сформированность речевых умений и осознанность языка и речи. То есть здесь подразумевается выработка речевых навыков как условие последующего осознания языка, а также осознанное оперирование языком, что связано с развитием практических умений и навыков. Таким образом, подготовка дошкольников к обучению чтению зависит от элементарных знаний о речи [6].

Механизмы чтения и письма рассматриваются в психологии как процессы кодирования и декодирования устной речи. Чтение – перевод буквенного кода в звучание слов, а письмо, напротив, перекодирование устной

речи в знаковую систему языка. Д.Б. Эльконин также доказывал, что механизм чтения определяется системой письма на том или ином языке [7].

Например, при иероглифической системе письма обучение чтению сводится к запоминанию значений отдельных иероглифов. Похожую систему письма можно наблюдать в английском языке, где необходимо заучивать слова целиком, так как написание слов и их произношение не совпадает. Этот процесс очень долгий, но при этом он прост: его основными компонентами являются восприятие, запоминание и узнавание. При такой системе письма используют методику чтения целыми словами (методику глобального чтения), которая возникла в Америке. Последователями данной методики являются японец Шиничи Сузуки (1898–1998) и американец Г. Доман (1919–2013).

Анализ использования метода целых слов в отечественной букваристике можно встретить в статьях М.Р. Львова, Е.Ю. Никишиной, Г.М. Первовой, Л.С. Сильченковой и других ученых-методистов [1; 8–10]. Многие исследователи подчеркивают несоответствие метода структуре русского языка, так как русское письмо звуко-буквенное. Однако профессор М.Р. Львов считал, что не следует умалять значение метода целых слов при обучении чтению.

Во-первых, этот метод дает возможность начать работу с осмысленными словами, важными в воспитательном отношении, что невозможно при буквенном, звуковом и слоговом методах обучения чтению. Во-вторых, при использовании метода целых слов можно избежать скучного для детей периода устного фонетического анализа. В-третьих, метод целых слов пропускает «муки звукоислияния». Ученый-методист рассматривал возможность совмещения достоинств фонемно-буквенного анализа и синтеза с возможностями раннего чтения значительного объема слов и интересных художественных текстов.

Кроме того, М.Р. Львов, рассматривая вопрос о самообучении чтению, о чём мы писали выше, наиболее перспективным называл способ, на который обратил внимание

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. М., 2013. С. 6.

Л.Н. Толстой, – это чтение текстов, заученных на слух. Смысл этого чтения в том, что зная слово, ребенок запоминает его графическое изображение и соотносит напечатанные буквы со звуками, тем самым открывая для себя правила их соотношения [11]. Такой метод хорош для индивидуального самообучения детей.

Примеры самообучения чтению в раннем возрасте можно встретить в воспоминаниях других писателей дворянского происхождения, например, у С.Т. Аксакова в книге «Детские годы Багрова-внука», в хрониках семейного воспитания. Самообучение носит стихийный характер, требует основательного изучения и уточнения с теоретической и практической позиций.

В истории методической науки представлен слоговой метод обучения грамоте. В слоговых системах письма слог связан со звуковой формой. В этом случае обучение чтению происходит проще: слоговой анализ слов не вызывает трудностей у ребенка, так как слог и есть естественная произносительная единица. Слияние слогов при чтении также не затруднено.

В обучении чтению можно выделить следующие этапы:

- расчленение слов на слоги;
- запоминание графического изображения слога;
- распознавание звукового значения слога по его графическому знаку;
- соединение звуковых форм слогов в слово.

Русское письмо передает звуковой состав языка, процесс перекодировки в нем обеспечивается звуко-буквенным анализом слов. Психологический механизм чтения основан на воссоздании звуковой формы слов по их буквенной модели. Без правильного воссоздания звуковой формы слова у ребенка не получится понять читаемое [7, с. 17].

В отечественной методике обучения чтению известно немало попыток поиска механизма воссоздания звуковой формы слова по его буквенной модели и приемов его формирования. И такой механизм был найден: на

сегодняшний день активно используется путь от изучения звуковых значений к буквам; от анализа звуковой стороны речи и синтеза буквенных знаков в устную речь.

В методике начального обучения принят в качестве ведущего звуковой аналитико-синтетический метод освоения грамоты. В его основе лежат названные выше два метода – это анализ и синтез. В большинстве случаев при обучении используют варианты звукового аналитико-синтетического метода В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, А.Ф. Шанько; используется метод развивающего обучения Д.Б. Эльконина и др.

В основу звукового аналитико-синтетического метода положен позиционный принцип чтения: то есть произнесение согласной фонемы при чтении должно производиться с учетом позиции следующей за ней гласной фонемы. Обучаясь чтению, дети должны научиться дифференцировать все гласные и согласные фонемы, находить гласные фонемы в словах, ориентируясь на гласную букву, определять твердость или мягкость предшествующей согласной фонемы, усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными.

Таким образом, к школе у детей обязательно должен быть развит фонематический слух, то есть способность воспринимать, различать и характеризовать звуки человеческой речи. Многие исследователи детской речи (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Г.М. Лямина, Н.Х. Щвачкин и др.) доказывали, что фонематический слух начинает развиваться очень рано. В возрасте двух лет дети способны различать звуковые тонкости русской речи, они понимают и рефлектируют на слова, отличающиеся всего одной фонемой. В то же время первичного фонематического слуха, которого хватает для повседневного общения, недостаточно для овладения навыком чтения.

В обучении первоначальному чтению детей важную роль играет развитие фонематического слуха, формирование широкой ориентировки детей в языковой действительности, умения звукового анализа и син-

теза, речевые умения, а также развитие осознанного отношения к языку и речи. У детей с неразвитым фонематическим слухом возникают сложности в усвоении букв: они допускают ошибки, медленнее читают. А на фоне развитого фонематического слуха, напротив, обучение чтению будет происходить благополучнее.

Большое внимание следует уделять развитию аналитико-синтетической деятельности дошкольников, так как обучение чтению требует умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала.

Современные ученые, среди которых методисты, психологи, педагоги, дефектологи, особое внимание в теоретическом и практическом плане уделяют проблеме обучения чтению и развитию соответствующего навыка [10; 12–16]. Возможны поиски эффективных технологий обучения чтению и в старшем дошкольном возрасте, на этапе достаточного общего и речевого развития ребенка, мотивированного на изучение собственной «зоны ближайшего развития» (Л.С. Выготский). В этой стратегии развития дошкольника мы видим педагогическую перспективу.

Список литературы

1. *Первова Г.М.* Если дошкольники захотели научиться читать... // Практика управления ДОУ. 2017. № 4. С. 13-18.
2. *Алексеева М.М., Яшина В.И.* Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М.: Академия, 2014. 400 с.
3. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка. 2-е изд., испр. и доп. М.: РОСТ: Фирма «СКРИН», 1997. 253 с.
4. *Чуковский К.И.* От двух до пяти. М.: Дет. лит., 1961. 382 с.
5. *Первова Г.М.* Развитие речи дошкольников в процессе знакомства с художественной детской книгой // Практика управления ДОУ. 2017. № 3. С. 22-29.
6. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. М., 2002. 224 с.
7. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 187 с.
8. *Львов М.Р.* Забытые страницы истории методов обучения // Начальная школа. 1992. № 2. С. 80-84.
9. *Никитина Е.Ю., Штец А.А.* Метод целых слов в отечественной букваристике начала XX века // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2008. № 9. С. 106-113.
10. *Сильченкова Л. С.* Обучение русской грамоте: традиции и новации. М.: АПКИППРО, 2006. 100 с.
11. *Львов М.Р.* Ребенок сам учится читать // Начальная школа. 1990. № 4. С. 59-62.
12. Методика обучения русскому языку и литературному чтению / под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Изд-во «Юрайт», 2016. 468 с.
13. *Светловская Н.Н., Пичеоол Т.С.* Методика обучения творческому чтению. М.: Изд-во «Юрайт», 2017. 293 с.
14. Речевое развитие ребенка в современном образовательном пространстве / авт.-сост. Н.В. Багичева, Л.С. Демышева, М.Л. Кусова, Д.О. Иваненко. Екатеринбург, 2015. 150 с.
15. *Шишикина А.С.* Речевая готовность к школе детей предшкольного возраста // Молодой ученый. 2016. № 24 (128). С. 560-562.
16. *Шумаева Д.Г.* Как хорошо уметь читать. СПб.: Детство-Пресс, 2012. 311 с.

References

1. Pervova G.M. Esli doshkol'niyi zakhoteli nauchit'sya chitat'... [If preschoolers wanted to learn to read...]. *Praktika upravleniya DOU* [Practice of Preschool Educational Institution Management], 2017, no. 4, pp. 13-18. (In Russian).
2. Alekseyeva M.M., Yashina V.I. *Metodika razvitiya rechi i obucheniya rodnomu yazyku doshkol'nikov* [Methods for the Development of Speech and Teaching the Native Language of Preschoolers]. Moscow, Akademiya Publ., 2014, 400 p. (In Russian).
3. Lvov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary-Reference Book on the Methods of the Russian Language]. Moscow, ROST: Firm "SKRIN" Publ., 1997, 253 p. (In Russian).

4. Chukovskiy K.I. *Ot dvukh do pyati* [Two to Five]. Moscow, Detskaya literatura Publ., 1961, 382 p. (In Russian).
5. Pervova G.M. Razvitiye rechi doshkol'nikov v protsesse znakomstva s khudozhestvennoy detskoy knigoy [The development of speech of preschoolers in the process of acquaintance with a children's art book]. *Praktika upravleniya DOU* [Practice of Preschool Educational Institution Management], 2017, no. 3, pp. 22-29. (In Russian).
6. Sokhin F.A. (ed.). *Razvitiye rechi detey doshkol'nogo vozrasta* [Development of Preschool Children Speech]. Moscow, 2002, 224 p. (In Russian).
7. Elkonin D.B. *Kak uchit' detey chitat'* [How to Teach Children to Read]. Moscow, Znaniye Publ., 1976, 187 p. (In Russian).
8. Lvov M.R. *Zabytyye stranitsy istorii metodov obucheniya* [Forgotten pages of the history of teaching methods]. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 1992, no. 2, pp. 80-84. (In Russian).
9. Nikitina E.Y., Shtets A.A. Metod tselykh slov v otechestvennoy bukvaristike nachala XX veka [The method of whole words in Russian literary literature at the beginning of the 20th century]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2008, no. 9, pp. 106-113. (In Russian).
10. Silchenkova L. S. *Obucheniye russkoy gramote: traditsii i novatsii* [Teaching Russian Literacy: Traditions and Innovations]. Moscow, Academy for Advanced Studies and Professional Retraining of Image Workers Publ., 2006, 100 p. (In Russian).
11. Lvov M.R. *Rebenok sam uchitsya chitat'* [The child learns to read by himself]. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 1990, no. 4, pp. 59-62. (In Russian).
12. Zinov'yeva T.I. (ed.). *Metodika obucheniya russkomu yazyku i literaturnomu chteniyu* [Methods of Teaching the Russian Language and Literary Reading]. Moscow, "Urait" Publ., 2016, 468 p. (In Russian).
13. Svetlovskaya N.N., Picheool T.S. *Metodika obucheniya tvorcheskomu chteniyu* [Creative Reading Teaching Method]. Moscow, "Urait" Publ., 2017, 293 p. (In Russian).
14. Bagicheva N.V., Demysheva L.S., Kusova M.L., Ivanenko D.O. (compilers). *Rechevoye razvitiye rebenka v sovremenном obrazovatel'nom prostranstve* [Speech Development of a Child in the Modern Educational Space]. Ekaterinburg, 2015, 150 p. (In Russian).
15. Shishkina A.S. *Rechevaya gotovnost' k shkole detey predshkol'nogo vozrasta* [Pre-school speech readiness for school]. *Molodoy uchenyy* – Young Scientist, 2016, no. 24 (128), pp. 560-562. (In Russian).
16. Shumayeva D.G. *Kak khorosho umet' chitat'* [How Good to be Able to Read]. St. Petersburg, Detstvo-Press Publ., 2012, 311 p. (In Russian).

Информация об авторе

Семенова Евгения Аркадьевна, аспирант, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, zhzhka888@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>

Статья поступила в редакцию 14.10.2020
Одобрена после рецензирования 11.11.2020
Принята к публикации 26.03.2021

Information about the author

Evgeniya A. Semenova, Post-Graduate Student, Theory and Methods of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, zhzhka888@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>

The article was submitted 14.10.2020
Approved after reviewing 11.11.2020
Accepted for publication 26.03.2021

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ NATIONAL HISTORY

Научная статья
УДК 008+93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-157-168

Борис Павлович Мансуров и организация русского присутствия в Святых Местах (1857–1864)

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

Аннотация. Проанализированы обстоятельства создания Русской Палестины – уникального явления отечественной истории и культуры. Показана роль в этих событиях одного из главных идеологов российского присутствия на Святой Земле Б.П. Мансурова. Актуальность работы определена комплексным изучением деятельности государственных структур в деле организации русского богоомолья на Православном Востоке, воссоздании этапов работы над Иерусалимских проектом. Малоизученность первого этапа развития Русской Палестины, недостаточное внимание к вопросу придают работе историографическую новизну. Показано, что концепция присутствия в регионе появилась в Морском министерстве под руководством великого князя Константина Николаевича. Обращено внимание на вклад Б.П. Мансурова в обоснование и развитие программы обустройства русской инфраструктуры в Иерусалиме, дело закупок земель и возведение Русского подворья. Обосновано, что предложенный Б.П. Мансуровым проект сыграл роль важной внешнеполитической программы России на Православном Востоке после завершения Крымской войны. Выявлено, что создание русской паломнической и церковной инфраструктуры на Святой Земле открывало новый этап развития русского присутствия в регионе, усиливало существующие культурные и дипломатические связи России и Палестины.

Ключевые слова: Русская Палестина, Б.П. Мансуров, великий князь Константин Николаевич, Палестинский комитет, Русское подворье

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-41034.

Для цитирования: Алленов А.Н. Борис Павлович Мансуров и организация русского присутствия в Святых Местах (1857–1864) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 157-168. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-157-168>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-157-168

Boris Pavlovich Mansurov and the organization of the Russian presence in Holy Places (1857–1864)

Andrey N. ALLENOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

anicol@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](#)
© Алленов А.Н., 2021



Abstract. We analyze the circumstances of the creation of Russian Palestine, a unique phenomenon of Russian history and culture. The role of one of the main ideologists of the Russian presence in the Holy Land, B.P. Mansurov is shown. The relevance of the work is determined by a comprehensive study of the activities of state structures in organizing Russian pilgrims in the Orthodox East, recreating the stages of work on the Jerusalem project. The lack of research of the first stage of the development of Russian Palestine, insufficient attention to the issue, give the work a historiographic novelty. It is shown that the concept of presence in the region appeared in the Naval Ministry under the leadership of Grand Duke Konstantin Nikolaevich. Attention is drawn to the contribution of B.P. Mansurov in justification and development of the program for the arrangement of Russian infrastructure in Jerusalem, the business of purchasing land and the construction of the Russian Compound. It is substantiated that the proposed by B.P. Mansurov, the project played the role of an important foreign policy program of Russia in the Orthodox East after the end of the Crimean War. It is revealed that the creation of the Russian pilgrimage and church infrastructure in the Holy Land opened a new stage in the development of the Russian presence in the region, strengthened the existing cultural and diplomatic ties between Russia and Palestine.

Keywords: Russian Palestine, B.P. Mansurov, the Grand Duke Konstantin Nikolaevich, the Palestinian Committee, Russian Compound

Acknowledgements: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of research project no. 19-09-41034.

For citation: Allenov A.N. Boris Pavlovich Mansurov i organizatsiya russkogo prisutstviya v Svyatykh Mestakh (1857–1864) [Boris Pavlovich Mansurov and the organization of the Russian presence in Holy Places (1857–1864)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 157-168. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-157-168> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Русская Палестина – крупный дипломатический и инфраструктурный проект России на Ближнем Востоке, начало которому положило царствование Александра II. Зародившись в одном из самых прогрессивных ведомств России «эпохи перемен» – Морском министерстве, идеология русского присутствия в Святых Местах являлась ответом на унизительные условия Парижского мирного

соглашения, став одним из важнейших инструментов внешнеполитического влияния России в регионе. За короткий срок был разработан и одобрен комплексный план строительства российской паломнической инфраструктуры в пригороде Иерусалима (Русское подворье), организовано постоянное пароходное сообщение с Палестиной. В результате Россия получила прочную базу для духов-

ного и политического влияния в регионе, а формат ее участия в Восточном вопросе был сохранен [1, с. 6].

Большую роль в созидании присутствия России в Палестине сыграл чиновник Морского министерства Б.П. Мансуров. Именно его предложения легли в основу плана русского православного паломничества в Святую Землю, определили последующие этапы реализации дипломатического и духовного представительства нашей страны в Иерусалиме. Отсутствие комплексных характеристик деятельности Бориса Павловича, его связей с основными участниками Иерусалимского проекта, слабая изученность на начальных этапах организации русского богослужения в регионе делают анализ личности Б.П. Мансурова весьма востребованным сюжетом в историографии Русской Палестины.

Первые исследования деятельности Палестинских учреждений можно обнаружить еще в советский период. Наиболее обширным трудом этого времени является труд архимандрита Никодима (Ротова) «История русской духовной миссии в Иерусалиме» [2]. Одной из ключевых тем его работы стала история взаимодействия церковного и светского руководства по организации русского присутствия. Слабое разграничение полномочий и наличие «административного ресурса» у государственных чиновников, по мнению автора, были источником множества конфликтов и недоразумений.

Важной вехой в изучении Русской Палестины стал выход двухтомного сборника «Россия в Святой Земле: документы и материалы»¹. Труд обобщил материалы о деятельности Палестинского комитета и Палестинской комиссии, связанные преимущественно с обустройством паломнических подворий и деятельностью Б.П. Мансурова.

Новый научный этап осмыслиения деятельности Палестинских учреждений открыл комплекс работ доктора исторических наук Н.Н. Лисового. Своеобразным итогом его

¹ Россия в Святой Земле: документы и материалы / ред. Н.Н. Лисовой. М.: Междунар. отношения, 2000. Т. 1. 741 с.; Т. 2. 660 с.

многолетней деятельности стало издание «Русское духовное и политическое присутствие в Святой Земле и на Ближнем Востоке в XIX – начале XX в.» [3]. Автор подробно рассмотрел этапы появления и развития русского присутствия в Палестине, изучил особенности создания иерусалимских учреждений России. В этих процессах заметная роль принадлежала сотруднику Морского министерства Б.П. Мансурову.

Среди работ последнего времени следует отметить труды К.А. Ваха. В 2011 г. им успешно выполнено исследование «Иерусалимский проект» России: 1856–1864 гг. (РГНФ, проект № 11-61-00005). При этом наиболее подробно изучалась деятельность Б.П. Мансурова. Были подготовлены к изданию и частично опубликованы неизвестные ранее архивные источники, проведен детальный анализ российской внешней политики и дипломатической деятельности на Ближнем Востоке после 1856 г. [4]. Это дало возможность выделить Иерусалимский проект в отдельный период государственной деятельности России в регионе.

Большую историческую ценность представляет публикация писем Б.П. Мансурова, подготовленная К. Вахом и А. фон Виннинг². Источником для издания стали материалы личного фонда Б.П. Мансурова в Государственном архиве Российской Федерации³. Представленный материал является ценным источником по ранней истории Иерусалимского проекта и дает фактическую основу для изучения религиозности дворянских семей в России.

Важный вклад в изучение личности и профессиональной деятельности Б.П. Мансурова внесло исследование К.С. Кунавина. Третья глава его кандидатской диссертации посвящена служебной биографии Б.П. Мансурова, ее анализу в контексте выявления общих, особенных и индивидуальных черт российской бюрократии XIX века. В частно-

² Письма Б.П. Мансурова из путешествия по Православному Востоку в 1857 г. / подгот. к изд. и публ. К. Ваха, А. фон Виннинг. М.: Индрик, 2014. 286 с.

³ ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. 990. Оп. 1. Д. 32-33.

сти, рассматривается процесс становления Бориса Павловича как квалифицированного государственного служащего: от выпускника Императорского училища правоведения до сенатора и члена Государственного Совета [5]. Частично автор затрагивает и службу Б.П. Мансурова в Морском ведомстве, административно-дипломатическую деятельность в Палестине и работу в Министерстве народного просвещения. Источником для аналитических обобщений выступили материалы личных фондов Б.П. Мансурова в Москве и Тамбове⁴. Непосредственное участие Б.П. Мансурова в организации русского присутствия на Святой Земле, длительное и ревностное отношение к своему занятию делает архив его семьи одним из самых важных источников по вопросам деятельности России в Палестине.

Борис Павлович Мансуров родился 24 мая 1828 г. в г. Москва. Род Мансуровых принадлежал к старинным дворянским фамилиям России, произошедших от золотоордынских ханов – союзников Московского князя Ивана Калиты [6, с. 353].

Отец будущего идеолога Иерусалимского проекта Павел Борисович Мансуров являлся одним из умнейших и известнейших людей своего поколения. Он имел тесные связи с культурной интеллигенцией Санкт-Петербурга, был заядлым театралом, слыл приятелем А.С. Пушкина, входил в члены общества «Зеленая лампа». Разнообразны оставались и его профессиональные занятия. В 1827–1841 гг. П.Б. Мансуров состоял членом Строительной комиссии при Министерстве финансов, одновременно числясь дипломатом при Министерстве иностранных дел⁵. Активная жизненная позиция и разносторонность интересов Мансурова-старшего сильно повлияла на становление личных качеств и характера самого Бориса Павловича.

⁴ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 972. Оп. 1.

⁵ Шилов Д.Н., Кузьмин Ю.А. Члены Государственного совета Российской империи. 1801–1906: библиографический справочник. СПб.: Дмитрий Буланин, 2006. С. 470.

Рано потеряв мать – Екатерину Петровну, урожденную княжну Хованскую, Б.П. Мансуров вместе с двумя братьями и сестрой остается на попечении отца. Задействовав имевшиеся родственные связи и знакомства, Павел Борисович определяет сына на государственный счет в Училище правоведения⁶. На тот момент оно являлось одним из самых престижных учебных заведений страны. Ежегодно в училище принималось не более ста человек из числа российского потомственного дворянства [7, с. 30]. Воспитанники заведения уравнялись в правах с выпускниками Царскосельского лицея и претендовали на серьезные государственные посты.

Во время учебы Борис Павлович показал себя способным студентом. По окончании курса наук с золотой медалью (1845 г.) он был принят на службу в канцелярию Первого департамента Сената. Согласно §17 Устава училища, его выпускники были обязаны проработать не менее 6 лет в Канцелярии министерства юстиции или Сената [8, с. 41]. Это позволило Борису Павловичу начать свою карьеру на службе в Канцелярии I Департамента Сената в чине титулярного советника. Полученное образование впоследствии сыграло значительную роль в реализации либеральных идей Б.П. Мансурова. «Уже в николаевскую эпоху в государственном аппарате появилось большое число людей, готовых к переменам», – писал В.В. Лапин [9, с. 15].

В следующие пять лет Б.П. Мансуров быстро поднимается по служебной лестнице. В 1847 г. его назначают секретарем департамента Сената, с 1849 г. – помощником юрисконсультата, с 1851 г. – правителем канцелярии Министерства юстиции. Переходя в 1854 г. в Морское министерство, Борис Павлович работает на должности чиновника особых поручений. Одновременно он входит в комитет по составлению части свода морских постановлений, где ему поручают работу над законами по кораблестроительной части (Морской устав). В 1855 г. Б.П. Мансуров получа-

⁶ Альманах современных русских государственных деятелей / изд. Г.А. Гольдберга. СПб: Тип. Исидора Гольдберга, 1897. С. 50.

ет назначение заведующим госпиталями Морского ведомства в Крыму⁷.

Ведомство, куда пришел работать Б.П. Мансуров, было создано братом императора Александра II великим князем Константином Николаевичем. Расценивая Морское министерство как важный ресурс либеральных преобразований, великий князь был ориентирован на подбор способных, смелых в идеях кадров чиновников, на которых можно было опереться в будущем. Организованный при министерстве союз единомышленников получил неформальное наименование «константиновцев». А.П. Шевырев писал, что монарх «нужны были не простые исполнители его воли, а чиновники, имеющие политические программы, реализацию которых можно было бы им доверить» [10, с. 52]. В последующем многие из них займут высокие посты: А.В. Головнин получит назначение на должность Министра народного просвещения, М.Х. Рейтерн станет председателем Комитета министров, Д.А. Оболенский вступит в обязанности министра финансов.

В качестве заведующего госпиталями Морского министерства Б.П. Мансуров занимается сбором сведений о боевых потерях в Севастополе, организует процедуру эвакуации и размещения раненых. Одновременно в круг обязанностей Бориса Павловича входит делопроизводство по вопросам устройства Инвалидного дома для морских чинов, организация морского транспорта для доставки грузов на фронт. «Все действия господина Мансурова и предложенные им меры <...> показывают в нем человека, вполне проникнутого высокой мыслью Вашей и не щадящего никаких трудов в исполнении дела, <...> полный успех венчает его неусыпную деятельность и особое благородство», – отмечал П.С. Нахимов⁸.

В марте 1855 г. в связи с успехами в профессиональной деятельности Б.П. Ман-

сиров произведен в статские советники (V класс) [9, с. 470]. В это время при непосредственном участии Бориса Павловича в Морском ведомстве проводится реформа управления. Ее суть сводилась в кардинальном сокращении чиновников организации (с 391 до 144), трансформации служебных обязанностей и поиске новых компетенций для служащих. Созданная структура была настолько эффективна, что Александр II рекомендовал остальным ведомствам взять на вооружение опыт удачной деятельности министерства [11].

Успешное решение возложенных на молодого чиновника задач привлекло внимание Константина Николаевича. В 1857 г. решением великого князя Б.П. Мансуров был переведен в действительные статские советники. После этого он принимает участие в работе над проектами преобразования морских учебных заведений, узаконениями по морской судебной части, положением о морском найме в Прибалтийских губерниях, отдельными положениями Российского морского права. Высокая деятельность Бориса Павловича в Морском министерстве позволила ему в 1860 г. получить орден Святого Станислава 1-й степени.

Таким образом, работа в Морском министерстве способствовала становлению профессиональных качеств Бориса Павловича, сформировала инициативность и личную ответственность за осуществляемую деятельность. Подчеркивая значение Константина Николаевича в развитии карьеры, Б.П. Мансуров впоследствии отмечал: «Я всегда гордился и ныне горжусь тем, что имел счастье принадлежать к первому призыву «константиновцев»⁹.

В 1857 г. начинается новый этап в жизни Бориса Николаевича Мансурова. В целях организации русского паломничества в Палестину он был отправлен в путешествие по Православному Востоку. Его поездка стала частью амбициозного плана великого князя Константина Николаевича по нивелирова-

⁷ Дмитриевский А.А. Памяти Б.П. Мансурова // Сообщения Императорского Православного Палестинского Общества. 1910. Т. 21. Вып. 3. С. 447.

⁸ Нахимов П.С. Документы и материалы. М.: Воениздат, 1954. С. 134.

⁹ РГА ВМФ (Российский государственный архив военно-морского флота). Ф. 224. Оп. 1. Д. 373. Л. 2-2об.

нию последствий Крымской войны. Еще в 1856 г. в преддверии заключения Парижского мирного соглашения Константин Николаевич представил Александру II особую записку о необходимости организации на Черном море частной пароходной компании – Русского общества пароходства и торговли (РОПиТ) [12]. Помимо торговых функций, общество должно было сохранить кадры военных моряков и офицеров, обеспечить поддержку и развитие баз, портов снабжения, сохранить присутствие страны на Черном море. В качестве меры, стимулирующей финансовую рентабельность данного проекта, называлась организация коммерческой перевозки «большого числа поклонников в Палестину и к Афонской горе», «содействие коренному православному населению Империи в удовлетворении духовной потребности онного»¹⁰. Таким образом, в предложении Константина Николаевича связывались геополитические задачи с развитием русского православного богомолья в Палестину, оформленные под видом коммерческого предприятия.

Для привлечения россиян в Палестину требовался качественный путеводитель по Святым Местам, показывающий, что «путешествия на Восток давно уже перестали быть подвигами» для паломников¹¹. Ключевую роль в этом сыграл Б.П. Мансуров. В октябре 1856 г. его подключают к организации РОПиТ, уже через месяц принимается решение о поездке Бориса Павловича по Православному Востоку. Чиновник Морского министерства должен был изучить «разные маршруты по Святой Земле, сделать подробное описание средств сообщения, ночлегов, гостиниц, указание лиц, к которым можно обращаться на местах, определить время, потребного для переезда, и главное, значение цен на переезды». «Дабы не обращать на себя внимание местных властей и агентов иностранных газетчиков», ему предписывалось

¹⁰ Великий князь Константин Николаевич Романов. Эксклюзивный памятный фотоальбом / сост. В.И. Моцардо. Самара: Агни, 2004. С. 122.

¹¹ Мансуров Б.П. Православные поклонники в Палестине. Спб.: Тип. Мор. м-ва, 1858. С. 3, 4.

«вести себя самым скромным и простым образом» [1, с. 15].

Увиденное в Палестине поразило Б.П. Мансурова. Были обнаружены трудности с размещением православных паломников в Святых Местах, отсутствие в регионе русского богослужения и активная католическая пропаганда. Убедившись, что «в Палестине ничего не приготовлено и <...> одного набожного настроения недостаточно для поддержания духовной и телесной силы в течение долгого времени», Борис Павлович предлагает собственный план организации присутствия в Святых Местах¹².

Согласно плану, следовало «привести наше вмешательство на Востоке в такую неполитическую форму, которая обезоружила бы наших противников» [13, с. 19]. Создание полноценного богомолья в Святой Земле видалось ему через реализацию широкой подготовительной программы строительства паломнической инфраструктуры, организации пароходного сообщения с Палестиной, консультской поддержки путешественников [1, с. 16]. Для финансового обеспечения проекта планировалось организовать особый церковный сбор «для производства всех русских странноприимных заведений и их содержания и развития в будущем». «Мы покроемся срамом и стыдом перед всеми, – отмечал в этой связи Б.П. Мансуров, – если дело кончится ничтожным результатом и обнаружится, что Церковь наша и народ не ответили вызову» [14, с. 127].

Финансовые гарантии делу должен был дать РОПиТ. Признавая совпадение «интересов нашего правительства на Востоке с выгодами Русского общества пароходства и торговли», Б.П. Мансуров считал, что «последнее может служить лучшим и вернейшим орудием» реализации задуманного. При этом, включаясь в процесс организации русского присутствия, Общество могло извлекать от паломников «денежную выгоду», придавая делу спекулятивный коммерческий характер» [13, с. 20].

¹² Там же. С. 3.

Структурно проект Б.П. Мансурова содержал 19 пунктов, став первой комплексной внешнеполитической программой России на Православном Востоке после Крымской войны.

Одновременно со стороны российского Министерства иностранных дел в это время не было предложено ничего другого, кроме организации Русской духовной миссии в Иерусалиме. По мнению К. Ваха, Миссия была создана главой внешнеполитического ведомства А.М. Горчаковым «как параллельная площадка для деятельности МИД в Иерусалиме и как традиционный для действий на Востоке инструмент внешней политики» [1, с. 24]. Для повышения влияния учреждения в регионе иерархический статус настоятеля Миссии архимандрита Кирилла (Наумова) был повышен до епископа. Единственную сложность создавало отсутствие достаточных средств для финансирования учреждения. Однако деньги были быстро найдены благодаря помощи императрицы Марии Александровны, передавшей Кириллу 25 тыс. руб. в 1857 г. и 40 тыс. руб. в 1859 г. [14, с. 234].

Достаточно неожиданной для Кирилла (Наумова) была отдельная инструкция Министерства иностранных дел о необходимости покупки участков для организации русского присутствия в Палестине. Фактически данное требование являлось попыткой предупредить появление в регионе официальных лиц с аналогичными поручениями в будущем [14, с. 119]. Включая эту задачу в повестку Кирилла (Наумова), А.М. Горчаков обрекал его на постоянные конфликты с Б.П. Мансуровым.

По распоряжению Константина Николаевича описание поездки Б.П. Мансурова было опубликовано в типографии Морского ведомства. Доведенный до Императора Александра II отчет получил высочайшее одобрение. Оперативные вопросы и первые результаты деятельности по проекту обсуждались при личном участии главы Морского министерства. Порфирий (Успенский) вспоминал, что помимо великого князя, на таких заселениях присутствовали «министр Горчаков, Брок, Норов, синодальный обер-прокурор, директор Азиатского департамен-

та Ковалевский и Мансуров». В числе прочего было решено: «подпискою во всей России приобрести капитал на улучшение участия наших поклонников в Иерусалиме», поставить кружки» во всех церквях, городских и сельских», учредить домовые церкви на базе консульств в Смирне, Бейруте и Александрополе, учредить отдельное консульство в Иерусалиме¹³.

Особенно волновало членов инициативной группы финансовое обеспечение проекта. В качестве основного источника средств предполагалось использовать частную благотворительность. При этом планировалось, что через кружечный сбор удастся привлечь не более 54 тыс. руб. ежегодно. Однако уже в 1859 г. поступило 68071 руб. 80 коп., в 1860 г. еще 61866 руб. 47 коп. Всего же в 1858–1863 г. от кружечного сбора на Иерусалимский проект было получено более 300 тыс. руб. Крупные пожертвования сделали государственные и общественные деятели России: Император Александр II выделил 500 тыс. руб., камергер Яковлев передал 30 тыс. руб., члены Российского общества пароходства и торговли пожертвовали 30 тыс. руб. и взяли на себя расходы по обустройству консульства [13, с. 27–36].

Ключевым событием развития Иерусалимского проекта стала совместная поездка Б.П. Мансурова, Н.Н. Новосельского и М.И. Эппингера в Палестину осенью 1858 г. Предстояло выбрать участки земли для строительства русских паломнических приютов, оценить их примерную стоимость и способы покупки.

Набольшее количество споров вызвало место возведения Русского подворья. Грунт в черте города Иерусалима не был приспособлен для «создания больших и громадных корпусов». Под видимым слоем земли «иногда находились целые дома и своды». Чтобы добиться нужного результата, надо было «врываемся в землю на огромную глубину и

¹³ Порфирий (Успенский). Книга бытия моего. Спб.: Тип. Имп. акад. наук, 1901. Т. 7. С. 154–155.

употреблять на то страшные расходы»¹⁴. Существенной проблемой представлялась и сама стоимость строительства зданий в черте города, сильно колеблющаяся в зависимости от спроса [14, с. 160].

После анализа плана предполагаемых построек Б.П. Мансуров решает «расположить все русские заведения вне Святого Града, но в такой близости от городских стен, что никому из поклонников не встретятся затруднения ежедневному посещению святых мест внутри Святого Града». Этим выигрывался «простор для будущих зданий, огромное сбережение по расходам и возможность поместить наши заведения на возвышенном месте, в чистом, здоровом воздухе». Характеризуя выбор Б.П. Мансурова, первый русский консул в Иерусалиме В.И. Дорогобужинов писал: «Место это – конечно, лучшее место под городом». Благодаря тому, что оно «отставало от Яффских ворот на двести только шагов» и «лежало на одинаковой высоте с Иерусалимом», удавалось избежать «неудобства подъемов и спусков, крайне затруднительных для наших паломников»¹⁵.

Первоначальный проект предполагал возведение «отдельных дома и флигеля для поклонников простых, для благородных, для госпиталя, для Миссии». При этом, исходя из имеющихся средств, строители планировали «увеличивать или уменьшать и размеры, и общее число всех флигелей» [14, с. 160].

Начало обустройству Русского подворья в Иерусалиме положило августейшее паломничество к Гробу Господню Константина Николаевича в мае 1859 г. Обстоятельства и причины этого визита до сих пор не выяснены. По все вероятности, это путешествие было обусловлено придворными интригами, а сам визит в Иерусалим (при противодействии А.М. Головина) был подготовлен Б.П. Мансуровым¹⁶.

¹⁴ Мансуров Б.П. Отчет о мерах, принятых к улучшению быта русских православных поклонников в Палестине // Россия в Святой Земле. Документы и материалы: в 2 т. / сост. Н.Н. Лисовой. М., 2000. Т. 1. С. 227.

¹⁵ Там же.

¹⁶ ГА РФ. Д. 227. Л. 23-24об.

Важнейшим итогом визита великого князя в Палестину стало налаживание межгосударственного диалога по вопросам покупки земель в Палестине. Сразу после визита Константина Николаевича турецкий султан передал России большой участок земли на окраине Святого Града. Этот подарок значительно упростил процедуру оформления других русских земельных приобретений в Иерусалиме и способствовал получению фирмансов на них. «Наше дело устройства русского поклонничества пойдет, надеюсь, на лад. Купленные земли прекрасно выбраны, утверждены за нами фирмансами, и, надеюсь, что иерусалимский паша нам будет помогать», – писал Константин Николаевич [1, с. 43].

Приобретение земли для организации Русского подворья началось в 1859 г. и практически сразу встретило трудности. «Цены везде так бессовестно подымают при одном известии о моем прибытии, что я принужден был до сих пор объявлять, что я нигде ничего покупать не хочу и ни в чем не нуждаюсь», – сетовал Б.П. Мансуров [14, с. 134].

Кроме того, вызывала вопросы и чисто этическая сторона сделок. На Востоке было «трудно, а иногда невозможно устроить дело без бакчиша» (взятки). Однако этика русского проекта не позволяла строителям «расходовать на бакчиши, жертвованных на богоугодное дело, суммы», так как взятки, как отмечал Б.П. Мансуров, «далеко не богоугодное дело». Выход был найден через хитрость. Пожертвованные суммы были «положены в банк на небогоугодный процент», после чего Б.П. Мансуров мог «с покойною совестью отдавать означенный процент на faux frais» [побочные расходы] [14, с. 135].

Для покупки Б.П. Мансуровым были наложены рабочие отношения с главой Русской Духовной миссии епископом Кириллом, на первых порах с воодушевлением взявшимся за совместное дело «Очень естественно, – отмечал Б.П. Мансуров, – что я могу только радоваться тому, что может сделать Кирилл, для меня вдвое лучше найти в Иерусалиме конченное дело; мне же меньше хлопот, –

следовательно, я очень рад развязать руки Кириллу» [14, с. 123]. Однако уже к концу 1859 г. отношения с епископом были испорчены. «В течение 6 недель, когда я уже был в Иерусалиме, – писал Б.П. Мансуров, – [Кирилл] настойчиво продолжал невыгодные переговоры о покупке земли и потерпел неудачу, которая привела к бесполезной потере 3000 рублей серебром из вспомогательных сумм, выделенных Ее Величеством императрицей». Затем начальника Миссии «вызвала столь непомерный рост цен на землю в Иерусалиме, что позднее пришлось платить двойную и даже тройную цену» [14, с. 239].

В марте 1859 г. проект Б.П. Мансурова приобретает институциональную поддержку благодаря созданию Палестинского комитета [13, с. 28]. В состав учредителей Комитета вошли: член Совета министров финансов Г.П. Небольсин, обер-прокурор Святейшего правительства синода А.Д. Оболенский, директор-распорядитель Русского общества пароходства и торговли Н.А. Новосельский, директор Азиатского департамента МИД Е.П. Ковалевский. Управляющим делами организации был назначен Борис Павлович Мансуров. Комитет стал распорядителем всех пожертвованных на строительство русской инфраструктуры в Иерусалиме сумм.

На время приобретения земель и строительства подворий близ Иерусалима Комитетом принимается решение «обеспечить временное призрение наших поклонников вперед на три года до того времени, когда все закончится». Под руководством Б.П. Мансурова наем домов и заведения в Иерусалиме, Яффе, Назарете и Хайфе был выполнен на достаточно выгодных условиях (3 года – 104600 франков). «Будут средства, – pragmatically замечал Борис Павлович, – построимся мало-помалу; будет мало средств – подождем, а с земель будем извлекать доходы; не будет ничего – продадим землю с барышом» [14, с. 158].

К концу 1859 г. членами Палестинского комитета была завершена покупка земель в пригороде Иерусалима. Совместные усилия позволили приобрести: 1) Мейдамскую пло-

щадь (15709 кв. сажень), расположенную на пути яффской и наблусской караванных дорог; 2) участок Мамилла (3 тыс. кв. сажен стоимостью 140 тыс. фр.), прилегающий к Мейдану с севера от яффской дороги; 3) участок Энгеми (12809 кв. метр, стоимостью 230 тыс. фр.), расположенный у Дамасских ворот; 4) земли в Горней (6204 кв. сажен ценою в 2 тыс. фр.), находящиеся близ развалин дома святого пророка Захария и Елизаветы. По официальным отчетам Палестинского Комитета, на покупку всех земель в Палестине было потрачено не менее 154813 руб. По подсчетам Б.П. Мансурова, данный расход признавался «прискорбно великим» [13, с. 36].

Подготовительные строительные работы на Мейдамской площади начались осенью 1859 г. под руководством российского консула в Иерусалиме В.И. Дорогобужинова. Проект Русского Подворья был выполнен архитектором Мартыном Ивановичем Эппингером в соавторстве с братом Федором Ивановичем. Первоначальный план застройки был отклонен Константином Николаевичем ввиду малого количества «галерей и террас» и доминирования «европейской системы построек». Эти замечания были приняты к исполнению в новых чертежах, но их «полное исправление» являлось «практически невозможным» «в особенности потому, что расходы почти бы удвоились» [14, с. 226].

Итоговый проект русских зданий (Русское подворье) был выполнен в едином византийском стиле, характеризуясь «соединением благородной простоты с величием, отсутствием излишних деталей по внешности, при заботливости о благолепии внутреннем»¹⁷. Центром композиции ансамбля стал собор Святой Троицы, вокруг которого группировалась светская зона с госпиталем и Консульством, а также мужской и женский паломнические приюты и комплекс Русской Духовной миссии. Размещение на террито-

¹⁷ Мансуров Б.П. Отчет о мерах, принятых к улучшению быта русских православных поклонников в Палестине // Россия в Святой Земле. Документы и материалы: в 2 т. / сост. Н.Н. Лисовой. М., 2000. Т. 1. С. 227.

рии Подворья штата Миссии и сотрудников консульства делало это место не только паломническим, но и официально-административным центром русского присутствия в регионе.

Согласно генеральной смете, на строительство Русского подворья в 1860–1864 гг. было потрачено 665236 руб. [1, с. 51]. Оценивая итоги возведения архитектурного ансамбля, М.И. Эппингер отмечал, что, несмотря на «невыгодные обстоятельства и разные другие трудности, здания наши построены во всех отношениях прочно, в возможно непродолжительное время и в общей сложности стоили отнюдь не дороже того, во что бы обошлись подобные постройки при тех же самых размерах в России»¹⁸.

С окончанием работ по созданию Русского подворья 7 апреля 1864 г. Палестинский комитет был преобразован в Палестинскую Комиссию при Азиатском департаменте МИД. Начался новый этап российского присутствия в Святых Местах, связанный с дальнейшим обустройством русского места. Борис Павлович продолжил играть ведущую роль в новом учреждении, надолго связав свою жизнь с Палестиной.

¹⁸ АВП РИ (Архив внешней политики Российской империи). Ф. СПб Га II-9. Оп. 46. Д. 17. Ч. 6. Л. 153.

Создание Русской Палестины – важная страница истории России. Благодаря активной деятельности была обретена прочная база для политического и духовного присутствия в Святых Местах. Ключевое значение в проводимых мероприятиях сыграл чиновник Морского министерства Б.П. Мансуров. Его поездка по Православному Востоку стала основанием для плана обустройства в пригороде Иерусалима паломнической и церковной инфраструктуры. Высочайшее одобрение проекта великим князем Константином Николаевичем и императором Александром II позволило воплотить инициативу в жизнь, добиться существенных внешнеполитических выгод и духовного влияния в самом сердце Библейского региона. Авторитет России, поколебленный проигранной Крымской войной и условиями Парижского мирного соглашения, был восстановлен, а роль российского присутствия в Османской империи получила большую универсальность. Впервые в истории России цели православного паломничества в Святые Места приобрели роль важнейшего фактора российской дипломатии, а предложенные инициативы, по сути, стали первым внешнеполитическим проектом России после 1856 г.

Список литературы

1. *Bax K.A.* Великий князь Константин Николаевич и русское паломничество в Святую Землю: к 150-летию основания Русской палестины 1860–1864: каталог. М.: Индрик, 2011. 62 с.
2. *Никодим (Ротов).* История русской духовной миссии в Иерусалиме. Серпухов: Серпуховский Высоцкий муж. монастырь, 1997. 44 с.
3. *Лисовой Н.Н.* Русское духовное и политическое присутствие в Святой Земле и на Ближнем Востоке в XIX – начале XX в. М.: Индрик, 2006. 510 с.
4. *Bax K.A.* «Иерусалимский проект» России: Б.П. Мансуров и Русские постройки // Великий князь Константин Николаевич и Русский Иерусалим: к 150-летию основания: материалы конф. М., 2012. С. 21-37.
5. *Кунавин К.С.* Карьера Б.П. Мансурова как пример взаимоотношений «правительство-чиновничество» во второй половине XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 5-6 (157-158). С. 150-155. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-5/6\(157/158\)-150-155](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-150-155)
6. *Лобанов-Ростовский А.Б.* Русская родословная книга. Спб.: А.С. Суворин, 1895. Т. 1. 467 с.
7. *Змеев В.А.* Императорское училище правоведения в период царствования Николая I // Юридическое образование и наука. 2002. № 5. С. 2-33.
8. *Анненкова Э.А.* Императорское училище правоведения. СПб.: ООО «Изд-во «Росток», 2006. 383 с.

9. *Лапин В.В.* Предисловие // Александр II. Трагедия реформатора: люди в судьбах реформ, реформы в судьбах людей: сб. ст. СПб., 2012. С. 3-15.
10. *Шевырев А.П.* Во главе «константиновцев»: великий князь Константин Николаевич и А.В. Головнин // Александр II. Трагедия реформатора: люди в судьбах реформ, реформы в судьбах людей: сб. ст. СПб., 2012. С. 51-59.
11. *Шевырев А.П.* Административные реформы 1850–1860-х годов в Морском ведомстве // Вопросы истории. 1983. № 8. С. 162-163.
12. *Степанов Д.А.* Учреждение Русского общества пароходства и торговли (1856–1857) // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 22 (237). С. 30-38.
13. *Дмитриевский А.А.* Императорское Православное Палестинское Общество и его деятельность за истекшую четверть века 1882–1907. Спб.: Тип. В.Ф. Киршбайма, 1907. 332 с.
14. *Bax K.A.* Как начиналась Русская Палестина. Иерусалим в письмах Б.П. Мансурова и В.И. Доргобу-жинова. 1858–1860 гг. // Иерусалимский православный семинар. 2017. № 7. С. 111-255.

References

1. Vakh K.A. *Velikiy knyaz' Konstantin Nikolayevich i russkoye palomnichestvo v Svyatyyu Zemlyu: k 150-letiyu osnovaniya Russkoy palestiny 1860–1864: katalog* [Grand Duke Konstantin Nikolaevich and the Russian Pilgrimage to the Holy Land: to the 150th Anniversary of the Founding of Russian Palestine 1860–1864: Catalog]. Moscow, Indrik Publ., 2011, 62 p. (In Russian).
2. Nikodim (Rotov). *Istoriya russkoy dukhovnoy missii v Iyerusalime* [History of the Russian Spiritual Mission in Jerusalem]. Serpukhov, Serpukhov Vysotsky Male Monastery Publ., 1997, 44 p. (In Russian).
3. Lisovoy N.N. *Russkoye dukhovnoye i politicheskoye prisutstviye v Svyatoy Zemle i na Blizhnem Vostoke v XIX – nachale XX v.* [Russian Spiritual and Political Presence in the Holy Land and the Middle East in the 19th – Early 20th Century]. Moscow, Indrik Publ., 2006, 510 p. (In Russian).
4. Vakh K.A. «Iyerusalimskiy proyekt» Rossii: B.P. Mansurov i Russkiye postroyki [“Jerusalem project” Russia: B.P. Mansurov and Russian buildings]. *Materialy konferentsii «Velikiy knyaz' Konstantin Nikolayevich i Russkiy Iyerusalim: k 150-letiyu osnovaniya»* [Proceedings of the Conference “Grand Duke Konstantin Nikolaevich and Russian Jerusalem: to the 150th Anniversary of Its Foundation”]. Moscow, 2012, pp. 21-37. (In Russian).
5. Kunavin K.S. Kar'era B.P. Mansurova kak primer vzaimootnosheniy «pravitel'stvo-chinovnichestvo» vo vtoroy polovine XIX veka [B.P. Mansurov's career as an example of “government-officialdom” relations in the second half of XIX century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, Tambov, 2016, vol. 21, no. 5-6 (157-158), pp. 150-155. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-5/6\(157/158\)-150-155](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-5/6(157/158)-150-155). (In Russian).
6. Lobanov-Rostovskiy A.B. *Russkaya rodoslovnaya kniga* [Russian Genealogy Book]. St. Petersburg, A.S. Suvorin Publ., 1895, vol. 1, 467 p. (In Russian).
7. Zmeyev V.A. Imperatorskoye uchilishche pravovedeniya v period tsarstvovaniya Nikolaya I [Imperial School of Jurisprudence during the reign of Nicholas I]. *Yuridicheskoye obrazovaniye i nauka* [Legal Education and Science], 2002, no. 5, pp. 2-33. (In Russian).
8. Annenkova E.A. *Imperatorskoye uchilishche pravovedeniya* [Imperial School of Law]. St. Petersburg, LLC “Rostok” Publ., 2006, 383 p. (In Russian).
9. Lapin V.V. Predisloviye [Foreword]. *Aleksandr II. Tragediya reformatora: lyudi v sud'bakh reform, reformy v sud'bakh lyudey* [Alexander II. The Tragedy of the Reformer: People in the Fate of Reforms, Reforms in the Fate of People]. St. Petersburg, 2012, pp. 3-15 (In Russian).
10. Shevyrev A.P. Vo glave «konstantinovtsev»: velikiy knyaz' Konstantin Nikolaevich i A.V. Golovnin [At the head of the “Konstantinovtsi”]: Grand Duke Konstantin Nikolaevich and A.V. Golovnin]. *Aleksandr II. Tragediya reformatora: lyudi v sud'bakh reform, reformy v sud'bakh lyudey* [Alexander II. The Tragedy of the Reformer: People in the Fate of Reforms, Reforms in the Fate of People]. St. Petersburg, 2012, pp. 51-59. (In Russian).
11. Shevyrev A.P. Administrativnyye reformy 1850–1860-kh godov v Morskoym vedomstve [Administrative reforms of the 1850–1860s in the Naval Department]. *Voprosy istorii* [Issues of History], 1983, no. 8, pp. 162-163. (In Russian).

12. Stepanov D.A. Uchrezhdeniye Russkogo obshchestva parokhodstva i torgovli (1856–1857) [Establishment of the Russian Society of Shipping and Trade (1856–1857)]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State University], 2011, no. 22 (237), pp. 30-38. (In Russian).
13. Dmitriyevskiy A.A. *Imperatorskoye Pravoslavnoye Palestinskoye Obshchestvo i ego deyatel'nost' za istekshchyu chetvert' veka 1882–1907* [The Imperial Orthodox Palestine Society and Its Activities over the Past Quarter Century 1882–1907]. St. Petersburg, Typography of V.F. Kirshbaum Publ., 1907, 332 p. (In Russian).
14. Vakh K.A. Kak nachinalas' Russkaya Palestina. Iyerusalim v pis'makh B.P. Mansurova i V.I. Dorgobuzhina. 1858–1860 gg. [How Russian Palestine began. Jerusalem in letters to B.P. Mansurov and V.I. Dorgobuzhina. 1858–1860]. *Iyerusalimskiy pravoslavnyy seminar* [Jerusalem Orthodox Seminar], 2017, no. 7, pp. 111-255. (In Russian).

Информация об авторе

Алленов Андрей Николаевич, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии и методологии науки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, anicol@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0730-5582>

Статья поступила в редакцию 01.10.2020
Одобрена после рецензирования 29.10.2020
Принята к публикации 24.12.2020

Information about the author

Andrey N. Allenov, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Philosophy and Methodology of Science Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, anicol@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0730-5582>

The article was submitted 01.10.2020
Approved after reviewing 29.10.2020
Accepted for publication 24.12.2020

Социально-демографический облик евреев-революционеров (на материалах Всесоюзного общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев)

Кузьма Александрович ЯКИМОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
gnom-gnom123@mail.ru

Аннотация. Работа посвящена изучению обобщенного социографического облика когорты евреев-революционеров. Участие евреев в революции рассмотрено как неотъемлемая составная часть общероссийского революционного процесса. В ходе исследования уточнена и конкретизирована роль и место евреев в российском революционном движении в конце XIX – начале XX века. Благодаря анализу персонифицированной электронной базы данных о евреях-революционерах, созданной на основе материалов Всесоюзного общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев, проанализирована структура социального происхождения, уровня образования и рода деятельности левого крыла политически активного еврейства. Показаны особенности политической социализации евреев, стесненных ограничительными статьями еврейского законодательства. Сделан вывод о том, что столь значительный процент евреев в революционном движении объясняется как многолетним развитием революционно-освободительного движения в черте оседлости, так и существованием многочисленных ограничений для представителей европейской национальности.

Ключевые слова: евреи, революционное движение, социографический облик, черта оседлости, еврейское законодательство

Для цитирования: Якимов К.А. Социально-демографический облик евреев-революционеров (на материалах Всесоюзного общества политкаторжан и ссыльнопоселенцев) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 169-179. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-169-179>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-169-179

Social and demographic image of Jewish revolutionaries (based on materials from the All-Union Society of Political Prisoners and Exiled Settlers)

Kuzma A. YAKIMOV

Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
gnom-gnom123@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](#)
© Якимов К.А., 2021



Abstract. The work is devoted to the study of the generalized sociographic image of the cohort of Jewish revolutionaries. The participation of Jews in the revolution is seen as an integral part of the all-Russian revolutionary process. In the course of the study, the role and place of Jews in the Russian revolutionary movement in the late 19th – early 20th centuries was clarified and concretized. Thanks to the analysis of a personalized electronic database on Jewish revolutionaries, created on the basis of materials from the All-Union Society of Political Prisoners and Exiled Settlers, the structure of social origin, level of education and type of activity of the left wing of politically active Jewry has been analyzed. The features of the political socialization of Jews, constrained by restrictive articles of Jewish legislation, are shown. We come to the conclusion that such a significant percentage of Jews in the revolutionary movement is explained both by the long-term development of the revolutionary liberation movement in the Pale of Settlement, and by the existence of numerous restrictions for representatives of the Jewish nationality.

Keywords: Jews, revolutionary movement, sociographic identity, Pale of Settlement, Jewish legislation

For citation: Yakimov K.A. Sotsial'no-demograficheskiy oblik evreyev-revolyutsionerov (namatierialakh Vsesoyuznogo obshchestva politkatorzhan i ssyl'noposelentsev) [Social and demographic image of Jewish revolutionaries (based on materials from the All-Union Society of Political Prisoners and Exiled Settlers)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 169-179. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-169-179> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В процессе исследования биографического справочника «Политическая каторга и ссылка», состоящего из автобиографических анкет членов Всесоюзного общества политкаторжан и ссылнопоселенцев (далее – Общество), была составлена электронная база данных с дальнейшей выборкой и анализом совокупности евреев – ветеранов революционного движения. При этом следует учесть, что членами Общества могли быть только представители левого крыла политического спектра, а значит, среди них не было пред-

ставителей ни либеральных, ни тем более монархических партий и союзов.

Всего в ходе исследования было выявлено 598 евреев из примерно 2900 человек – общего числа членов Общества на 1934 г.¹ Таким образом, евреи составляли около 20 % всей совокупности [1, с. 18], что можно принять за базовый показатель, подтверждающий их активное участие в революционном процессе. Столь высокий процент евреев в

¹ Подсчитано по: Политическая каторга и ссылка.

составе революционного движения был обусловлен многими факторами, главным из которых, безусловно, было их угнетенное положение в составе Российской империи. Существование черты оседлости, процентной нормы для евреев, поступающих в университеты и гимназии, наряду с периодическими «еврейскими погромами» выталкивали наиболее активную часть еврейства в революцию. Как верно заметил П.А. Ландау, для евреев, как нации, ущемленной экономически и политически, были особо привлекательны революционные идеи: равенство, братство, свобода [2, с. 59].

Одним из главных лозунгов российской революции было требование еврейского равноправия. Урбанизированный, достаточно грамотный народ, ограниченный в праве выбора места жительства, выбора профессии, получения образования породил массу людей, сделавших борьбу против существующего режима главной целью своей жизни. Евреи, учившиеся в русских гимназиях, в силу своего угнетенного положения быстро впитывали революционные идеи, и не только на интеллектуальном, но и на эмоциональном уровне.

Следует отметить, что в составе Общества среди лиц европейской национальности заметно преобладание представителей мужского пола – 497 человек (80,8 %). Таким образом, число мужчин среди них четырехкратно превышало число женщин (19,2 %)². Судя по материалам исследований российской провинциальной политической элиты Л.Г. Протасовым и В.Л. Дьячковым, женщины составляли в ней всего 2 % от общего числа. В то же время процент евреек в доле национального состава в 2,5 раза выше соответствующего показателя у мужчин, что свидетельствует о заметно большей силе политического порыва европейских девушек за пределы местечковых мирков, ограниченных дискриминационным законодательством, а также особенностями жизненного уклада, существенно сужавшими возможности реализовать женскую европейскую пассионарность в

таких прибыльных сферах, как предпринимательство, коммерция, медицина, наука, образование и художественная культура [3, с. 25-27].

Неоспорим факт весьма активной включенности европейских женщин в революционный процесс, многие из которых стали фигурами первой величины на общероссийском политическом фоне. Среди членов Общества были известные деятельницы народнического движения Г.Н. Добрускина, Н.О. Коган-Бернштейн, Ф.А. Морейнис, анархо-коммунистка О.И. Таратута, большевичка Л.Н. Сталь. Отсутствие в Обществе видных большевичек объясняется тем, что после Октября 1917 г. большая их часть оказалась «при деле» и не испытывала потребности вхождения в его состав.

Социографическую характеристику выборки евреев-революционеров целесообразно начать, как это и делается во всех личных анкетах, с возрастных показателей. Возраст для политика – величина значимая и вполне конкретная. Именно возрастной показатель незримо связывает человека с исторической эпохой, в которой он приобщился к политике, с теми идеями и организациями, которые тогда доминировали (рис. 1).

Даже поверхностный взгляд на диаграмму рождений евреев-революционеров по десятилетиям с 1850-х до 1900-х гг. обнаруживает огромное преобладание поколения уроженцев 1880-х гг. – 414 человек (70,53 %). Другая характерная тенденция – из десятилетия в десятилетие идет увеличение числа революционеров вплоть до начала 1890-х гг.: в 1850–1859 гг. – только 10 человек (1,7 %), в 1860–1869 гг. – 22 (3,75 %), в 1870–1879 гг. – 62 (10,56 %), в 1880–1889 гг. – 414 (70,53 %), с вполне объяснимым снижением в 1890–1899 гг. – 79 (13,46 %)³. Относительно невысокий процент последнего поколения евреев-революционеров обусловлен тем, что к началу системного социально-политического кризиса Российской империи в первые годы XX века они еще физически не «созрели» для политики. В связи с этим уместно напомнить,

² Подсчитано по: Политическая катарга и ссылка.

³ Подсчитано по: Политическая катарга и ссылка.

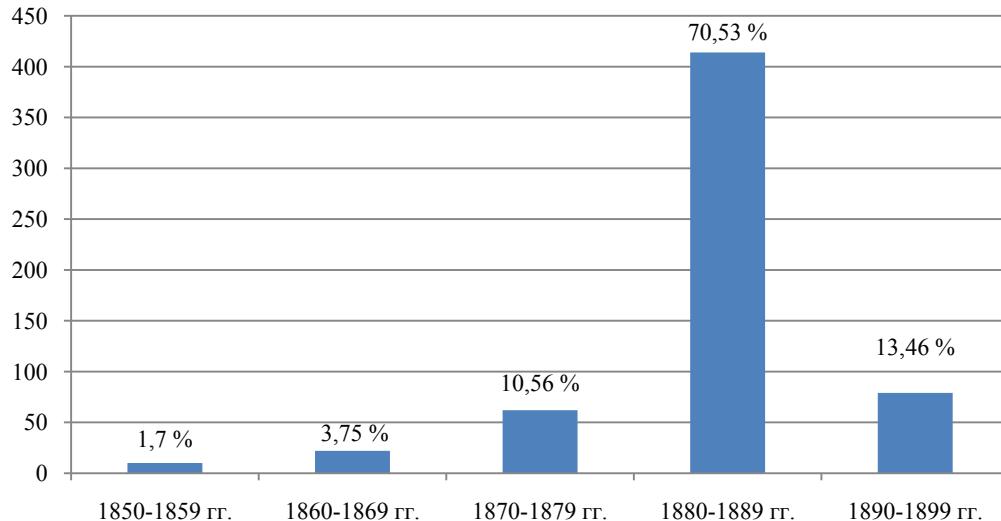


Рис. 1. Движение рождений евреев по десятилетиям рождения, в %
Fig. 1. Movement of births of Jews by decades of birth, in %

что одним из обязательных условий приема в Общество было наличие непрерывного революционного стажа не менее 25 лет или 4 года пережитых репрессий [4]. Из этого условия по умолчанию следует вывод, что рассматриваемая нами когорта революционеров могла быть несколько старше всей совокупности.

Обратимся к другому социографическому показателю, существенному для выявления облика всей исследуемой когорты революционеров, – месту их рождения.

Абсолютное большинство евреев, членов Общества, было рождено на территории черты оседлости – 465 человек (83,63 %)⁴. Ее границы указаны на карте (рис. 2). Это вполне объяснимо, поскольку еще до своего рождения они были «привязаны» ограничительным законодательством к черте еврейской оседлости, общая площадь которой превышала 1224 тыс. кв. км [5, с. 23].

Однако и в черте оседлости существовали ограничения: евреям было запрещено селиться в пятидесятiverстной полосе вдоль западной границы вплоть до 1904 г. Евреев,

обладавших исключительным правом селиться вне черты оседлости, разумеется, было немного. Среди «лиц иудейского вероисповедания» в российских губерниях могли жить купцы первой гильдии, лица с высшим образованием, а также мастера дефицитных ремесел, караимы. Правом временного проживания обладали студенты, купцы низших гильдий, ученики ремесленников.

Сравнительно много евреев-революционеров были уроженцами Херсонской (11,33 %) и Могилевской (9,35 %) губерний, в то время как в Келецкой и Плоцкой губерниях этот процент был значительно ниже – по 0,18 %⁵. Однако это вполне объяснимо тем, что площадь и населенность польских губерний были значительно меньше. Напрашивается также вывод, что степень угнетения и дискриминации в них была также иной, и стимулов к революционной деятельности в местностях, примыкавших к европейским границам империи, было меньше.

⁴ Подсчитано по: Политическая каторга и ссылка.

⁵ Подсчитано по: Политическая каторга и ссылка.

Места рождений в черте оседлости в (%)	
Бессарабская губерния	3,78%
Виленская губерния	4,32%
Витебская губерния	6,29%
Волынская губерния	2,16%
Варшавская губерния	4,14%
Гродненская губерния	5,04%
Екатеринославская губерния	4,68%
Калишская губерния	0,90%
Киевская губерния	5,94%
Клецкая губерния	0,18%
Ковенская губерния	2,34%
Ломжинская губерния	0,54%
Люблинская губерния	0,72%
Минская губерния	4,86%
Могилевская губерния	9,35%
Петроковская губерния	1,98%
Полоцкая губерния	0,18%
Подольская губерния	2,70%
Полтавская губерния	3,24%
Седлецкая губерния	1,44%
Сузальская губерния	0,00%
Таврическая губерния	3,60%
Херсонская губерния	11,33%
Черниговская губерния	3,96%
Всего	83,63%



Рис. 2. Места рождений евреев-революционеров в черте оседлости, в %
 Fig. 2. Places of birth of Jewish revolutionaries within the Pale of Settlement, in %

Вместе с тем среди членов Общества более 90 евреев, или 16,37 %, родились за пределами черты оседлости (рис. 3). Трое из них были уроженцами Санкт-Петербурга: С.М. Розонер, И.Л. Либгот, Ф.Н. Радзиловская. В Москве родились Е.Я. Гуревич-Фрейфельд, А.Л. Поддубовский, С.Е. Сталкин. Был среди них и уроженец Тамбовской губернии Л.А. Лейзеров.

Социальный состав и происхождение европейской части Общества также во многом были обусловлены хозяйственно-бытовым укладом местного населения и ограничительными статьями законодательства (рис. 4).

Формально говоря, более 80 % всех евреев из числа членов Общества были город-

скими жителями. Эта цифра не кажется удивительной, поскольку в действительности это были не столько города в полном смысле слова как административные и промышленные центры, сколько местечки – мелкие неземледельческие поселения с еврейским торгово-ремесленным населением.

Этим объясняется и другое важное наблюдение, а именно: преобладающее большинство евреев-революционеров были выходцами из мещанской среды – 387 человек (86 %). Показательно, что всего лишь 54 члена Общества указали на свое происхождение из рабочего класса, хотя, несомненно, в 1920-е гг. оно считалось престижным и повышало социальный статус. В то же время только 8

<i>Места рождений вне черты оседлости</i>	<i>в (%)</i>
Астраханская губерния	0,36%
Бакинская губерния	0,18%
Вятская губерния	0,36%
Гомельская губерния	1,08%
Енисейская губерния	0,36%
Забайкальская область	0,72%
Иркутская губерния	0,36%
Калужская губерния	0,18%
Каменец-Подольская губерния	0,36%
Кубанская область	0,18%
Курляндская губерния	0,90%
Курская губерния	0,18%
Лифляндская губерния	1,62%
Московская губерния	0,54%
область войска Донского	1,26%
Оренбургская губерния	0,18%
Пермская губерния	0,18%
Радомская губерния	1,26%
Самарская губерния	0,36%
Санкт-Петербургская губерния	1,44%
Саратовская губерния	0,18%
Симбирская губерния	0,18%
Смоленская губерния	1,44%
Ставропольская губерния	1,08%
Сырдарьинская область	0,18%
Тамбовская губерния	0,18%
Тифлисская губерния	0,18%
Томская губерния	0,36%
Харьковская губерния	0,54%
Всего	16,37%

Рис. 3. Места рождений евреев-революционеров вне черты оседлости, в %
Fig. 3. Places of birth of Jewish revolutionaries outside the Pale of Settlement, in %

человек были выходцами из крестьянского сословия, и лишь один (социал-демократка М.М. Еварович) происходил из семьи раввина, то есть из духовного сословия, которое в своем русском варианте давало немало диссидентов. В целом можно сказать, что социальное происхождение евреев-революционеров в общем и целом идентично отражало состав преимущественно местечкового торгово-ремесленного населения черты еврейской оседлости. По подсчетам О.В. Будницкого, в конце

XIX века евреи составляли около 40 % всех занятых в торговле в Российской империи, а в черте оседлости их число достигало 72,8 % [6, с. 26].

Обратимся к образовательным параметрам исследуемой когорты, которые, вне всяких сомнений, являлись весомым социализирующим фактором и определенным образом формировали облик и поведение евреев-революционеров (рис. 5).

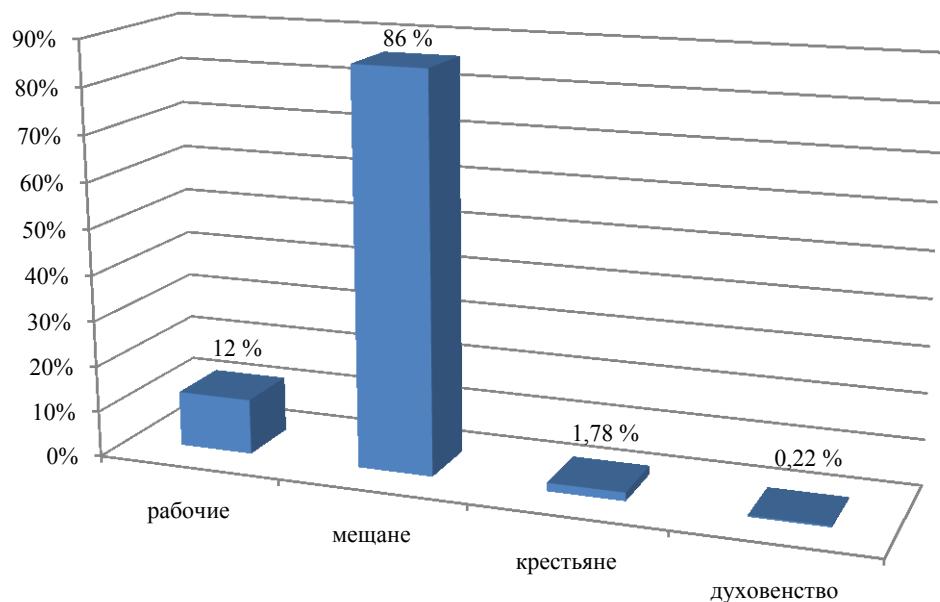


Рис. 4. Социальное происхождение евреев-революционеров, в %
Fig. 4. Social origin of Jewish revolutionaries, in %

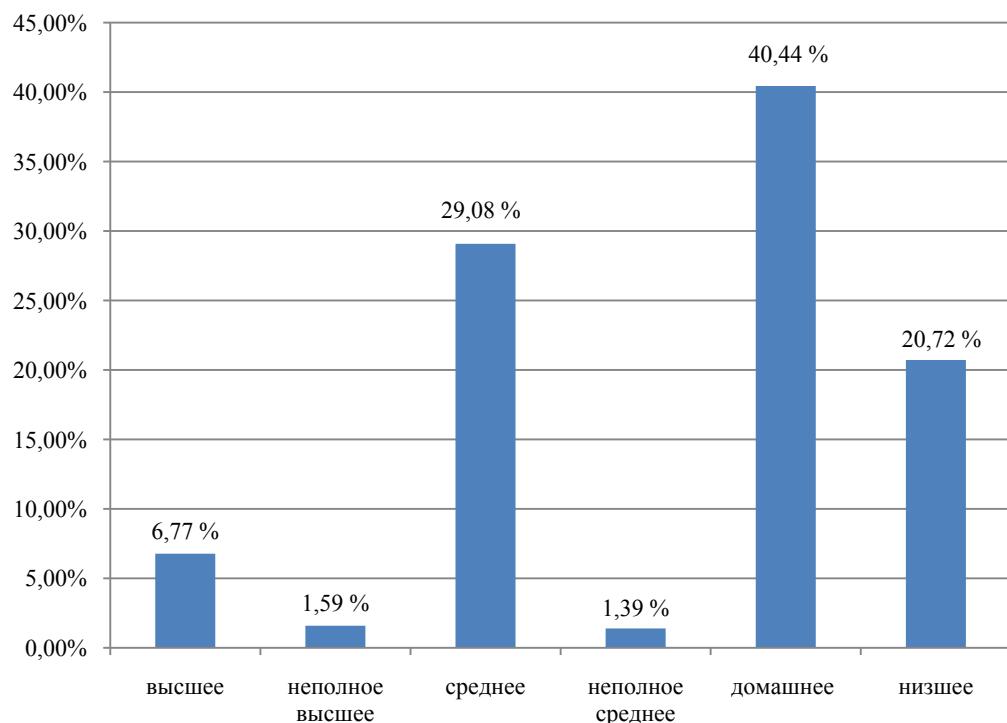


Рис. 5. Структура образования евреев-революционеров, в %
Fig. 5. Structure of education of Jewish revolutionaries, %

Согласно полученным в ходе исследования данным, в целом уровень образования преобладающего числа евреев-революционеров – членов Общества был невысок; большинство имели только домашнее образование – 203 человека (40,44 %). На территории черты оседлости не было земских школ, поэтому столь распространенным было получение домашнего образования, которое фактически было не выше уровня начального. «Низшее образование» было у 104 человек (20,72 %), среднее образование получили 153 (29,08 %), из них только семеро (1,39 %) не завершили обучение⁶. Однако, учитывая тот факт, что большинство евреев (77,2 %) по своей занятости были рабочими самых различных специальностей, им было вполне достаточно обучения основам грамотности и не требовался высокий уровень образованности, получение которого означало зачастую полную смену привычного жизненного уклада, выход из традиционной еврейской общины.

Характерной для революционной элиты чертой была незавершенность образования, особенно высшего. Их политическая социализация, как правило, приходилась на годы университетского обучения, и за это приходилось расплачиваться достаточно дорогой ценой – отсутствием системного высшего образования. Из 42 евреев (16,77 %), членов Общества, обучавшихся в вузах, не доучились 8 человек (1,59 %). За более или менее активным включением в политическую деятельность, легальную, а чаще подпольную, почти всегда следовал довольно скорый арест с последующим исключением из университета и высылкой, а то и тюремным заключением. Так, Феликс Яковлевич Кон, польский революционер еврейского происхождения, в 1884 г. в 20-летнем возрасте был исключен из Варшавского университета за принадлежность к партии «Пролетариат» и осужден на 10 лет каторги. Отбывая ее и последующее поселение в Сибири, Ф.Я. Кон много занимался наукой, преимущественно этнографией, но высшего образования не получил. В подобном положении был Алек-

сандр Николаевич Бибергаль, активный участник революционного движения, который после Керченской гимназии обучался в Медико-хирургической академии и был арестован во время демонстрации у Казанского собора в Петербурге в 1878 г.

Сравним показатель наличия высшего образования среди евреев-революционеров (8,4 %) с аналогичным показателем евреев, состоявших в политической элите России начала XX века – 48,8 %. Последняя цифра говорит, что «принятие православия и получение хорошего образования с выгодной специальностью было пропуском в лучшую жизнь в России» [4, с. 52]. Но этот путь был явно не для тех, кто в итоге избирал революционное поприще. В структуре высшего образования у евреев-революционеров преобладало медицинское и юридическое, что также показательно. Первая специализация была наиболее им доступна, вторая специализация вооружала их знанием законов и необходимыми связями в противоборстве с бюрократической системой, давала возможность защищать себе подобных.

Рассмотрим структуру образования через призму партийно-политического спектра (табл. 1).

Как видно из табл. 1, в самой революционной среде образовательные различия не могли быть существенными, учитывая общность прочих социальных показателей. Любопытно, что самый высокий процент – 47,8 % – в графах высшего и неполного высшего образования был у «старых народников» – членов «Земли и воли», «Народной воли», «Черного передела». В то время как у большинства евреев-революционеров преобладала доля низшего образования: Бунд – 50 %, ПСР – 43 %, СЕРП (Социалистическая еврейская рабочая партия) – 61,5 %, анархисты – 36,9 %. Возможно, у членов Бунда и СЕРПа это было связано с тяготением к этнической замкнутости, характерной для этих партий. Наличие среднего образования было доминирующим среди социал-демократов – 34 %. Для бывших членов Польской социалистической партии, имея в виду показа-

⁶ Подсчитано по: Политическая каторга и ссылка.

тельно низкий уровень образованности, надо учесть, что это были политические «изгои», которым тогда не нашлось места в самостоятельном Польском государстве, в том числе, вероятно, и по недостатку образования.

Род занятий евреев-революционеров (рис. 6) далеко не всегда соответствовал выбранной ими профессии. Понятно, что евреям, примкнувшим к революционному движению, зачастую приходилось менять место жительства, а иногда и вовсе уезжать из страны, скрываясь от полицейских преследований. При этом многие из них принимали псевдонимы, а также намеренно не устраивались на работу по полученной профессии.

Среди евреев, членов Общества, 294 человека (76,37 %) по роду своей деятельности относятся к социальному классу наемных работников. Достаточно широко представлена специализация рабочих профессий: много слесарей, столяров, ткачей, встречаются фабричные рабочие, маляры, токари, строители. К ним примыкают люди ремесленных специальностей (кожевники, портные, сапожники и пр.), очевидно, работавшие на заказ.

Второй по численности категорией идут служащие различных государственных, общественных и частных учреждений – 36 (9,45 %). К интеллигенции следует отнести врачей (21 человек, или 5,51 %), педагогов – 12 (3,15 %), инженеров – 4 (1,05 %), воен-

ных – 4 (1,05 %), торговцев – 0,79 %, а также журналистов, литераторов, фотографов – 7 (2,63 %).

Особо отметим тех из членов Общества, кто указал себя в автобиографии в качестве профессиональных революционеров. Формально они значились безработными или именовались литераторами, журналистами, но жили на деньги своей партии, ведя при этом активную и, чаще всего, функциональную революционную деятельность. Среди них были Х.Г. Айзенберг, примкнувшая в 1908 г. к анархо-коммунистам, социал-демократы Н.М. Беркович, В.Я. Рабинович-Волынский. Фактически же число «профессиональных революционеров» было больше, но лишь немногие решались так себя идентифицировать: к 1930-м гг. это обозначение приняло официальный характер и применялось лишь к наиболее известным деятелям большевистской партии.

Таким образом, преобладающее большинство евреев-революционеров были уроженцами черты оседлости, что вполне объяснимо существованием ограничений для евреев в праве самостоятельного выбора места жительства. При этом наибольшая часть политически активного еврейства были горожанами, в связи с чем вполне объяснимо преобладание в структуре социального происхождения выходцев из мещанской среды. В общем составе евреев-революционеров

Образование и партийность евреев-революционеров, в %
Education and party membership of Jewish revolutionaries, in %

Таблица 1

Table 1

Партийность/ образование	Высшее	Неполное высшее	Среднее	Неполное среднее	Низшее	Домашнее
РСДРП	6,8	1,0	34,0	1,6	23,6	33,0
Бунд	6,4	1,8	20,9	–	20,9	50,0
ПСР	6,4	1,8	29,1	0,9	18,8	43
СЕРП	–	–	23,1	7,7	7,7	61,5
Анархисты	4,4	–	28,3	1,1	29,3	36,9
ППС	–	8,3	16,7	8,3	25,0	41,7
Народники	30,4	17,4	34,8	–	8,7	8,7

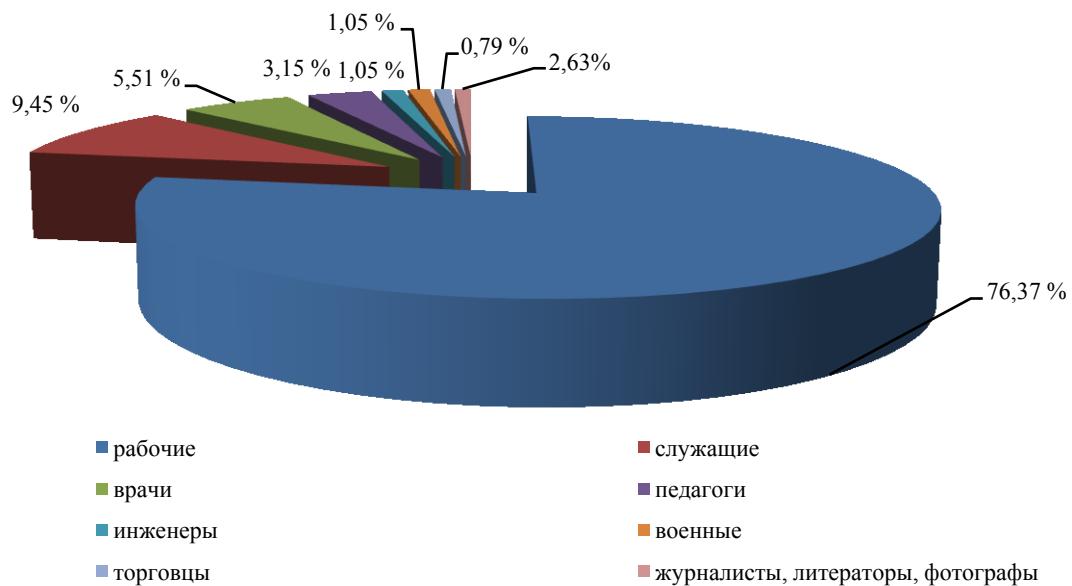


Рис. 6. Род занятых евреев-революционеров, в %
Fig. 6. Occupation of Jewish revolutionaries, in %

заметно превалировало поколение 1880-х гг., большей части которых в период первой российской революции было около 20 лет. Следует учесть, что именно европейская молодежь была наиболее подвержена влиянию революционных лозунгов как в силу психологово-возрастных особенностей, так и по причине отсутствия обязательств семейных уз. В половозрастном составе вполне закономерно преобладание мужчин. Ограничения евреев в

получении высшего образования также служили одним из ключевых мотивов ухода европейской молодежи в революционное движение. В то же время многие евреи впитывали революционные идеи именно в стенах университета. Нередко арест служил причиной отсутствия комплексности в получении образования среди политически активной части еврейства.

Список литературы

1. Всесоюзное общество политкаторжан и ссыльнопоселенцев. Образование, развитие, ликвидация 1921–1935 / сост. Я. Леонтьев, М. Юнг. М.: «Звенья», 2004. 398 с.
2. Ландau П.А. Революционные идеи в европейской общественности // Россия и Евреи. Париж: YMKA-Press, 1978. 107 с.
3. Дьячков В.Л., Протасов Л.Г. Политики Российской провинции начала XX века: опыт изучения электронной базы данных // Политические деятели Российской провинции от эпохи Николая II до Сталина. Тамбов, 2013. С. 22-42.
4. Дьячков В.Л., Протасов Л.Г. «Мы все учились понемногу...» Образовательные цензы провинциальных политиков начала XX века // Политические деятели Российской провинции от эпохи Николая II до Сталина. Тамбов, 2013. С. 43-53.

5. Галант И.В. Черта еврейской оседлости. М., 1915. 28 с.
6. Будницкий О.В. В чужом пиру похмелье (Евреи и русская революция) // Вестник Еврейского университета в Москве. 1996. № 3 (13). С. 21-39.

References

1. Leontyev Y., Yunge M. (compilers). *Vsesoyuznoye obshchestvo politkatorzhan i ssyl'no-posealentsev. Obrazovaniye, razvitiye, likvidatsiya 1921–1935* [All-Union Society of Political Prisoners and Exiled Settlers. Education, Development, Liquidation 1921–1935]. Moscow, “Zven’ya” Publ., 2004, 398 p. (In Russian).
2. Landau P.A. Revolyutsionnye idei v evreyskoy obshchestvennosti [Revolutionary ideas in the Jewish community]. *Rossiya i Evrei* [Russia and Jews]. Parizh, YMKA-Press, 1978, 107 p. (In Russian).
3. Dyachkov V.L., Protasov L.G. Politiki rossiyskoy provintsii nachala XX veka: opyt izucheniya elektronnoy bazy dannykh [Politicians of the Russian province of the early 20th century: the experience of studying an electronic database]. *Politicheskiye deyateli rossiyskoy provintsii ot epokhi Nikolaya II do Stalina* [Politicians of the Russian Province from the Era of Nicholas II to Stalin]. Tambov, 2013, pp. 22-42. (In Russian).
4. Dyachkov V.L., Protasov L.G. «My vse uchil's ponemnogu...» Obrazovatel'nyye tsenzy provintsial'nykh politikov nachala XX veka [“We all learned a little...” Educational qualifications of provincial politicians of the early 20th century]. *Politicheskiye deyateli rossiyskoy provintsii ot epokhi Nikolaya II do Stalina* [Politicians of the Russian Province from the Era of Nicholas II to Stalin]. Tambov, 2013, pp. 43-53. (In Russian).
5. Galant I.V. *Cherta evreyskoy osedlosti* [Jewish Pale of Settlement]. Moscow, 1915, 28 p. (In Russian).
6. Budnitskiy O.V. V chuzhom pиру pokhmel'ye (Evrei i russkaya revolyutsiya) [Hangover in someone else's feast (Jews and the Russian revolution)]. *Vestnik Evreyskogo universiteta v Moskve* [Bulletin of the Jewish University in Moscow], 1996, no. 3 (13), pp. 21-39. (In Russian).

Информация об авторе

Якимов Кузьма Александрович, кандидат исторических наук, доцент кафедры «История и философия», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация, gnom-gnom123@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1756-3515>

Статья поступила в редакцию 15.03.2021
Одобрена после рецензирования 14.04.2021
Принята к публикации 25.06.2021

Information about the author

Kuzma A. Yakimov, Candidate of History, Associate Professor of “History and Philosophy” Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation, gnom-gnom123@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1756-3515>

The article was submitted 15.03.2021
Approved after reviewing 14.04.2021
Accepted for publication 25.06.2021

Животноводство в структуре хозяйственных интересов тамбовских помещиков в начале XX века

Руслан Магометович ЖИТИН, Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ*

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

*Адрес для переписки: a-topil@yandex.ru

Аннотация. Проанализирована система животноводства тамбовских землевладельцев на начало XX века. Показан переход от «навозного» к «продуктивному» (разведению с целью получения мяса и молока в качестве основных, а не побочных продуктов) выращиванию крупного рогатого скота, чему способствовал устойчивый рост цены на продукты животноводства. Рассмотрен характер развития рыночного животноводства, направленного на сбыт продукции за пределы своего поместья, уезда, губернии, а также – в отдельных случаях – экспорта в европейские страны. К началу XX века владельцы расширяли практику улучшения продуктивности скота за счет лучших российских и европейских пород скота, из-за ограниченности ресурсов прибегая, как правило, к его метизации. Установлено, что подобная практика вела к выводу оптимальных для региона по соотношению стоимости и приспособленности к природным условиям и кормовой базе пород коров, лошадей и овец. Кроме того, метизация позволяла увеличить стоимость животных, обеспечивая прибыль не только за счет продукции животноводства, но и продажи животных. Охарактеризовано применение новых форм ухода за животными, обеспечивавшими снижение смертности молодняка, борьбу с распространением поражавших скот болезней и улучшение прироста скота.

Ключевые слова: животноводство, Тамбовская губерния, помещики, крупное землевладение, рациональное природопользование, модернизация

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Президента РФ для поддержки молодых ученых МК-476.2020.6.

Для цитирования: Житин Р.М., Топильский А.Г. Животноводство в структуре хозяйственных интересов тамбовских помещиков в начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 180-188.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-180-188>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-180-188

Animal husbandry in the structure of economic interests of Tambov landlords in the early 20th century

Ruslan M. ZHITIN, Aleksey G. TOPILSKY*

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: a-topil@yandex.ru

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



Abstract. We analyze the system of animal husbandry of Tambov landowners in the early 20th century. The transition from “manure” to “productive” (breeding for the purpose of obtaining meat and milk as the main, rather than by-products) cattle breeding is shown, which was facilitated by a steady increase in the price of animal products. The nature of the development of market animal husbandry, aimed at selling products outside their estate, county, governorate, as well as – in some cases – exports to European countries, is considered. By the early 20th century, the owners expanded the practice of improving the productivity of livestock at the expense of the best Russian and European breeds of cattle, due to limited resources, as a rule, resorting to its metization. It is established that this practice led to the conclusion of optimal breeds of cows, horses and sheep for the region in terms of the ratio of cost and adaptability to natural conditions and the feed base. In addition, metization allowed to increase the cost of animals, providing profit not only due to livestock products, but also the sale of animals. We describe the use of new forms of animal care that provided a reduction in the mortality of young animals, the fight against the spread of diseases affecting cattle and the improvement of livestock growth.

Keywords: animal husbandry, Tambov Governorate, landowners, large land ownership, rational nature management, modernization

Acknowledgements: The study was carried out with the financial support of the Grant of the President of the Russian Federation for the support of young scholars MK-476.2020.6.

For citation: Zhitin R.M., Topilsky A.G. Zhivotnovodstvo v strukture khozyaystvennykh interesov tambovskikh pomeshchikov v nachale XX veka [Animal husbandry in the structure of economic interests of Tambov landlords in the early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 180-188. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-180-188> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В структуре хозяйственной активности крупных помещиков Тамбовской губернии животноводческие комплексы традиционно были подчинены земледельческим занятиям. Экономической причиной этого явления являлось преобладание пахотных площадей перед сенокосами и выгонами в землевладении латифундистов (70 %) [1, с. 151]. Такая специализация не позволяла иметь достаточную кормовую базу для эффективного ското-

водства и сказывалась на общем состоянии владельческого поголовья.

Доминирование полеводческого комплекса было настолько сильным, что ряд владельцев подвергали сомнению саму идею развития скотоводческих хозяйств. Так, оценивая «возможности использования помещичьей земли «под чем-либо кроме возделывания хлебов», тамбовские земцы подчеркивали общую «невыгодность расширения па-

стбищ», так как «при дороговизне земель» данная отрасль не представляла для землевладельцев значительного интереса. Таким образом, в значительной части Тамбовской губернии «вопрос об использовании земли, остающейся свободной», либо не ставился совсем, либо требовал дальнейшего «внимательного изучения».

Будущее тамбовского скотоводства виделось местному сообществу только через «содействие правительства» и «понижение тарифа на перевозку скота по железным дорогам, проведение новых дорог для сокращения прогона к станциям этих дорог, устройство агентур для сбыта скота и его производений»¹.

Улучшение конъюнктуры мясного и молочного рынка в начале XX века обусловило рост поголовья владельческого скота. «Повсеместное вздорожание мяса, – писал корреспондент журнала «Сельский хозяин», – как и всех остальных продуктов животноводства: молока, масла и пр., создает возможность действительного перехода русского скотоводства от навозного к продуктивному. До сих пор этот переход был только в зачатке, и доходные стада можно было пересчитать по пальцам»².

Значительный интерес тамбовских владельцев к животноводству отражают результаты тематических опросов Тамбовского сельскохозяйственного общества, касающихся проблем развития поместий региона. Один из респондентов, нуждающийся «в производителях рогатого скота и лошадей», замечал: «В настоящее время покорнейше прошу общество сообщить мне, где и за какую цену можно приобрести жеребца-производителя рабочего сорта датского или битюга». Другой помещик полагал, что организация «могла оказать огромную пользу сельским хозя-

¹ Тамбовская губернская земская управа. Журналы соединенных заседаний Тамбовской губернской земской управы и губернской земской сельскохозяйственной комиссии с приложениями: (Заседания 7-го января, 13-го февраля и 15-го апреля 1895 года). Тамбов: Губ. зем. тип., 1895. С. 42.

² Сельский хозяин. 1910. № 7. С. 1890.

вам, если бы завело низшую сельскохозяйственную школу с опытным полем для выучки рабочих по полеводству, животноводству и обращению с машинами и орудиями». Разведение племенного скота, по его мнению, сдерживал «недостаток опытных, сознательных и любящих скот рабочих». Наконец, ряд владельцев, желавших заменить свое поголовье «боле выгодной и более благородной породами», интересовались, «где их можно приобрести и за какую цену»³.

Ключевыми характеристиками животноводства тамбовских предпринимателей являлись размеры поголовья и его отраслевая специфика. Полученные в ходе земского описания данные показывают приоритетное развитие крупного рогатого скотоводства и коневодства в общей структуре хозяйственной активности помещиков (рис. 1). Разведение овец и свиней было определяющим только в категории крупных имений, в то время как в более мелких экономиях оно имело второстепенное значение⁴. Определенное значение на становлении специализации латифундий оказывали широкие финансовые возможности владельцев-рационализаторов, их тесная связь с рынком и многоотраслевой характер деятельности. Важную роль играло также наличие значительных площадей в распоряжении помещиков, обеспечивающих владельцев естественными кормовыми угодьями.

Одной из важнейших сфер развития помещичьего животноводства являлось коневодство. По данным земского обследования частновладельческих хозяйств, в 1903 г. на территории имений Кирсановского, Тамбовского, Козловского и Моршанского уездов было сосредоточено 56 % поголовья лоша-

³ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Отчет о деятельности Тамбовского сельскохозяйственного общества за период со 2 марта 1902 года по 1 января 1913 года. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. С. 9.

⁴ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 274.

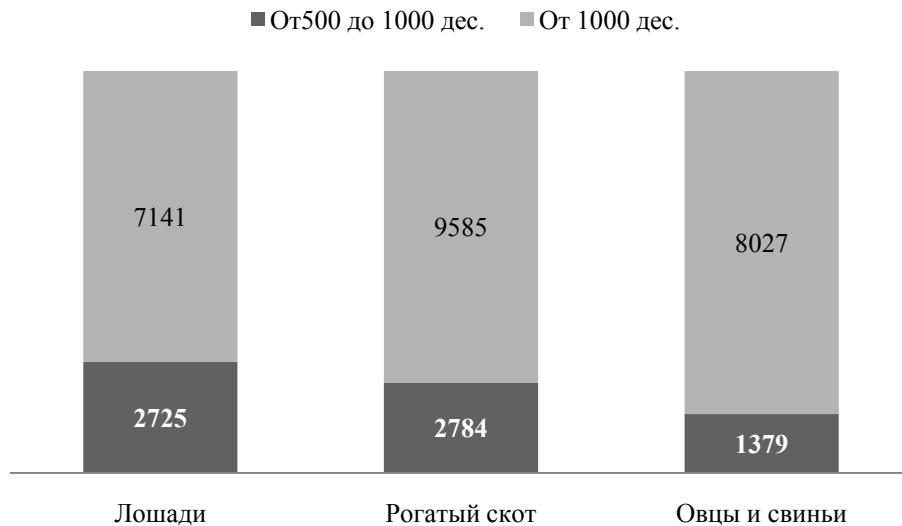


Рис. 1. Животноводство в имениях крупных помещиков Тамбовской губернии
Fig. 1. Livestock raising on the estates of large landowners in the Tambov Governorate

дей⁵. Популярность конезаводов объяснялась производственной необходимостью латифундистов, заинтересованных в развитии племенных пород с целью их последующей реализации.

По данным на 1903 г., в Тамбовской губернии существовали 273 конных завода. Их развитие шло по линии развития рысистых, рабочих и скаковых видов, полученных путем метизации либо налаживанием собственного племенного коневодства. Производители наиболее популярных пород были ориентированы на закупку хреновских и орловских рысаков, чистокровных першеронов и клейдесдалей. Однако большая часть скаковых и рабочих лошадей имели местное происхождение⁶.

Ввиду относительной редкости племенных хозяйств Тамбовской губернии их специальный анализ земскими корреспондентами не проводился. Более поздние обследования владений помещиков (1903 г.) позволили

выявить лошадей рабочих пород в экономии В.А. Пашкова Матчерка Моршанского уезда⁷.

Гораздо большее распространение в Тамбовской губернии получила метизация скота. В поисках лучших производителей владельцы делали дорогостоящие покупки лошадей у известнейших заводчиков России (орловское имение Новосильцева, тульское владение Мосолова, рязанский завод Кожина и Романовича)⁸. В Моршанском уезде в имениях В.А. Трофимова, К.В. Шиловского и В.К. Вольского для улучшения породистости делались закупки лошадей рысистой породы. В имении Безобразовых использовались рысаки и битюги из Тамбовской конюшни⁹. В Знаменском владении Строгановых 69 рабо-

⁷ Краткие справочные сведения о некоторых русских хозяйствах. Вып. 1. Спб.: Тип. В. Киршаума, 1900. С. 221.

⁸ Живописная Россия: отечество наше в его земельном, историческом, племенном, экономическом и бытовом значении. Т. 7. Ч. 1: Центральная Черноземная и Донско-Каспийская степная область. Спб.: Т-во М.О. Вольф, 1900. С. 232.

⁹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 15. Частное землевладение Моршанского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1890. С. 261.

⁵ Сборник-календарь на 1903 г. Тамбов: Тамб. губ. стат. ком., 1903. С. 294.

⁶ Там же. С. 29.

чих лошадей произошли от смешения местных животных с арденами [2, с. 14].

Продажа скота на рынках приносила значительный доход. Наибольшую ценность имели породистые скаковые лошади. В одном из поместий Кирсановского уезда производитель клейдесдальской породы оценивался в 3000 рублей, рысак Хреновского завода стоил 1500 руб. Продажа таких животных позволяла окупать значительные затраты владельцев на их уход и содержание.

Породы рабочего скота тамбовских кнезаводов оценивались не так значительно. В среднем трехлетние и четырехлетние экземпляры стоили от 200 до 300 рублей. В случае метизации лошадей их стоимость существенно возрастила, доходя в некоторых имениях до 1000 рублей за животное. Приоритетное развитие земледелия в помещичьем хозяйстве губернии делали продажу рабочих лошадей перспективным направлением развития отдельных имений. В ходе проведения земского обследования часть владельцев признались, что их заводы действуют «главным образом для поддержки и улучшения рабочего и выездного инвентаря»¹⁰.

Важной частью рационализации животноводческих комплексов Тамбовской губернии было внедрение новых форм ухода за скотом. Особое внимание уделялось содержанию заводских лошадей. В имении В.М. Романовича жеребята «остаются под матками до 5,5 месяцев». Далее молодняк кормился соломой и овсом. При этом «вначале овес давали вволю, сколько съедят», дополняя это «5 фунтами овсянной муки в виде пойла». После года «жеребчики отделялись от маточек на пастищное кормление». В экономии В.Г. Безобразовых двухлетние жеребята получали до 2 фунтов овса, а в остальное время питались «сеном, овсяной соломой и гуменным кормом»¹¹. В ряде Кирса-

¹⁰ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 250.

¹¹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 15. Частное землевладение

новских имений молодняку скармливался печеньный хлеб¹².

Большое значение придавалось содержанию скота. Дорогие заводские лошади, как правило, располагались в «теплых каменных или деревянных постройках с отделениями». В наиболее крупных заводах края могли строиться индивидуальные конюшни. Так, в Знаменском владении Строгановых скот содержался в крытых денниках и стойлах с металлическими решетками [2, с. 13]. На территории Новотомникова завода семьи Воронцовы-Дашковых были построены отдельные каменные корпуса с раздельными стойлами для животных. В ряде поместий Кирсановского уезда все матки и жеребцы до двух лет жили в отельных помещениях, после чего их переводили в особые корпуса.

Гораздо меньшее внимание владельцы уделяли рабочему скоту. Его содержание по-всеместно было «обыкновенно грубое и скучное». Часто такие животные помещались в «холодные конные дворы и сараи без стойл, без потолков и полов, только под какими-нибудь кровлями»¹³. Только в единичных случаях рабочий скот имел качественное стойловое содержание¹⁴.

Процесс рационализации владельческого животноводства затронул и разведение крупного рогатого скота. К началу XX века его поголовье достигло 90 тыс. голов¹⁵. Значительная часть частновладельческого стада состояла из быков «обыкновенных местных пород», именуемых помещиками «простыми» или «русскими». Основная часть таких животных находилась в руках небольших

Моршанского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1890. С. 261.

¹² Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 250.

¹³ Там же. С. 251.

¹⁴ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 15. Частное землевладение Моршанского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1890. С. 262.

¹⁵ Краткие справочные сведения о некоторых русских хозяйствах. Вып. 1. Спб.: Тип. В. Киршаума, 1900. С. 298.

собственников, не имеющих возможности держать в экономии более 17 голов. Основным значением мелкопоместных стад являлось удовлетворение личных потребностей владельца в мясе и молоке.

Более серьезно к своему скоту относились латифундисты. Развитие скотоводства на территории их имений имело два направления: разведение племенных животных и метизация скота ценными производителями – симментальскими, тирольскими, голландскими и другими чистокровными породами. Прекрасные примеры улучшений давали помещики Кирсановского уезда. В одном из имений Пересыпинской волости животные образовались от 6 галловейских коров и ангусского быка, выведенного из Англии. В другой экономии (имение в Вяжлинской волости) владельческое стадо было создано путем метизации тирольской и симментальской пород¹⁶.

Метизация была довольно распространена в Моршанском уезде. Местное поголовье получалось путем скрещивания с быками симментальских, альгаузских, голландских, тирольских и швицких пород. В экономии П.И. Марковой животные улучшались голландским производителем с ферм Петровской земледельческой академии. Метизация скота была также поставлена в моршанских хозяйствах И.И. Воронцова-Дашкова, В.Г. Безобразова и Н.Н. Челокаева. Даже в тех имениях, где, по словам помещиков, содержали простой скот, имелись ясные следы улучшений, сделанных еще за время крепостного права¹⁷.

Важным направлением улучшения скотоводства в имениях владельцев было создание собственного племенного хозяйства. Популярность этой отрасли непрерывно росла. Если в 1900 г. в сведениях о передовых хозяйствах Тамбовского края владельцев

¹⁶ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 252-253.

¹⁷ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 15. Частное землевладение Моршанского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1890. С. 264.

встречается только одно упоминание о племенном животноводстве (Матчеркское владение В.А. Пашкова в Моршанском уезде¹⁸, то в 1903 г. на рассматриваемой территории племенной крупный рогатый скот разводился уже в 19 латифундиях¹⁹.

В наиболее крупном племенном хозяйстве Тамбовской губернии владении графа Бенкендорфа молочное направление было поставлено благодаря закупкам поголовья из экономии Оппель (Тульская губерния). Высокое качество скота подтверждалось значительными удоями, достигавшими 400 ведер с одной коровы в год²⁰. Аналогичное производство имелось в Карианском имении П.С. Строганова. В год при стаде в 60 коров владелец перерабатывал до 6 тыс. пудов молока. Полученная продукция реализовывалась на тамбовском рынке и частично шла в хозяйство помещика. Молочное направление имели также племенные стада (75 голов) имения Вельяминовой, дающих до 7,5 тыс. пудов молока в год²¹.

Условия содержания рогатого скота большинства имений определялись возможностями кормовой базы. Летом животные находились на пастбищах, зимой переводились на холодное стойловое содержание. Сено небогатые помещики расходовали в незначительных количествах, так как оно предназначалось в большинстве случаев для откорма лошадей и овец. Только дойным коровам с телятами давался овес, картофель, соломенная нарезка с мучной присыпкой²².

Система питания улучшенных стад строилась по-иному. Применялся интенсив-

¹⁸ Краткие справочные сведения о некоторых русских хозяйствах. Вып. 1. Спб.: Тип. В. Киршаума, 1900. С. 221.

¹⁹ Сборник-календарь на 1903 г. Тамбов: Тамб. губ. стат. ком., 1903. С. 310-311.

²⁰ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 51. Оп. 1. Д. 274. Л. 73.

²¹ Сведения о некоторых хозяйствах и технических мероприятиях Тамбовской и друг. губерний. Тамбов: Тип. губ. земства, 1912. С. 112-113.

²² Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 254.

ный, более разнообразный корм. Так, в имени В.А. Тимофеева телята в течение первых шести недель жизни получали цельное молоко, затем им давались молоко и овсянка. В экономии Е.Н. Пейкер, помимо молока, скоту выделялась еще и овсянка. Оригинальный рацион для молодых бычков предлагали в поместье П.И. Ильина. Здесь на корм скоту шел вареный картофель с кашей из конопляного жмыха. Более взрослые телята питались сеном и виковой смесью²³.

Значительные расходы помещики-рационализаторы тратили и на создание качественных условий стойлового содержания животных. В отдельных имениях Кирсановского уезда скот размещался в особых помещениях, причем коровы содержались на привязи в расчете двух животных на одни ясли²⁴. Теплые стойла для рогатого скота имелись в имениях Н.А. Адлерберга, В.А. Трофимова, Н.Н. Чолокаева, О.П. Долгорукой и других помещиков Тамбовской губернии²⁵.

Большое значение в системе животноводства тамбовских помещиков-латифундистов играло овцеводство. В 1898 г. в хозяйствах края насчитывалось более 230 тыс. овец. Большая часть животных относилась к тонкорунным «негретти», скрещиваемых с немецкими «рамбулье». В имениях Кирсановского уезда была распространена метизация испанских видов овец («шпанские овцы») с местными «обыкновенными мериносами»²⁶.

Племенные животные покупались помещиками как в тамбовских имениях (Борисоглебское имение Войекова, Кирсановское

²³ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 15. Частное землевладение Моршанского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1890. С. 265-266.

²⁴ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 253.

²⁵ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 15. Частное землевладение Моршанского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1890. С. 267.

²⁶ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии: в 24 т. Т. 16. Частное землевладение Кирсановского уезда. Тамбов: Изд. Тамб. губ. земства, 1891. С. 257.

владение Сатиной), так и в экономиях других регионов России (гр. Бобринской Тульской губернии, братьев Куховаренко Самарской губернии). В поместье Кариан-Строганово князя Г.А. Щербатова разводили заграничные длинношерстные породы овец, выписанные из Англии²⁷. Такие покупки повышали качество скота, повышали рентабельность данной отрасли в имениях тамбовских латифундистов.

Значительное овцеводческое хозяйство располагалось в Ново-Покровском имении Орловых-Давыдовых (табл. 1).

Для размещения животных владельцем были выстроены просторные каменные вольеры, предусматривались регулярная подача корма и ветеринарное наблюдение²⁸. Расписание кормежек, рацион животных, регулярность обследования скота, вакцинация животных были нормированы и не подлежали пересмотру²⁹.

Свиноводство составляло самую незначительную отрасль скотоводства в имениях тамбовских помещиков. В конце XIX века в хозяйствах местных владельцев насчитывалось не более 42 тыс. свиней. В большинстве случаев это были метизированные животные. Племенные свиноводческие фермы имелись только в восьми хозяйствах губернии.

Важное место в развитии помещичьего животноводства играло Тамбовское сельскохозяйственное общество. В 1913 г. Обществом был утвержден Устав Тамбовской племенной книги крупного рогатого скота. Документ имел своей целью «способствовать улучшению скотоводства в районах деятельности общества путем регистрации разводимых в этом районе племенных животных наиболее распространенных пород крупного рогатого скота и точного установления их происхождения и заводских достоинств». Владельцы животных, внесенных в племен-

²⁷ Сведения о некоторых хозяйствах и технических мероприятиях Тамбовской и друг. губерний. Тамбов: Тип. губ. земства, 1912. С. 100.

²⁸ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 195. Оп. 1. Д. 1. Л. 93.

²⁹ ГАТО. Ф. 195. Оп. 1. Д. 210. Л. 57.

Таблица 1
Отрасль овцеводства в Ново-Покровском имении Орловых-Давыдовых в 1901–1906 г.
Table 1
Sheep industry in the Novo-Pokrovsky estate of the Orlov-Davydovs in 1901–1906

Год	Овец	Расход (руб.)	Расход на 1 голову (руб.)	Прибыль (руб.)	Убыток (руб.)
1901	13252	2597,78	0,2	5865	0
1902	12931	1781,22	0,1	6999	0
1903	12809	3293,24	0,3	4465	0
1904	13015	2462,8	0,2	3097	0
1905	13555	4039,86	0,3	3250	0
1906	13807	6170,6	0,4	2996	0

Источник. ГАТО. Ф. 195. Оп. 1. Д. 102.

ную книгу, должны были «допускать над своим скотом контроль, установленный Обществом и пользоваться для воспроизведения новых особей только быков, внесенных в Племенную книгу»³⁰.

Кроме того, Общество публиковало сведения о продаже племенных животных с указанием цены, количества и места реализации. В одном из таких объявлений сообщалось, что в экономии Петра Алексеевича Есипова «при селе Ильмень, в полуверсте от разъезда Мазурка Балашево-Харьковской железной дороги» продавались бычки «чистокровные Швицы, возрастом от 6 мес. до 2 лет». Цены указывались «недорогие»³¹.

Большую роль в развитии помещичьего скотоводства играло внедрение в скотовпромушленность холодильного оборудования. К началу XX века в системе помещичьего хозяйства Тамбовской губернии имелось 7 холодильников. Наиболее крупный принадлежал акционерному обществу торговли, хранения и экспорта сельскохозяйственных пи-

³⁰ Тамбовское сельскохозяйственное общество. Тамбовская племенная книга крупного рогатого скота. Устав, инструкция, формы журналов племенной книги, скотоводственных записей и прочее. Тамбов: Тип. губ. земства, 1913. 50 с.

³¹ Тамбовское губернское сельскохозяйственное общество. Сведения о продажных племенных животных на 1-е декабря 1912 г. в хозяйствах Тамбовской губернии: бесплатное приложение к журналу «Сельскохозяйственная жизнь». бюллетень. Тамбов: Тип. губ. земства, 1912. 14 с.

щевых продуктов «Братьев Барсельман». Комплекс объединял складское и холодильное оборудование, располагавшиеся на территории 4-х десятин при станции Есипово Юго-Восточной железной дороги Борисоглебского уезда». Близость транспортной инфраструктуры позволяла подавать вагоны-ледники под навес пятиэтажного здания холодильника. Техника обслуживалась двигателем газогенератором Кемпбеля. Общая вместимость склада составляла 250 вагонов. Для хранения яиц отводилось 30 камер по 8 вагонов в каждой, для размещения птицы выделялось 6 камер по 9 вагонов. В сезон с предприятия отправляли до 1,6 млн пар битой птицы, причем в Англию шло 70 %, в Германию 20 %, в России оставалось 10 %³².

Таким образом, к началу XX века животноводство Тамбовской губернии продолжало играть второстепенную роль в структуре хозяйственных интересов помещиков. Его развитие сдерживалось отсутствием достаточной кормовой базы и слабым развитием рынка для реализации продукции. Рационализация отрасли охватила только крупные имения и шла по пути метизации. Развитие племенных направлений скотоводства в рассматриваемый период не стало доминантой в модернизации имений, сдерживая продуктивные направления скотоводства региона.

³² Сельскохозяйственная жизнь. 1913. № 18. С. 667.

Список литературы

1. Житин Р.М. Социально-экономические аспекты развития крупного помещичьего хозяйства Тамбовской губернии в конце XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 175. С. 149-156. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-149-156>
2. Самодуров И. Краткое описание имения графа П. Строганова Тамбовской губернии и уезда, при с. Знаменском-Кариане. С приложением 4 таблиц за 30 лет. М.: Тип.-лит. Т-ва И.Н. Кушнерева и К°, 1896. 19 с.

References

1. Zhitin R.M. Sotsial'no-ekonomicheskie aspekty razvitiya krupnogo pomeshchich'ego khozyaystva Tambovskoy gubernii v kontse XIX veka [Social and economic aspects of the large landlord economy development of Tambov Governorate in the late 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 175, pp. 149-156. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-149-156>. (In Russian).
2. Samodurov I. *Kratkoye opisaniye imeniya grafa P. Stroganova Tambovskoy gubernii i uyezda, pris. Znamenskom-Kariane. S prilozheniyem 4 tablits za 30 let* [A Brief Description of the estate of Count P. Stroganov of the Tambov Governorate and County, at the Village Znamensky-Karian. With Annex 4 Tables for 30 Years]. Moscow, Typography of Kushnerev and Co Partnership, 1896, 19 p. (In Russian).

Информация об авторах

Житин Руслан Магометович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, istorik08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Топильский Алексей Геннадьевич, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, a-topil@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>

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

Статья поступила в редакцию 01.10.2020
Одобрена после рецензирования 29.10.2020
Принята к публикации 24.12.2020

Information about the authors

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Research Scholar of Fractal Modeling of Social and Political Processes Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, istorik08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Aleksey G. Topilsky, Candidate of History, Senior Lecturer of General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, a-topil@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>

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

The article was submitted 01.10.2020
Approved after reviewing 29.10.2020
Accepted for publication 24.12.2020

**«Мы долго, молча отступали...?»
Великое отступление 1915 г. на материалах журналов
военных действий частей 7-й пехотной дивизии
5-го армейского корпуса**

Владимир Валерьевич КАНИЩЕВ
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
kan-vladimir-tamb@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрен один из труднейших для русской армии периодов Первой мировой войны – «Великое отступление» 1915 г. Было изучено поведение офицерского корпуса и личного состава четырех полков 7-й пехотной дивизии императорской армии в условиях масштабного отступления в июне–сентябре 1915 г. В ходе исследования удалось установить, что события тех дней освещались в полковых журналах весьма субъективно. Их составители вносили данные с разной степенью полноты и точности, а иногда оставляли серьезные пробелы в хронологии событий. Тем не менее полученные факты позволили сделать неоднозначные выводы об этом событии нашей истории. Здесь нашлось место проявлению всех человеческих качеств, которые могут раскрыться на войне. Солдаты и офицеры, оказываясь в разных ситуациях, могли проявить мужество и отвагу, трусость и слабость, решительность и неуверенность. Однако общее описание происходящего убеждает нас в том, что оказавшиеся в этих условиях люди остались верны присяге и выполнили поставленные перед ними задачи. Великое отступление «не похоронило» русскую императорскую армию, которая продолжила борьбу, и только обстоятельства, произошедшие внутри государства через два года, поставили точку в истории ее существования.

Ключевые слова: Первая мировая война, русская армия, Великое отступление, потери, офицеры

Для цитирования: Канищев Вл.В. «Мы долго, молча отступали...?» Великое отступление 1915 г. на материалах журналов военных действий частей 7-й пехотной дивизии 5-го армейского корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 189-201. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-189-201>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-189-201

“We retreated for a long time, silently...?” The Great Retreat of 1915 on the combat records of the units of the 7th Infantry Division of the 5th Army Corps

Vladimir V. KANISHCHEV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

kan-vladimir-tamb@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](#)
© Канищев Вл.В., 2021



Abstract. We consider one of the most difficult periods of the First World War for the Russian army – the “Great Retreat” of 1915. The behavior of the officer corps and soldiers of four regiments of the 7th Infantry Division of the Imperial Army in the conditions of a large-scale retreat in June–September 1915 is studied. In the course of the study, it is found that the events of those days are covered in regimental records very subjectively. Their compilers entered data with varying degrees of completeness and accuracy, and sometimes left serious gaps in the chronology of events. Nevertheless, the obtained facts allowed us to draw ambiguous conclusions about this event in our history. There is a place for the manifestation of all the human traits that can be revealed in war. Soldiers and officers, finding themselves in different situations, could show courage and bravery, cowardice and weakness, determination and uncertainty. However, the general description of what is happening convinces us that the people who found themselves in these conditions remained faithful to the oath and fulfilled the tasks assigned to them. The Great retreat “did not bury” the Russian imperial army, which continued the struggle and only the circumstances that occurred within the state in two years will put an end to the history of its existence.

Keywords: World War I, Russian army, the Great Retreat, losses, officers

For citation: Kanishchev Vl.V. «My dolgo, molcha otstupali...?» Velikoye otstupleniye 1915 g. na materialakh zhurnalov voyennykh deystviy chastej 7-y pekhotnoy divizii 5-go armeyskogo korpusa [“We retreated for a long time, silently...?” The Great Retreat of 1915 on the combat records of the units of the 7th Infantry Division of the 5th Army Corps]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 189-201. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-189-201> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Общеизвестно, что «Великое отступление» русской армии 1915 г. началось в результате Горлицкого прорыва, осуществленного 11-й германской армией и приданной ей 4-й австро-венгерской армией под командование генерала А. фон Макензена. Частям 7-й пехотной дивизии 5-го армейского корпуса русской императорской армии наряду с другими воинскими частями предстояло встать на пути продвижения войск противника.

Тяжелые для России военные события лета–осени 1915 г. изучались главным образом на макроуровне армии в целом, фронтовом уровне, совсем редко на уровне отдельных армий, корпусов, дивизий [1; 2].

Классическая советская историография всю вину за «великое отступление» возлагала на царизм, высшее военное командование, связывало отступление с назреванием революционного кризиса в стране [3, с. 30-31; 4].

При этом «тень» позорного отступления падала на средний и младший офицерский состав, на нежелающую воевать за «чужое» отчество солдатскую массу.

Вину на правящие круги за военные неудачи 1915 г. возлагала и эмигрантская литература. Даже А.И. Деникин обвинял в этих неудачах «немецко-распутинское» окружение царя [5].

В современных условиях публикации о «Великом отступлении» 1915 г. главном образом появляются на интернет-сайтах («Военное обозрение»¹, «Столетие» (информационно-аналитическое издание фонда исторической перспективы)², «Битва гвардии»³). Авторы этих публикаций достаточно грамотно описывают ход военных событий и, что особенно ценно, в контексте исторической памяти о «беззаветной доблести русских войск» приводят конкретные примеры героизма офицеров и солдат в тяжелых боях 1915 г.

И в советской, и в эмигрантской, и в современной российской литературе мы можем встретить главным образом повествование о ходе военных действий периода «великого отступления». В отдельных работах присутствовал анализ этих действий с оперативно-тактической точки зрения. Редким моментом в историографии является внимание к повседневному (не всегда героическому) поведению конкретных офицеров и солдат – непосредственных участников боевых действий.

В данном исследовании мы попытались восполнить этот пробел в историографии, обратившись в первую очередь к изучению действий офицеров 4-х полков (25-й Смоленский полк, 26-й Могилевский полк, 27-й Витебский полк и 28-й Полоцкий полк) 7-й пехотной дивизии в событиях мая–сентября

¹ Военное обозрение. URL: <https://topwar.ru/79831-velikoe-otstuplenie-russkoy-armii.html> (дата обращения: 22.04.2021).

² Столетие (информационно-аналитическое издание фонда исторической перспективы). URL: https://www.stoletie.ru/voyna_1914/ni_patronov_ni_snaradov_33_5.htm (дата обращения: 22.04.2021).

³ Битва гвардии. URL: <http://btgv.ru/project/> (дата обращения: 22.04.2021).

1915 г. При этом мы не могли обойти вниманием общий ход боевых действий на конкретных участках фронта, в которых участвовали конкретные офицеры, а также действия солдат, которыми эти офицеры руководили.

Основными источниками для изучения «Великого отступления» 1915 г. в работах историков являются обзоры, сводки, приказы и другие материалы высшего военного командования. Документы первичного уровня, особенно полковые журналы, отразившие действия и «дух» непосредственных бойцов, практически не изучались. Между тем эти журналы имеют не только информационную ценность, но и дают пищу для анализа особенностей источников военного времени.

Изучение журналов нескольких полков позволяет сравнивать деятельность командиров разных подразделений в примерно одинаковых фронтовых условиях и вместе с тем выявлять наличие выбора конкретных оперативно-тактических мер (упорный оборонительный бой, организованное отступление, контратака и т. д.).

Приходится учитывать субъективизм составителей журналов. В них, как правило, не видно бравадной предвзятости или панических настроений отступающих войск. Личностный подход авторов журналов проявлялся в другом.

Во-первых, при отсутствии единых требований к заполнению журналы велись с разной степенью полноты. Так, журналы 26-го и 27-го пехотных полков освещали картину происходящих событий более подробно и эмоционально, чего нельзя сказать об аналогичных записях в источниках 25-го и 28-го полков.

Во-вторых, сказывался разный должностной уровень составителей журналов, взгляд на боевые действия с разной командирской высоты. Так, журналы 25-го полка подписывались временно исполняющим обязанности командира и полковым адъютантом. В 26-м полку – командиром и адъютантом. В 27-м полку, судя по одной подписи, журнал велись лично командиром полка, а в 28-м полку – только адъютантом.

В-третьих, возможно предположить, что журналы могли заполняться не сразу, порой записи делались за несколько дней, отдельные отрезки времени вообще пропускались. В таких случаях возможна путаница в фиксации быстротекущих боевых эпизодов, влияние на точность их запоминания напряженной военной обстановки.

И все-таки наличие журналов разных полков позволяет верифицировать их данные, особенно действия конкретных офицеров, которые постоянно взаимодействовали с соседними полками.

Более того, мы имеем возможность сравнить сведения полковых журналов с дивизионными, корпусными, армейскими сводными документами, в которые попадали «отсеченные» факты о действиях отдельных полков и их офицеров.

Первое, в чем мы убедились при анализе журналов, это отсутствие сведений о каком-либо крупном, тем более паническом отступлении на участках изученных полков на протяжении мая–июня 1915 г. Согласно журналам 25-го полка, майские дни проходили относительно спокойно. Наиболее запоминающиеся стали 27 и 28 мая, когда добровольно в плен сдались сначала один, а потом два немецких солдата⁴. Какое уж тут отступление от немцев! Первый летний месяц описывается спокойно, а основное движение на фронте начинается 29 июня.

Согласно записям в журнале 26-го полка, майские и июньские дни прошли относительно спокойно. Тем не менее почти каждый день упоминалось о перестрелках и потерях в нижних чинах. В мае на фронте 26-го полка можно выделить эпизод, произошедший 23-го числа, когда в районе окопа № 5 после немецкой стрельбы начался пожар, и бойцы 16-й роты под командой капитана Лакатоша стали его тушить, последний был ранен разрывной пулей⁵.

В журнале 27-го пехотного Витебского полка за май–июнь 1915 г. также практиче-

ски нет упоминаний о серьезной боевой активности на линии фронта. Как правило, речь велась об обмене артиллерийскими залпами, правда, с преобладанием немецких тяжелых орудий, разведывательных действиях с обеих сторон и прочей боевой «повседневности», присущей позиционной войне.

Практически такая же картина наблюдалась и в описании майских и июньских дней на позициях 28-го Полоцкого полка.

Только в ночь с 29 на 30 июня, как записано в журнале 27-го полка, началось усиление ружейного и пулеметного огня по позициям соседнего 28-го Полоцкого полка, а в 3 часа ночи начался мощный артиллерийский огонь по окопам № 21-22, занимаемым казаками, которые являлись передовыми заставами. После артподготовки казаки оставили позиции, и немцы моментально заняли их.

Но особо отметим, что в сложившейся ситуации командир 27-го полка полковник Чеглов незамедлительно отдал приказ о контратаке половине 5-й роты под командованием капитана Моисеенко-младшего (старший брат в это время был в Тамбове на излечении) и 7-й роты под командой штабс-капитана Ахмед-Бекова. В результате атаки был восстановлен контроль над окопами.

В 10 часов утра 30 июня при поддержке огня артиллерии немцы вновь перешли в наступление. К 12 часам стало понятно, что основной удар противник предпринял на позиции соседнего 28-го Полоцкого полка, занимавшего Шафранские бугры. По приказу командира 27-го полка 1-я и 6-я роты под командой прaporщиков Шеметилло и Давыдова получили приказ поддержать 28-й полк. Подпоручик Ляховский с 9-й ротой занял высоту 63.4, но пробыл в резерве недолго и был отправлен к командиру 2-го батальона полковнику Калишеку, занимавшего позиции у д. Давия. 10-я и 11-я роты под командованием капитана Мередиха были отправлены к д. Плевки. 12-я рота поручика Визгалина удерживала д. Кузи.

В час дня произошло драматичное событие. Прaporщик 8-й роты Скрылев увидел большой белый флаг над окопами Полоцкого

⁴ РГВИА (Российский государственный военно-исторический архив). Ф. 2639. Оп. 1. Д. 273. Л. 1аоб.

⁵ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 134. Л. 8-8об.

полка. После этого немецкие войска без сопротивления стали занимать Шафранские бугры. Удар противника вновь был сконцентрирован на окопы № 21, 22, в результате чего 7-я рота 27-го полка получила приказ на отход, а ее командир штабс-капитан Ахмед-Беков и младший офицер, прапорщик Нейман были ранены. Выводить роту из-под удара пришлось прапорщику Королеву.

Казалось, инициатива перешла к германцам, но 9-я, 10-я и 11-я роты 27-го полка, совместно со 2-м батальоном 25-го Смоленского полка, получили приказ перейти в контратаку. Однако «смоленцы» отложили атаку, и ночью роты вынуждены были отойти назад⁶.

Тревожные нотки зазвучали в записях 28-го полка, сделанных в ночь с 29 на 30 июня. Речь шла о возможности большого немецкого наступления и о мерах по его противодействию. Было усилено наблюдение за позициями противника и выслана группа разведчиков под командой поручика Ершова.

Начиная с 4 часов утра, немцы открыли ураганный артиллерийский огонь по позициям полка. Особенно тяжело пришлось ротам 2-го батальона, позиции которого были практически стерты к 11 часам 30 минутам, после чего противник установил контроль над сопками (в журнале 27-го полка «Шафранские бугры»)⁷. Интересно, что в этих записях отсутствует упоминание о белых флагах и сдаче позиций, а также говорится об отсутствии помощи со стороны 27-го полка.

В записи, сделанной в 25-м полку 30 июня, упоминается момент (правда не так красочно), когда два батальона Полоцкого полка оставили свои позиции. При попытке отбить деревню Круша погибли подпоручики Гончаров и Гаврилов, и еще три офицера Смоленского полка были ранены⁸.

2 июля 27-й полк получил приказ отойти на тыловую позицию деревень Гаврихи–Вык, где в течение следующего дня начал укреплять свои позиции⁹.

⁶ РГВИА. Ф. 2641. Оп. 1. Д. 149. Л. 11-13.

⁷ Там же. Ф. 2642. Оп. 1. Д. 150. Л. 5об.-7об.

⁸ Там же. Ф. 2639. Оп. 1. Д. 273. Л. 7об.-8.

⁹ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 1об.

Мы знаем, что преимущество германских войск, прежде всего, в тяжелой артиллерией, имело определяющее значение на всех фронтах. В последующие июльские дни противник ежедневно предпринимал атаки на позиции 27-го и соседних полков. Его сдерживание зависело от мужества солдат и командных качеств офицеров.

В журнале 26-го полка мы встретили запись о том, что около 10–11 часов вечера 4 июля, узнав о прорыве позиций 25-го полка и 1/2 13-й роты, ударили во фланг немцам, восстановила положение на фронте. Вечером следующего дня получен приказ на отход за реку Нарев¹⁰.

Интересно, что нет упоминаний о захвате немцами окоп 26-го полка, хотя в журнале 27-го полка имеется запись об этом: «Несмотря на упорное сопротивление, 5 июля немцы ворвались в окопы 26-го Могилевского полка, и ночью был получен общий приказ отойти на позиции вдоль реки Нарев»¹¹.

Во время отхода 28-го полка 7 июля поручик Ершов получил приказ взорвать мосты на реках Нарев и Писа¹².

В последующие дни в журналах 26-го Могилевского полка появились следующие записи.

8 июля в перестрелке с немцами погиб начальник сторожевого охранения прапорщик Горбунов, а на следующий день, во время артиллерийского обстрела, ранен командир 1-й роты, прапорщик Золототрубов¹³.

Наибольшие потери «могилевцы» понесли 12–13 июля, когда немцы под прикрытием огня артиллерии перешли за реку Нарев и начали усиливать наступление. В ходе боев погибли прапорщики Симаков и Кожевников. На следующий день попытка 1-го батальона перейти в контратаку закончилась неудачей и привела к потерям свыше двухсот человек убитыми и ранеными. Был ранен командир отдельного батальона капитан Лакатош, прапорщик Машков убит. Кроме того,

¹⁰ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 134. Л. 2-2об.

¹¹ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 4.

¹² Там же. Ф. 2642. Оп. 1. Д. 152. Л. 4.

¹³ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 135. Л. 4об.-5.

потери в нижних чинах составили: 39 убитых, 168 раненых, 33 контуженных и 5 пропало без вести¹⁴.

Интересным показалось упоминание в журнале 27-го полка о том, что утром 13 июля на фронте соседнего Могилевского полка немцы вели сильную артиллерию стрельбу и ночью по приказу начальника дивизии 5 офицеров: прaporщики Баранов, Вилков, Машков, Скоробогатов и Нарчинский были отправлены к «могилевцам». Это подтверждает факт, что соседи понесли серьезные потери, в том числе и в офицерском составе.

На следующий день, ввиду продолжавшегося боя на фронте 26-го Могилевского полка, 3-й батальон получил приказ передвинуться к фольварку Дрогашев, поближе к «могилевцам». И в тот же день, благодаря действиям прaporщика Шеметило, была обнаружена колонна немцев численностью в две роты, которую удалось рассеять огнем нашей артиллерии¹⁵.

Полнотой фактов наполнено описание боя с 14 на 15 июля у д. Рыдзево, который вел 28-й Полоцкий полк. При смене на позиции рот 36-го Сибирского полка «сибирцы» поспешно оставляли окопы, а командир одной из рот 1-го батальона даже не ознакомил командира 11-й роты с текущей диспозицией, чем поставил его в сложное положение. При подходе 10-й роты к позициям сибиряки выскакивали из окопов и, убегая, на ходу говорили: «Будет вам на орехи, немцы уже на этом берегу»¹⁶.

Немцы действительно быстро перешли в наступление. Имея значительный перевес в живой силе и при поддержке огня артиллерии, они обрушились на позиции 11-й роты, создав угрозу ее окружения. По распоряжению ротного командира отход подразделения прикрывал 1-й взвод под командой прaporщика Тимофеева. Взвод в течение первых 10 минут боя потерял половину нижних чинов, командир был убит. Роту спасли подразделе-

ния 38-го Тобольского полка, которые лихо атаковали немцев и смогли остановить их продвижение к деревне Новоседлины.

Вечером того же дня в расположение штаба прибыл капитан 7-й артиллерией бригады Попов, который лично убедился в том, что роты полка удерживают занимаемые позиции, и уезжая сказал: «Я доложу об этом корпусному командиру», при этом он добавил: «Произошло какое-то обидное недоразумение»¹⁷. Видимо, в штаб корпуса поступило сообщение об отступлении полка, которого по факту не было.

15 июля, несмотря на огонь немецкой артиллерии, части 28-го полка удержали за собой занимаемые позиции. По итогам боя, погибло 6 офицеров и 313 нижних чинов¹⁸.

Как видно из записей журнала 27-го Витебского полка, основной удар приходился по соседним частям. К вечеру 15 июля пришло сообщение, что один из командированных в 26-й полк прaporщиков Моисеев убит¹⁹.

Журнал Могилевского полка сообщал, что 17 июля во время поддержки 2-го батальона были ранены командир 15-й роты капитан Солоневич и командир 16-й роты прaporщик Попов. При этом немцы понесли громадные потери и были отброшены на исходные позиции²⁰.

19 июля 5-я рота того же полка под командой капитана Широких ценой больших потерь восстановила ходы сообщения с 40-м Колыванским полком²¹.

На фронте 26-го полка 21 июля, пытаясь поддержать захлебывающуюся атаку 25-го полка, командующий 9-й роты прaporщик Лебедев по собственной инициативе с остатками своей роты бросился на окопы 10-й роты, занятые противником: «Эта горсть храбрецов навела вначале панику на немцев, но затем последние, увидев малочисленность атакующих, открыли по ним убийственный огонь, заставивший смельчаков вернуться в

¹⁷ Там же.

¹⁸ Там же.

¹⁹ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 8.

²⁰ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 135. Л. 10.

²¹ Там же. Л. 12.

¹⁴ РГВИА. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 135. Л. 7-7об.

¹⁵ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 7-7об.

¹⁶ Там же. Ф. 2642. Оп. 1. Д. 153. Л. 1об.-3об.

свои окопы». Вечером того же дня полк, согласно приказу, начал общий отход²².

В ночь на 22 июля начал отход на новые позиции 27-й пехотный полк и к 7 утра в полном составе сосредоточился у д. Сульки. Войска срочно приступили к укреплению позиций, а уже к 4 часам дня сторожевые заставы под огнем немецкой артиллерии снова начали отход. На следующий день из района деревень Хмелев(о) и Славец началось активное наступление немцев. К 9 часам вечера противник наступал уже по всему фронту полка, но был отброшен. Весь следующий день немцы атаковали позиции полка и соседнего Полоцкого полка слева. В основном, согласно записям журнала от 24 июля, удары удавалось сдерживать, но в 12 часов ночи по телефону был получен приказ об отходе на другие позиции²³.

25 июля под командованием подпоручика Преклонского в сторожевом охранении и резерве было оставлены 1-я, 2-я и 11-я роты. В 2 часа ночи было дано распоряжение об отходе к д. Щепанково. Однако полк еще не успел занять новые позиции, а немцы уже начали теснить сторожевое охранение подпоручика Преклонского. К 6 часам вечера поручик Жербин сообщил, что окопы 16-й роты на левом фланге полностью сметены артиллерией противника, и погибло много людей. Еще через час 16-я рота начала отход, но, благодаря брошенной к ней на выручку 15-й роте, немцев удалось отбросить и вновь занять окопы (видимо, то, что от них осталось). В этих условиях немцы вновь перенесли удар на 28-й Полоцкий полк, и над его окопами вновь появился белый флаг, после чего часть солдат начала убегать. Находившийся неподалеку капитан Наумов (не понятно, о ком идет речь, так как и в 27-м, и в 28-м полку в тот момент были капитаны однофамильцы) открыл огонь по бегущим солдатам, а затем с криком «Ура!» со своей учебной командой выбил немцев и занял окопы «полочан». Кроме того, было захваче-

но в плен 6 немцев, которых отправили в штаб²⁴.

В записях 28-го полка события 24–25 июля выглядят куда лаконичнее. В бою, который произошел 24 июля у деревни Леопольдово, в тексте снова нет упоминаний о действиях конкретных офицеров. В конце приводится безымянный список потерь в количестве 1 офицера и 92 нижних чинов²⁵. Бой у деревни Щепанково, который произошел на следующий день, лишь немного добавил «красок» горького положения дел, а в конце снова сухая статистика: убито 5 офицеров и 330 нижних чинов²⁶. Тем не менее упоминаний о белом флаге, как отмечали это соседи из 27-го полка, не было. Фрагменты боя описаны примерно так: «После ураганного артиллерийского огня позиции 9-й и 11-й рот были полностью уничтожены, а их защитники перебиты. В результате возникла угроза окружения 1-й и 12-й рот, которые под губительным огнем противника стали отходить к позициям 40-го Колыванского полка. Вечером того же дня части 40-го и 25-го полков смогли занять часть немецких окопов»²⁷.

Бои последних дней июля описаны только в журнале 27-го Витебского полка. К 7 часам утра 26 июля установилось короткое затишье. К этому моменту полк вынужден был снова отойти из-за угрозы окружения. Оборонительные позиции пришлось сильно растянуть на 7 верст в одну линию. В ходе ночного боя поручик Жербин, прапорщики Семенов и Измайлов были ранены. В 12 часов дня после продолжительной артиллерийской подготовки немцы начали наступление на фронте соседнего Екатеринбургского полка и, прорвав расположения его 5-й роты, заставили полк отойти, что сильно оголило левый фланг Витебского полка в районе д. Галонзки и вынудило его оставить деревню²⁸. Тем не менее, как следует из дальнейшего писания, до наступления темноты прочие позиции удалось удержать.

²⁴ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 12-13об.

²⁵ Там же. Ф. 2642. Оп. 1. Д. 153. Л. 5.

²⁶ Там же. Л. 6об.

²⁷ Там же. Ф. 2642. Оп. 1. Д. 152. Л. 7-7об.

²⁸ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 14-15.

²² РГВИА. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 135. Л. 13об.
²³ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 10-11об.

В 10 часов 27 июля при поддержке сильного артиллерийского огня немцы прорвали оборону 3-й и 9-й рот. Для ликвидации прорыва на помощь была брошена 2-я рота подпоручика Преклонского, которая смогла выбить немцев из окопов, но под убийственным огнем не смогла закрепиться на позициях и вынуждена была отойти. В результате этой контратаки подпоручик Преклонский был ранен, а младший офицер его роты прaporщик Лебедев убит. Выполняя приказ командира полка, прaporщик Ярошенко под огнем противника смог установить связь с флангами, что позволило временно ликвидировать прорыв немцев. В 6 часов вечера был получен приказ на отход, который начался с наступлением темноты, и к ночи весь полк отошел к Червоноборским позициям. Однако из-за отступивших еще дальше других полков отход пришлось продолжить. Во время отхода прaporщик Машков был ранен.

28 июля 27-й полк укреплял новые позиции, а на следующий день противник после артиллерийского обстрела перешел в атаку и смял позиции соседних полков, которые в беспорядке стали отступать. Ввиду сложившейся угрозы для флангов была получена команда на отход, что привело к драматической ситуации. В районе д. Леснево немцы подошли почти к самому штабу полка, но, благодаря стремительной атаке 14-й роты, которую повел вперед полковой адъютант штабс-капитан Бобин, враг был отброшен.

На следующий день, 30 июля, полк отступал, постоянно преследуемый противником. Только благодаря действиям командира полка полковника Чеглова, который собрал «в кулак» 1-ю и 7-ю роты, а также учебные команды 27-го и 28-го полков, бросился на противника, удалось беспрепятственно отойти на новые позиции²⁹.

Конечно, данная картина была общей для всех полков, но, как уже говорилось ранее, все зависело от конкретных лиц, заполнивших полковые журналы. Например, приятным моментом может служить упоминание, сделанное в журнале 26-го Могилевского

го полка о том, что 31 июля в расположение полка прибыл генерал-адъютант Петрово-Соловово, который от имени Верховного Главнокомандующего благодарил войска за бои на реке Нарев³⁰.

Стоит отметить, что в записях журнала 25-го пехотного полка отсутствуют данные за июль месяц.

Начало августа, да и весь последующий месяц рассматриваемые нами журналы описывают общий ход событий, но с присущими каждому формированию подходами: педантично или лаконично.

В первые дни августа подразделениям 27-го полка пришлось отбивать окопы, брошенные 37-м Екатеринбургским полком. Но, выбив из них немцев, «витебцы» не смогли закрепиться, засыпанные градом снарядов. В этих условиях полковник Чеглов лично повел 3-й батальон в атаку и при поддержке присоединившихся к нему 1-го и 2-го батальонов выбил немцев из д. Бартечки, заняв ее. В результате решительных действий командира полка и храбрости многих офицеров полку удалось немного упрочить положение. В ходе боя смертельные ранения получили прaporщики Стребенко и Резванцев. Ранены были прaporщики Гаврилов, Трямкин, барон Пилар фон Пульхайу, Королев, Богрянцев, подпоручик Шеметилло, пропал без вести прaporщик Кожаринов³¹.

26-м полком 1 августа был получен приказ поддержать 27-й полк в бою у деревни Павловента, который и был выполнен. В результате боя один офицер оказался контужен. Положение было восстановлено, но из-за отхода соседнего Епифанского полка, обнажившего левый фланг обороны, пришлось отойти и «могилевцам»³².

Внимания со стороны высшего командования в начале августа были удостоены 25-й и 27-й полки.

6 августа во время нахождения на биваке 25-й полк посетил командир корпуса и выра-

²⁹ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 135. Л. 20.

³¹ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 18-19об.

³² Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 135. Л. 20об.-21об.

зил благодарность за боевые подвиги в июле месяце (о которых записей нет)³³.

После тяжелых и продолжительных боев 27-й полк отошел в резерв, получил пополнение, а 6 августа принял в расположении командира 5-го армейского корпуса генерал-лейтенанта П.С. Балуева, который благодарил полк и господ офицеров за боевую службу, а командира полка даже расцеловал. На следующий день полк посетил командир дивизии С.Д. Михно, который вручил кресты и медали, пожалованные воинам полка. 8 августа полк начал погрузку в вагоны, а на следующий день прибыл в г. Вильно. В последующие дни 27-й полк сменил свое расположение в ряде населенных пунктов, а 12 августа вновь вступил в бой с подошедшими немецкими частями, в результате которых вынужден был снова отойти, так как части 65-й дивизии и 26-й Могилевский полк отступили, ослабив правый фланг обороны «витебцев»³⁴.

Кстати, в журналах Могилевского полка нет детальных описаний боев, проходивших в те дни, все ограничивалось общими фразами о возросшей активности немцев. Правда, в записи, сделанной 16 августа, фигурирует уже упомянутый прaporщик Лебедев Михаил Николаевич, который был контужен, но остался в строю (в сентябре 1915 г. он умер от ран)³⁵.

Отсутствуют подробные описания и в журнале 28-го полка.

Напротив, записи 25-го Смоленского полка подтверждают, что 13 августа полк получил задачу прикрывать отход 65-й дивизии и задержать немцев. На следующий день было упомянуто о выбытии из строя 7 офицеров (причины не уточнены), а 15 августа при отражении очередной атаки противника погибло 2 и было ранено 10 солдат³⁶.

Подробному описанию в 26-м полку удостоены последние августовские дни. 29 августа ряд офицеров и нижних чинов

полка в числе других чинов корпуса представлялись Его Императорскому Высочеству Великому Князю Георгию Михайловичу, который вручил георгиевские кресты за отличие в боях на реке Нарев. На следующий день командир полка лично вручил кресты нижним чинам, находящимся в окопах, и поздравил всех с полковым праздником, отмечаемым в этот день³⁷.

Начало сентября не увеличило количество спокойных дней для «витебцев». Уже в полночь с 1 на 2 сентября прaporщик Шагалов, посланный в разведку, доложил, что немцы прорвали фронт 4-го пограничного полка у д. Антокольцы, и пограничники начали отступать. Для ликвидации прорыва с бивака был поднят 1-й батальон под командой полковника Старчинского, которому быстро удалось остановить противника, вернуть контроль над оставленной деревней и занять позиции.

Около 13.00 2 сентября немцы начали наступать по всему фронту 4-го пограничного полка, который вновь отступил, оголив правый фланг обороны 27-го полка. Маневрируя силами личного состава, полковник Старчинский, периодически переходя в контратаки, начал отводить свой батальон. В ходе боя без вести пропал прaporщик В.П. Покровский. На следующий день стратегическая инициатива переходила из рук в руки, и казалось, что оставленные позиции вновь будут возвращены идержаны, но к 11 часам ночи был получен приказ отходить за р. Вильна и сжечь за собой мост³⁸.

Новые трудности легли на плечи 25-го полка, когда 3 сентября около 7 часов вечера был ранен в голову и эвакуирован в госпиталь командир полка³⁹.

Печальные записи о ходе «Виленской операции» и потере Литвы мы встречаем во всех изученных журналах. 4 сентября в 3 часа ночи начался общий отход 27-го полка, который продолжался до 12 часов дня и составил 28 верст. После отдыха полк отпра-

³³ РГВИА. Ф. 2639. Оп. 1. Д. 274. Л. 3.

³⁴ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 149. Л. 20-20об.

³⁵ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 135. Л. 30.

³⁶ Там же. Ф. 2639. Оп. 1. Д. 274. Л. 5-5об.

³⁷ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 135. Л. 33-33об.

³⁸ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 150. Л. 1-2об.

³⁹ Там же. Ф. 2639. Оп. 1. Д. 275. Л. 2.

вился в Вильно и двумя эшелонами покинул город⁴⁰.

6 сентября, уже на новых позициях, 27-й полк совместно с частями 10-й пехотной дивизии вел тяжелый бой с превосходящими силами противника. Отходя и контратакуя, подразделения полка старались удержаться на позициях. На страницах журнала запечатлены фамилии офицеров, наиболее активно проявлявших себя в этих тяжелых условиях: полковник Старчинский, подполковник Вольбек, капитан Идзиковский. Из-за сложной оперативной обстановки частям полка пришлось неоднократно менять позиции. Взаимодействуя с 25-м Смоленским полком, капитан Наумов и прапорщик Стефанский со своими подразделениями получили приказ поддержать «смоленцев», так как, по словам их же офицера, поручика Богдановича, много солдат последнего набора и они крайне не стойки в бою. Но, несмотря на все усилия, командиру 2-го батальона капитану Наумову так и не удалось поднять 1-й и 3-й батальон Смоленского полка. В конечном итоге части 25-го полка под общей командой поручика Богдановича, прикрываемые ротами 27-го полка, начали отходить в резерв. По приказу подполковника Вольбека, 5-я рота поручика Пенчальского и 6-я рота прапорщика Давыдова заполнили пустоты в обороне и, используя выгодную позицию, наносили немцам сильное огневое поражение. Эти действия потеснили противника и позволили укрепиться на занятых позициях. Позже была произведена проверка личного состава, выявившая печальный факт: по отчету поручика Богдановича, в Смоленском полку оказалось всего 136 нижних чинов.

После хода боя особой похвалы за решительные действия были удостоены командир 2-го батальона капитан Наумов, командир 2-й роты прапорщик Скрылев, командир 6-й роты прапорщик Давыдов, временно командующий 7-й ротой прапорщик Стефанский, командир взвода подпоручик Новицкий и организовавший остатки 25-го полка поручик Богданович. Надо отметить, что 2-й ба-

тальон во время боя был окружён, но благодаря героическим действиям его офицеров смог не только прорваться к своим, но и захватить в плен 80 немцев, а также отбить пулеметы, брошенные Смоленским полком во время отступления.

7 сентября на правом фланге обороны, под натиском противника начал отступление 28-й Полоцкий полк, а вслед за ним, несмотря на строгий приказ держаться, отошли и части 25-го Смоленского полка. На правом фланге без всякого предупреждения отошла конница. В течение дня полк вел тяжелый бой и в итоге вынужден был отойти и занять новые позиции, а еще через сутки, 9 сентября, отступление продолжилось⁴¹.

Без излишних подробностей, но аналогично, по сути, были сделаны записи и в журнале 26-го полка. 6–7 сентября части полка вели бой в районе деревень Бояры–Якентаны и, как и в записях 27-го полка, было упомянуто об отходе частей 28-го и 25-го полков под натиском немцев. В ходе боев упоминается о гибели двух офицеров и об одном контуженом⁴².

В 25-м полку также нашлось описание происходивших в тот день событий. 6 сентября ввиду угрозы окружения 1-й и 2-й батальоны полка отступили с занимаемых позиций, о чем было доложено начальнику боевого участка полковнику Чеглову (командиру 27-го полка). На следующий день под ударами немцев полк снова начал отходить, но получил приказ перейти в контратаку и вновь установил контроль над деревней Якентаны. Тем не менее вечером следующего дня вновь пришлось отходить к деревне Бояры, а 27-й полк не смог установить контроль над кладбищем д. Якентаны⁴³.

Адъютантом 28-го Полоцкого полка также были внесены записи о ходе того боя. 6 сентября ввиду оперативной необходимости несколько рот полка под командой капитана Бойко и поручика Абаносимова оказали поддержку частям 25-го и 27-го полков. На

⁴¹ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 150. Л. 4-8.

⁴² Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 136. Л. 3об.-4.

⁴³ Там же. Ф. 2639. Оп. 1. Д. 275. Л. 4-5.

⁴⁰ РГВИА. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 150. Л. 3-3об.

следующий день немцы, ведя огонь легкой и тяжелой артиллерии, заставили отступить части соседней 10-й дивизии, а после начали наступление на 25-й, 27-й и 28-й полки, отступать к деревне Бояры. Однако, получив поддержку батальоном 26-го полка, части перешли в контртакту и выбили немцев из окопов, восстановив прежнее положение⁴⁴.

Однако ситуация по-прежнему оставалась неустойчивой, о чем и было записано в журнале 27-го полка. 7 сентября на правом фланге обороны под натиском противника начал отступление 28-й Полоцкий полк, а вслед за ним, несмотря на строгий приказ держаться, отошли и части 25-го Смоленского полка. На правом фланге без всякого предупреждения отошла конница. В течение дня 27-й полк вел тяжелый бой и в итоге вынужден был отойти и занять новые позиции, а еще через сутки, 9 сентября, отступление продолжилось⁴⁵.

Можно выделить трагическую запись, сделанную в 26-м полку. 8 сентября в результате совместной атаки с 27-м полком произошли значительные потери в офицерском и личном составе: два офицера убито, шесть ранено, два пропали без вести. Потери нижних чинов превысили 800 человек⁴⁶. После таких потерь полк был отведен в резерв и продолжил отступление.

Тем не менее жертвенные подвиги русских солдат и офицеров оказались не напрасными. К середине сентября германское наступление начало выдыхаться. В сложившейся ситуации русское командование сразу предприняло попытку перейти в контрнаступление. В журналах трех полков была зафиксирована одинаковая дата.

14 сентября 26-й полк, имея в своем составе два батальона, состоящих из 16 офицеров и 690 нижних чинов, получил приказ перейти в наступление, которое началось в 4 часа утра. В результате атаки, неся большие потери, роты, лишенные офицеров, которые выбыли убитыми и ранеными, под командой

подпрапорщиков и унтер-офицеров со второй попытки заняли стодол (поселок), чем облегчили общее положение. После подхода частей Смоленского полка удалось овладеть и другими населенными пунктами, после чего началось преследование отступающих немцев. Потери полка составили: 5 офицеров ранено, 1 контужен и около 200 нижних чинов было убито и ранено⁴⁷.

Однако не на всех участках события развивались одинаково. Для 27-го полка 14 сентября начальником штаба 7-й пехотной дивизии полковником Беловским была поставлена задача 1-му батальону полковника Старчинского атаковать деревню Путяты. Две атаки, предпринятые в течение дня, не возымели успеха. Понеся большие потери, роты батальона получили приказ укрепиться на местах⁴⁸.

Такая же участь постигла и подразделения 28-го полка. 14 сентября совместно с 27-м полком «полочане» начали наступление на деревню Путяты. Основная нагрузка легла на батальон капитана Бойко, который не смог пробиться сквозь ураганный артиллерийский, пулеметный и ружейный огонь, отступил к лесу южнее деревни и окопался там⁴⁹. Тем не менее это не повлияло на начало общего наступления, которое началось через несколько дней.

17 сентября командир 27-го полка полковник Чеглов получил приказ вступить в командование всем правым боевым участком дивизии в составе 25-го и 27-го пехотного полков и начать активные наступательные действия в районе деревни Черемшица. В ночь на 18 сентября 1-й и 2-й батальоны под командой полковника Старчинского и подполковника Вольбека приступили к выполнению поставленной задачи. В результате героической штыковой атаки удалось занять значительную часть немецких позиций. Но при этом 1-й батальон потерял практически всех офицеров. Командир 1-й роты прaporщик Шендрик был контужен, подпоручик

⁴⁴ РГВИА. Ф. 2642. Оп. 1. Д. 154. Л. 3-4.

⁴⁵ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 150. Л. 7-8.

⁴⁶ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 136. Л. 5об.

⁴⁷ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 136. Л. 7об.-9.

⁴⁸ Там же. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 150. Л. 8об.-9.

⁴⁹ Там же. Ф. 2642. Оп. 1. Д. 154. Л. 6об.-7.

2-й роты Мазур ранен, капитан 3-й роты Идзиковский контужен, капитан 4-й роты Алексеев убит в штыковой схватке. В ротах не было младших офицеров, что привело к некоторой дезорганизации, позволившей немцам подтянуть резервы и отбить часть занятых позиций. Несмотря на это, нижние чины, воодушевляемые лично командиром батальона, держались крепко.

На поддержку 1-му батальону были выдвинуты из резерва 11-я и 12-я роты под командой прапорщиков Нарчинского и Севковского. Под сильным огнем противника они сразу получили ранения. Атаку возглавил капитан Моисеенко, и войска, ворвавшись в окопы, смогли потеснить оттуда немцев. Однако удар в тыл немцам, который наносил 26-й Могилевский полк, не принес успеха.

Усилив 1-й и 2-й батальоны подкреплениями из учебных команд в 3 часа дня, ведомые доблестными командирами Старчинским и Моисеенко части ударом в штыки выбили немцев с занимаемых позиций и обратили их в бегство по всему фронту. После этого боя 19 сентября полк отошел в резерв, а 25 сентября командир дивизии прибыл в расположение полка и вручил Георгиевские кресты, пожалованные Государем Императором⁵⁰.

Под датой 17 сентября в журнале 25-го полка появилась весьма лаконичная запись: «Бои 16 и 17 сентября очень удачны были для нашей дивизии». С 18 сентября полк был переведен в корпусной резерв⁵¹.

Адъютант 28-го полка примерно так описал события тех сентябрьских дней. 17 сентября ввиду общего отступления теперь уже немецких войск был получен приказ о проведении наступательной операции в районе деревни Черемшица. Направлением удара полка стал фольварк Изорода, который был освобожден к 11 часам ночи, несмотря на сильное сопротивление противника.

На следующий день по приказу командира полка полковника Штубендорфа части 28-го полка совместно с 37-м Екатеринбург-

ским полком продолжили развивать наступление и в результате штыковой атаки обратили немцев в бегство, захватив пулемет, двух офицеров, 57 нижних чинов здоровых и 40 раненых. После этого полк был отправлен в резерв, где и находился до конца сентября⁵².

Свои записи сделали и составители журнала 26-го полка. 18 сентября полк выполнял обходной маневр в общей операции у деревни Черемшица. Несмотря на все трудности, удалось захватить в плен немецких офицеров и нижних чинов, а также большое количество трофеев. В бою погиб 1 офицер, было убито, ранено и пропало без вести свыше 100 нижних чинов.

19 сентября в полк прибыл новый командир, полковник Лебедев. На следующий день он принял от полковника Петрова знамя и полк, после чего начал знакомство с солдатами и осмотр вооружения и снаряжения.

23 сентября полк посетили командующий корпуса генерал от инfanterии Балуев и начальник дивизии генерал-лейтенант Михно для раздачи нижним чинам Георгиевских крестов за предыдущие бои. 25 сентября они вновь посетили полк и выразили благодарность за службу⁵³.

Как видно из записей изученных журналов, общий характер их повествования был довольно схож. Практически все данные свидетельствовали о полном превосходстве противника и его активной наступательной деятельности по всему фронту. Вместе с тем главной отличительной особенностью была полнота изложения фактов в каждом отдельном полку.

Великое отступление не стало паническим, «молчаливым» бегством русской армии. Несмотря на все трудности данного периода, войска справились с возложенными на них задачами. Подводя итоги, можно уверенно сказать, что опыт изучения событий мая–сентября 1915 г. на основании подобных источников позволяет взглянуть на произошедшее непосредственно глазами участни-

⁵⁰ РГВИА. Ф. 2641. Оп. 2. Д. 150. Л. 10об.-14.

⁵¹ Там же. Ф. 2639. Оп. 1. Д. 275. Л. 6.

⁵² Там же. Ф. 2642. Оп. 1. Д. 154. Л. 9об.-11.

⁵³ Там же. Ф. 2640. Оп. 1. Д. 136. Л. 12об.-13об.

ков и вновь переосмыслить данный фрагмент истории. В полковых журналах не было места политическим нюансам, не произносились голословные обвинения и не расточались

пафосные комплименты. В условиях одного из тяжелейших испытаний Великой войны конкретные солдаты и офицеры пытались просто исполнить свой воинский долг.

Список литературы

1. Зайончковский А.М. Первая мировая война. СПб.: ООО «Изд-во «Полигон», 2002. 878 с.
2. Стратегический очерк войны 1914–1918 гг.: в 7 т. Ч. IV / сост. А. Незнамов. М.: Высш. воен. ред. совет, 1922. 135 с.
3. История гражданской войны в СССР: в 5 т. Т. 1. Подготовка великой пролетарской революции. (От начала войны до начала октября 1917 г.) / под ред. М. Горького. М.: Огиз, 1938. 420 с.
4. Минц И.И. История Великого Октября: в 3 т. М.: Наука, 1977. Т. 1. 361 с.
5. Деникин А.И. Очерки русской смуты: в 5 т. Т. 1. Крушение власти и армии (Февраль–сентябрь 1917 г.). Вып. 1. Париж: Изд-во Поволоцкого, 1921. 200 с.

References

1. Zayonchkovskiy A.M. *Pervaya mirovaya voyna* [World War I]. St. Petersburg, LLC “Poligon” Publ., 2002, 878 p. (In Russian).
2. Neznamov A. (compiler). *Strategicheskiy ocherk voyny 1914–1918 gg.: v 7 t. Ch. IV* [Strategic Sketch of the War of 1914–1918: in 7 vols. Pt 4]. Moscow, Higher Military Editorial Council Publ., 1922, 135 p. (In Russian).
3. Gorkiy M. *Istoriya grazhdanskoy voyny v SSSR: v 5 t. T. 1. Podgotovka velikoy proletarskoy revolyutsii. (Ot nachala voyny do nachala oktyabrya 1917 g.)* [The History of the Civil War in the USSR: in 5 vols. Vol. 1. Preparation of the Great Proletarian Revolution. (From the Beginning of the War to the Beginning of October 1917)]. Moscow, Ogorodnik Publ., 1938, 420 p. (In Russian).
4. Mints I.I. *Istoriya Velikogo Oktyabrya: v 3 t.* [History of the Great October: in 3 vols.]. Moscow, Nauka Publ., 1977, vol. 1, 361 p. (In Russian).
5. Denikin A.I. *Ocherki russkoy smuty: v 5 t. T. 1. Krusheniye vlasti i armii (Fevral’–sentyabr’ 1917 g.). Vyp. 1* [Essays on Russian Turmoil: in 5 vols. Vol. 1. The Collapse of the Government and the Army (February–September 1917). Issue 1]. Paris, Povolotskogo Publ., 1921, 200 p. (In Russian).

Информация об авторе

Канищев Владимир Валерьевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры международных отношений и политологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, kan-vladimir-tamb@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6271-5245>

Статья поступила в редакцию 11.05.2021
Одобрена после рецензирования 08.06.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Vladimir V. Kanishchev, Candidate of History, Associate Professor of International Relations and Political Science Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, kan-vladimir-tamb@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6271-5245>

The article was submitted 11.05.2021
Approved after reviewing 08.06.2021
Accepted for press 03.09.2021

Революция 1917 года и Гражданская война на Тамбовщине: состояние и перспективы изучения

Часть I. О проблемах концептуализации, методологии и методики изучения истории Гражданской войны в Тамбовской губернии

Владимир Львович ДЬЯЧКОВ

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

Аннотация. В первой части данного исследования рассмотрены эволюция и современное состояние концептуализации и историографии «антоновщины», названы факторы новейшего методологического и познавательного кризиса в изучении Гражданской войны в России в целом и отдельных ее ключевых, знаковых явлений. Во второй части статьи, исходя из принципа историзма, нами предложена собственная концептуализация Гражданской войны и тамбовских крестьянских восстаний как ее «зеленых» составляющих, исходящая из понимания социальной истории как движения социоестественной иерархической системы, регулировавшей жизнь популяций любых уровней. Гражданская война представлена как ритмическая часть фазы подавления перенаселенной популяции комплексом эндогенных и экзогенных факторов длительных (28-летний, 112-летний) природно-демографических циклов. Даны определения специфических явлений («женские атаки», «демографический мешок», «казус Котовска» и т. п.), вскрытых с помощью электронных баз данных (ЭБД) в длительных непрерывных линиях социографической информации. Предложена методика маркировки циклического движения разных форм и каналов социальной агрессии (активности). Механизм и проявления работы регулирующих социоприродных циклов показаны в таблицах и рисунках.

Ключевые слова: историзм, концептуализация, социоестественная иерархия, природно-демографические циклы, социальная агрессия, крестьянский антигосударственный протест, ЭБД

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 I. О проблемах концептуализации, методологии и методики изучения истории Гражданской войны в Тамбовской губернии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 202-220. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-202-220>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-202-220

The Revolution of 1917 and the Civil War in the Tambov region: state and research prospects.

Part 1. On the problems of conceptualization, methodology and methods of studying the history of the Civil War in the Tambov Governorate

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. The first part of this study examines the evolution and the current state of conceptualization and historiography of the “Antonovschina”, identifies the factors of the newest methodological and cognitive crisis in the study of the Civil War in Russia as a whole and its individual key, significant phenomena. In the second part of the study, proceeding from the principle of historicism, we propose our own conceptualization of the Civil War and the Tambov peasant uprisings as its “green” components, proceeding from the understanding of social history as a movement of a socio-natural hierarchical system that regulated the life of populations of any level. Civil War is presented as a rhythmic part of the phase of suppression of an overpopulated population by a complex of endogenous and exogenous factors of long (28-year, 112-year) natural-demographic cycles. The definitions of specific phenomena (“female attacks”, “demographic bag”, “Kotovsk case”, etc.), opened with the help of electronic databases (ED) in long continuous lines of socio-graphic information, are given. A method of marking the cyclic movement of different forms and channels of social aggression (activity) is proposed. The mechanism and manifestations of the work of the regulating socio-natural cycles are shown in tables and figures.

Keywords: historicism, conceptualization, socio-natural hierarchy, natural-demographic cycles, social aggression, peasant anti-state protest, electronic database

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' I. O problemakh kontseptualizatsii, metodologii i metodiki izucheniya istorii Grazhdanskoy voyny v Tambovskoy gubernii [The Revolution of 1917 and the Civil War in the Tambov region: state and research prospects. Part 1. On the problems of conceptualization, methodology and methods of studying the history of the Civil War in the Tambov Governorate]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 202-220. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-202-220> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Памяти Стивена Коэна

Отечественная и зарубежная библиография событий 1917–1922 гг. в Тамбовской гу-

бернии, из которых теперь главное и будоражащее – «антоновщина», насчитывает на сегодня около 2 тыс. публикаций. Как в случае с любыми историческими сюжетами по-

высшей исследовательской и обывательской привлекательности, данное множество работ – от коротенькой газетной заметки до увесистого тома – подготовлено авторами самого разного политического толка и образованности – от правоверных большевиков до ярых антикоммунистов и русофобов и от дипломированных специалистов-историков до провинциальных неучей и (что еще хуже) агрессивных недоучек. Еще одна особенность данного многоструйного печатного потока, с пеной и пузырями обтекающего «антоновскую» тему – чрезвычайное преобладание авторских поверхностных и конъюнктурных интерпретаций и оценок над профессиональными исследованиями и научными публикациями сборников документов-источников. Таковых последних меньше, чем пальцев на одной руке: 3 специальных издания документов по «антоновщине», 1 – по крестьянскому движению на Тамбовщине в 1917–1918 гг., да небольшой раздел из «картинок» в иллюстрированной истории нашей области¹. Крохотные документальные фрагменты в неплохой, но устаревшей школьной хрестоматии² и редкие разрозненные публикации мемуаров отдельных свидетелей и участников событий в расчет не берем.

Сочетание подобного структурного перекоса внутри объема печатных трудов по истории нашего края на формирующем отрезке «большой войны» (от Первой мировой войны до нэпа) с отмеченным разнообразием морально-политического и исследовательского качества авторов, толпящихся и толкающих друг друга на данной «делянке», неизбежно обеспечивает весьма печальный

¹ Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1919–1921 гг. «Антоновщина»: документы и материалы. Тамбов, 1994; Крестьянское движение в Тамбовской губернии в 1917–1918 гг. Документы и материалы. М., 2003; «Антоновщина». Крестьянское восстание в Тамбовской области в 1920–1921 гг.: Документы, материалы, воспоминания. Тамбов, 2007; Гражданская война в Тамбовской губернии в воспоминаниях ее свидетелей и участников: сб. документов и материалов. Тамбов, 2020; Иллюстрированная история Тамбовской области. Тамбов, 2008.

² «И пыль веков от хартий отряхнув...». Хрестоматия по истории Тамбовского края. Тамбов, 1993.

итог. Подавляющее большинство публикаций по «антоновщине», «по-хорошему», не может, не должно быть допущено к читательскому «потреблению» по причинам общей и специальной малограмотности их авторов, сцепленной с недопустимой в науке предвзятостью, когда суждение навязывается *a priori*. Но запретить читать, смотреть и слушать недостойное, более того, разлагающее и разворачивающее потребителя, мы, увы, не можем. Из-за нынешней нехватки образовательных и просветительских «стройматериалов» и «стройплощадок» мы также не можем последовать рецепту графа С.С. Уварова и воздвигнуть «умственные плотины» на пути потока околонаучного и нравственного мусора. Что делать?

В «старые добрые времена», когда советское образование как государственный и социальный заказ, как часть общей культуры проходило свой абсолютный исторический пик, оно – это самое образование – развивая системные знания, формируя мышление и культурный вкус, как раз и служило наилучшей «внутренней цензурой», не допуская негодный продукт – от рассказа и научного опуса до песни и кино – к усвоению. Ныне мы от данной «опции» избавлены, мы лишены прежних времени и места донесения до обучаемой массовой аудитории общероссийских и региональных обстоятельств сложнейшей эпохи революции 1917 г. и Гражданской войны – от элементарной фактической «матчасти» до концептуализации процесса. Ныне перед историками и просветителями – от рождения способные, умные люди юных, молодых и средних возрастов, неизбежно интересующиеся собственным прошлым на его принципиальных переломах, но уже не имеющие даже минимальной учебной базы для постижения сути эпохи.

И еще об одном методологическом пороке, общем в профессиональной (!) среде изучения формирующих этапов истории. Подавляющее большинство даже вполне знающих историков, высказывающихся по проблемам той же российской революции 1917 г. и Гражданской войны, используют в своих

размышлениях о механизме прошлого и прежде недостаточный, а ныне прямо неприемлемый методологический «конструкт». Факторы ключевых событий, соединяющихся в исторический процесс, понимаются ими как «плоский» набор-сумма равновеликих аргументов вроде настольных комбинаций из спичек или (в лучшем случае) карточного пасьянса с объемом колоды и достоинством карт, прямо зависящих от вкуса и степени кругозора ее обладателя. Один считает козырными королями или тузами истории ее каких-то конкретных деятелей, другой – политические партии, третий – идеи, «овладевающие массами», четвертый – экономические обстоятельства, пятый – внешние воздействия и т. д. Для углубленного и объективного изучения важных отдельных сторон прошлого такая «комбинаторность» с переносом центров тяжести исследовательского внимания, несомненно, полезна, необходима и неизбежна. Но для концептуализации, а значит, постижения исторического процесса она малоэффективна, а порой (как в нашем случае) вредна. Единственным путем выхода из тупиков объяснения формирующих этапов истории полагаем осмысление прошлого в парадигме **четырехмерной синергической иерархии** факторов. Такой историчный подход призван принципиально поменять соотношение долей внутри корпуса историографии новейшей отечественной истории в пользу а) профессиональных публикаций источников и б) исследований, построенных на длинных непрерывных рядах комплексной исторической информации, при соответственном сокращении доли субъективных оценок-мнений по истории, разобранной в индивидуальном сознании на разрозненные плоские фрагменты.

Как обстояло дело с концептуализацией «антоновщины» 25–30 лет назад, в начале направленного разрушения отечественного (советского) гуманитарного образования?

Заметим, что под взаимным давлением «официального» и «оппозиционного» подходов к ключевым историческим процессам и явлениям в общественном сознании формируются парадигмы-матрицы их понимания и

оценки. Эти парадигмы-матрицы, сколь различны или сходны они бы ни были, никогда полностью (и даже вовсе) не совпадают с реальной историей, представляя собой в лучшем случае мутное или кривое зеркало, в худшем – чистый вымысел.

«Антоновщина» – как явление действительно значительное и всячески привлекательное своими предельными страстями и большой кровью – получила две парадигмы объяснения, сплетающиеся и борющиеся друг с другом все сто лет после нее.

Первая закрепилась в советском государственном подходе и общественном сознании той части народа, которая по своему жизненному опыту или по образованию и воспитанию «антоновскому» делу не сочувствовала.

Схематично эта парадигма выглядит так: закономерные и справедливые пролетарская революция и советская власть вызвали яростное сопротивление ее внутренних и внешних классовых врагов, которые развязали массовую гражданскую войну и интервенцию:

– защищаясь, мобилизуя силы на отпор врагам, пролетарское государство и трудящиеся вынужденно пошли на ряд мер (армейские и трудовые мобилизации, политика и практика реквизиций и продразверстки, «красный террор»), встретивших сначала пассивное, а затем активное вооруженное сопротивление со стороны двойственного по своей природе крестьянства (труженик и мелкий собственник в одном лице);

– советское государство, опираясь на большинство трудящихся города и деревни, подавило крестьянский протест, содержавший немалую долю бандитизма;

– по достижении побед на главных фронтах гражданской войны и в условиях остройшего социально-экономического кризиса большевистская власть перешла от разрушительного и раздражающего «военного коммунизма» к конструктивной новой экономической политике, исключившей возможность нового массового антигосударственного крестьянского протesta.

«Оппозиционная» парадигма объяснения «антоновщины» оформилась в эмигрантских

кругах, захватила антисоветскую часть западной историографии и, начиная с «перестройки», расплзлась по «критически мыслящей», антисоветской и недоученной части российского общества.

Она выглядит так: до 1917 г. в России не было основы для значительных социальных конфликтов:

- на фоне военных неудач и развития негативных явлений в экономике, вызванных Первой мировой войной, в Россию «за немецкие деньги» весной 1917 г. внедряется небольшая группа радикальных революционеров-большевиков;
- используя и развивая своими действиями социально-политический кризис, большевики, опираясь на организационные преимущества РСДРП(б), захватывают власть в столице, распространяя ее по ключевым центрам страны;
- реализуя свою программу и в целях удержания власти, ленинцы начинают и развязывают гражданскую войну для уничтожения всех своих классовых противников;
- крестьянство большевики считают мелкой буржуазией, подлежащей потому уничтожению;
- абсолютно справедливый антибольшевистский крестьянский протест топится в крови самыми бесчеловечными способами и с использованием инородцев-наемников;
- «кантоновцы» выступают носителями лучших качеств борцов за свободу;
- испугавшись крестьянского протesta, большевики временно уступают, введя нэп взамен «военного коммунизма».

Скажем сразу, ни первая, ни вторая парадигма подхода к «кантоновщине» как части нашей Гражданской войны не вскрывают и не объясняют исчерпывающе и непротиворечиво истоки, ход и исход формирующего этапа «большой войны». Все было гораздо сложнее, и понимание этого космоса требует больших знаний и глубоких исследований.

Но...

Продолжающееся падение знания фактической истории, географии, литературы и прочих полезных предметов в когортах, вос-

ходящих в науку и в «любительство» ярких страниц прошлого, сужает их кругозор до не всегда нужных деталей изучаемого малого плоского фрагмента гигантской четырехмерной картины, не позволяя увидеть общее в особенном, сравнить типологию явлений, определить место и связи изучаемого в синергическом потоке времени. Короче, «недообразованный» и непросвещенный искатель не может сдвинуться с позиции, с которой, по любимой нелюбимого ныне В.И. Ленина поговорке, «за деревьями леса не видно», а имманентное молодым отсутствие жизненной ретроспективы не позволяет трезво и справедливо оценить свои и чужие исследовательские места и уровни.

Второй частью хватки, обескровливающей отечественную историческую науку, явился тяжелый методологический кризис, который за последние 30–35 лет раскрутился в обнимку с разрушением средней и высшей школы. Полагаем, что к 70-летиям Октября и ключевых событий Гражданской войны «организованные» советские историки вышли на исследовательский пик в прежде обязательной марксистской парадигме, где классовая борьба была базовым фактором исторического процесса. Методологическая недостаточность истмата, создававшая мелкие и крупные нестыковки и тупики объяснения тех же военно-революционных лет, осознавалась уже с 1970-х гг. Плодотворными и обещавшими направлениями выхода из обозначившихся тупиков объяснения стало дружное изучение «непролетарских» политических партий, городских средних слоев, «аграрной (крестьянской) революции», географического, национального, этноконфессионального, гендерного факторов и т. п. Дело, очевидно, шло на лад – ведь марксизм, помимо истмата, включает и диамат с его обязательным и универсальным для исследователя принципом историзма. Но соединение с конца 1980-х гг. разрушительных объективных обстоятельств и субъективных усилий обвалило нашу, выстраивавшуюся было, методологическую «лестницу в небо». Немногим из профессиональных историков удалось закре-

питься на «продвинутых» уровнях понимания и объяснения прошлого, но большинство из рушившегося цеха не удержалось даже на ступеньке истмата и деволюционировало, то бишь, деградировало к методологическому примитиву, к *описанию* неподвижного фрагмента вместо *объяснения* подвижной системы, ко всякой «мелочевке», вырванной сплошь и рядом из исторического контекста вроде истории быта, повседневности, традиций отдельных социальных групп, некрупных биографий и мелких событий и т. п. Хуже того, из вроде бы профессиональных исследований стал исчезать человек, уступая место истории отдельных помещичьих имений, заводов, церквей и других зданий, дорог, водопровода, канализации и т. п. В кандидатских и докторских диссертациях по истории обычным стало всяческое «мелкотемье» с нарезанием единого процесса на мелкие географические и хронологические куски при необязательном знании соседних мест и периодов. На научной (!) «исторической» площадке нашей темы появились и активизировались «знатоки и советчики» из математиков, физиков, агрономов, юристов, экономистов, медиков и тому подобных лиц с «низкой исторической ответственностью». Наконец, и вполне закономерно в наш «дом ученых» пришла новейшая беда – своеобразный исторический «постмодерн», когда реальная история от частностей к общему заменяется вымыслом интерпретатора, заставляя таких, как мы, с гнетущей тоской осознавать, “that we are now not only living in a post-factual world, but in a post-logic world”³. В «антоновской» теме типичными и, увы, привычными проявлениями этого мира постфакта и пост-логики, мира неведения о принципе историзма оказываются подходы, представления и рассуждения ученых (!) о «единстве» и неизменяемости крестьянства и о такой же застывшей одинаковости его большевистских «супостатов», о «единой» территории восстания, о высоком качестве организации повстанческих военных и граж-

данских структур, об эсеровской партийности вождей, активистов и рядовых участников мятежа, об облике и роли «антоновской» верхушки, о связях с мамонтовцами и махновцами, о походе отряда антоновцев в Польшу в ноябре 1921 г., о месте и роли церкви в тогдашней жизни, о конкретной политике большевистского государства, о высокой крестьянской морали и о низкой морали «красных» и т. д. Конечно, дилетанты и члены «секты свидетелей Антонова», обленившие вкусно пахнущую тему, придумывают и похлеще, но с них и «взятки гладки». В числе безответных «эвристических» историко-логических вопросов по «антоновской» теме, адресованных нами профессионалам и любителям, по-прежнему остаются:

1) Почему одни и те же тамбовские крестьяне четырежды на 15-летнем отрезке (в 1905–1906, в сентябре 1917 г., осенью 1918 г., летом 1920 г.) взрываются в массовых кровавых протестах при трех разных государствах как системах власти, собственности и идеологии?

2) Почему (и это показано, в частности, Д.П. Ивановым) зоны «антоновщины» принципиально не совпадают с зонами ее «записных» причин – продовольственных, трудовых и армейских изъятий большевистской власти? Более того, почему самыми агрессивными точками на карте стали СНП, вовсе не знавшие ни продразверстки, ни мобилизаций в РККА, ни толком и самой новой власти?

3) Почему среди не только «вожаков», но и просто активистов тогдашнего *крестьянского* протesta практически нет крестьян не по социальному-сословному происхождению (род занятий их родителей), а по их собственному роду занятий хотя бы на 1917 г.?

4) Какой была конструктивная (положительная) программа («мечта и идея» по гайдаровскому Бумбарашу) наших бунтарей (повстанцев, мятежников, бандитов и тому подобных по нравственно-политическому вкусу)? Могла ли она быть допущена к реализации каким бы то ни было государством? Почему эсеры и прочие политически организованные «защитники» крестьян «откестились» от «антоновщины» и других антибольшеви-

³ Gilbert Doctorow. Stephen F. Cohen, in Memoriam // Consortium News. 2020. September 21.

шевистских протестов той же типологии? Наконец, в чем суть, трагедия и драма российского аграрного (не путать с крестьянским!) вопроса как «гвоздя русской революции»?

Заметим с тоской и грустью, что еще 30–35 лет назад ответы на эти и другие вопросы понимания отечественного исторического процесса были на массовом уровне обеспечены тогдашним высшим историческим образованием, всеобщим преподаванием истории КПСС, а некоторые раскрывались и на уроках в старших классах средней школы. Странно, что прежде элементарное требование к заинтересованным в постижении той же «антоновщины» сегодня часто воспринимают как высоколобо-издевательское...

Еще одним вкладом в нынешний общий отрицательный баланс качества профессиональных работ по нашей теме является то, что огромное большинство высказывающихся по «антоновщине» не изучают специально не только ее, но и крестьянский антигосударственный протест в других местах и в целом, равно как и историю революции 1917 г. и Гражданской войны. А ведь формирующие этапы истории не терпят маргинального внимания, скошенного взгляда, мнения «по слухам».

На сегодняшнем промежуточном исследовательском этапе сплав доминант деградирующего образования и знания конкретной истории, обрушения концептуализации прошлого, обостряющегося кадрового дефицита и вытеснения макро-истории российских революций на историографическую обочину реализовал себя в примитивной методологии большинства современных изысканий по «антоновской» тематике, варьирующей в своей предельно поверхностной и политизированной сути от «теории запломбированного вагона» до предвзятого мнения о том, как хорошо было в России до 1917 г., но «пришли проклятые большевики и все испортили» (см., например, новейшие проекты Н. Сванидзе и Т. Шевкунова на главном российском телеканале).

Что делать тем, живым еще, историкам-профессионалам, чтобы наставить пытливую

часть юношества на верный путь знания и понимания нашего военно-революционного прошлого?

История – живая. Верхушка ее растущей спирали с каждым мгновением настоящего ввинчивается в грядущее, и предшествующие витки уходят все глубже в темнеющие воды времени. Задача исследователя – нырнуть к нужному витку, невидимым и неосознаваемым встать рядом с участниками, свидетелями, героями и жертвами событий и – слушать, смотреть, чувствовать...

Комплект средств для такого погружения состоит из двух частей: 1) поиск, сбор, профессиональная обработка и публикация всех видов документальных свидетельств изучаемой эпохи и 2) действительно научные исследования составляющих, развития и наследия сложнейшего общероссийского военно-революционного синергизма, сегментом и эпизодом которого была наша «антоновщина». В дальнейшем тексте и картинках показаны условия, возможности и значимые результаты нашей работы по сугубо научной линии постижения формирующего прошлого. Простите, если это покажется слишком непривычным и сложным.

Итак, чем вооружиться в приступе к пониманию взрыва социальной агрессии в России (и не только) в первые десятилетия XX века?

Методология и концепция анализа. Единственным **методом** является принцип историзма, требующий брать изучаемое в развитии, в совокупности всех его сторон (как синергизм, систему) и таким, каким оно было в исторической действительности.

Потому на длительных непрерывных рядах комплексной демографической, природоведческой, социографической и социально-исторической информации выявлено, что основой движения **традиционных и переходных** популяций оказываются длительные социоестественные циклы (вскрыты 28-летний (в последних двух веках волны 1801–1828, 1829–1856, 1857–1884, 1885–1912, 1913–1940, 1941–1968, 1969–1996 гг.) и 112-летний (последние два – 1723–1834,

1835–1946/47 гг.), сейчас живем в начале 42-летней **военно-революционной фазы (ВРФ)** цикла 1947–2059 гг.

5/8 (17–18 лет 28-летней волны, 70 лет 112-летней волны) уходят на набор давления в популяции (движение к перенаселению). 3/8 ритма-цикла (10–11 лет 28-летней волны, 42 года 112-летней волны; **ВРФ**, так как эти годы кратно более, чем этап набора давления, насыщены внутренними и внешними войнами, революциями и тому подобными орудиями сброса давления в популяции) посвящены сбросу давления в перенаселенной популяции силой **синергизма эндогенных** (снижение естественной плодовитости **здоровых людей**) и **экзогенных** (война, репрессии, голод, болезни, распад семей, дисбаланс полов, сокращение плодовитого периода и т. п.) средств. Последняя завершившаяся «большая» ВРФ 112-летнего цикла пришла на 1904–1905 – 1946–1947 гг.

Наряду с названными фазами в каждом 28-летнем цикле распределены повторяющиеся 14 «смертных» (неурожайных, неплодовитых, голодных, эпидемических, военных) лет с той же функцией контроля роста традиционной и переходной популяции.

Важным фактором жизни сельских и городских популяций были «женские атаки»⁴.

⁴ «Женские атаки» – один из ключевых регуляторов традиционной популяции мирного времени, обеспечивавший до поры оптимальный половозрастной баланс. 1-е семилетие 28-летнего цикла оставляло примерно каждую 7-ю невесту «лишней», 2-е семилетие возвращало большинство женихам, 3-е семилетие в случае сложения с восходящей фазой 112-летнего ритма делало «лишними» до 26% (!) будущих невест, в 4-е семилетие запускался сброс избыточного давления в популяции с соответствующим снижением доли и естественной плодовитости девочек – детей этой фазы. Сильнейшая «женская атака» пришла на 3-е 7-летие 28-летнего цикла 1857–1884 гг., то есть на 1871–1877 гг., что в 1890-е гг. обеспечило в России более 4 млн молодых плодовитых женщин, не имевших мужской пары среди ровесников – ведь под давлением обострившегося перенаселения и комплекса аграрного вопроса разница в возрасте в пользу жениха в селе (и по индукции стресса и переноса мигрантами традиции – в большинстве города) практически исчезла. Данная проблема «лишних невест», стимулируя сама по себе эскалацию агрессии, в тогдашних российских условиях, помимо гендерных перекосов в эмиграции из села, толкала

В длительных природно-демографических ритмах работает парадигма: «перенаселение – индуцирующий массовый и индивидуальный стресс – индуцирующая массовая и индивидуальная агрессия – реализация (канализация) данной социальной агрессии различными путями (миграции, вертикальная социальная мобильность, политическая активность и карьера, криминальная активность, внутренняя и внешняя война)».

Базовым условием жизни сельских популяций были движущиеся комплексные характеристики природной и социальной окружающей среды, «места на глобусе» (инсоляция, почвы, вода, воздух, климат и погода, флора и фауна, история возникновения, социально-сословная, национальная, культурная среда, внешнее воздействие миров государства и города и т. д.).

Источники и методика поиска. Принцип историзма и заявленная проблема требуют создания и использования баз данных (БД), в которых **связанная** информация о движении популяций любого уровня (отдельный НП – субрегион – регион – макрорегион – страна) представлена на **непрерывных длинных линиях**, включающих изучаемый отрезок. К таковым БД относятся:

а) непрерывные длинные (от 100 до 250 лет) линии полной жизненной «метрической» и «загсовской» статистики по отдельным НП (архивные данные по 60-ти СНП, 5-ти городским приходам);

б) материалы Всероссийских и Всесоюзных переписей населения; материалы ревизского, земского и епархиального учетов населения;

в) «авторские» ЭБД новых массовых источников (опросы женщин (10 тыс. персоналий), студенческие генеалогии (более 100 тыс. персоналий));

сельские популяции на парадоксальные антимодернистские действия, дополнительно ухудшившие ситуацию: предельное снижение возраста 1-го замужества с соответствующим скачком рождаемости, обострением малоземелья и ухудшением потребления, движение «за женихами» в сторону родственников по крови, нагнетание давления в «демографических мешках», взлет миграционной активности детей 1890–1900-х гг.

г) общедоступные общесоюзные ЭБД советских потерь и активного участия советских граждан во Второй мировой войне (более 30 млн персоналий; <https://www.obdmemorial.ru/>; podvignaroda.ru/; <http://old.v-ipc.ru/>);

д) ЭБД жертв политических репрессий в СССР (3,5 млн человек; <http://lists.memo.ru/>) с особой «тамбовской частью» на платформе Excel (8000 персоналий) и «авторская» ЭБД «Крестьянский мемориал» (3500 тамбовских крестьян, репрессированных в период колхозификации);

е) группа «авторских» и общедоступных ЭБД социальных активистов периода: ЭБД «Вожаки» и «Зеленые» (вожаки и активные участники крестьянских протестов 1880-х – 1921 гг.; 3523 человека); ЭБД по Героям Советского Союза (ГСС; 12,5 тыс. человек)) и по полным кавалерам ордена Славы (ПКС; 2671 человек); ЭБД по общероссийской и региональной социальной и политической элите 1860–1940-х гг. (более

10 тыс. человек); БД участников белого движения (более 500 тыс. человек; <http://погибшие.рф/arhiv/uchastniki-grazhdanskoy-vojny/uchastniki-belogodvizheniya-v-rossii/>) и «красных активистов» – краснознаменцев (более 14 тыс. награжденных орденом Красного Знамени в 1918–1925 гг.; <http://kdkv.narod.ru/WW1/index.html>) и репрессированных командиров РККА (3 тыс. офицеров, бывших на момент репрессии в звании выше майора; <http://www.rkka.ru/handbook/personal/repress/main.htm>);

ж) сформированные В.Л. Дьячковым ЭБД по российским социально-антропонимическим процессам XVII – начала XXI века, линии лет рождения выдающихся деятелей мировой и российской истории последних двух тысячелетий, а также хронологии войн и революций в российской и всемирной истории;

з) БД движения характеристик окружающей среды;

и) коллекции фотодокументов.



Рис. 1. «Плоская» модель социоестественного синергизма общероссийского военно-революционного взрыва начала XX века – тамбовский сегмент [1]

Fig. 1. “Flat” model of socio-natural synergy of the all-Russian military-revolutionary explosion of the early 20th century – Tambov segment [1]

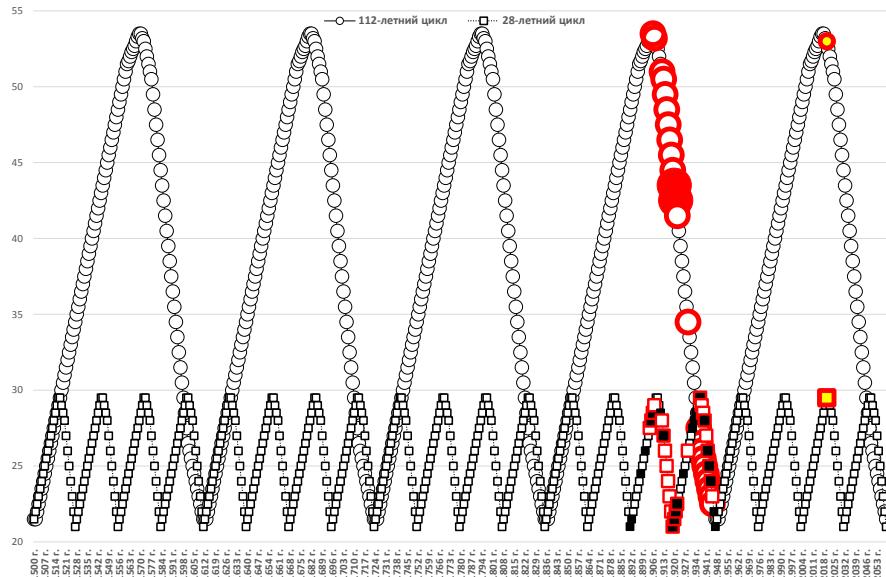


Рис. 2. Модель движения фаз набора и сброса давления в человеческих популяциях в рамках 28-летнего и 112-летнего природно-демографических циклов; отрезок 1500–2059 гг. Крупными красно-белыми маркерами помечены годы больших войн России-СССР в последней завершившейся ВРФ 1904/05 – 1946/47 гг. Черные квадратные маркеры – циклические неурожайные голодно-эпидемические годы на отрезке 1891–1947 гг. 2020 г. помечен крупным красно-желтым маркером в текущей ВРФ 2016/17 – 2058/59 гг.

Fig. 2. Model of the movement of phases of recruitment and release of pressure in human populations within the 28-year and 112-year natural-demographic cycles; segment 1500–2059 Large red and white markers mark the years of the great wars of Russia-USSR in the last completed military revolutionary phase 1904/05 – 1946/47. Black square markers – cyclic lean and epidemic years in the period 1891–1947. 2020 is marked with a large red-yellow marker in the current military revolutionary phase 2016/17 – 2058/59

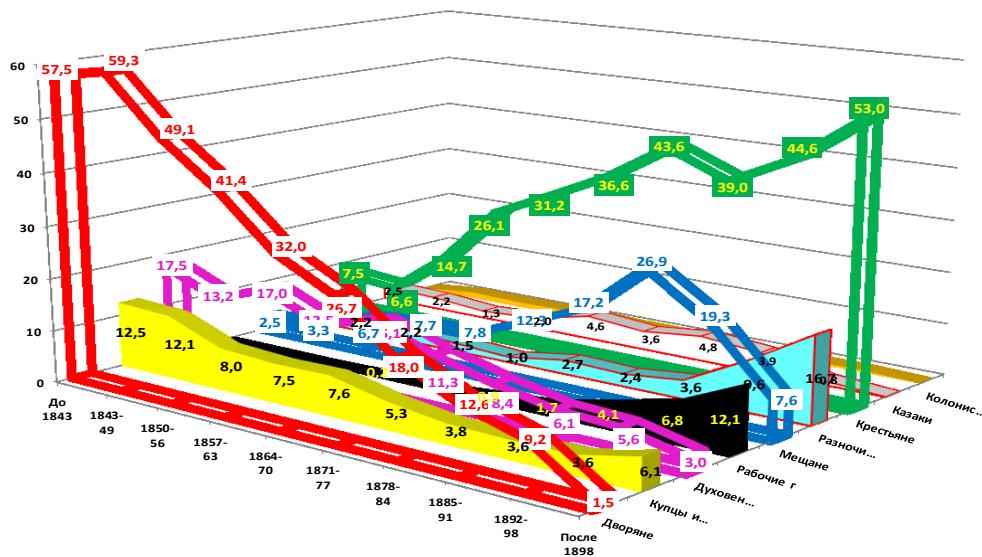


Рис. 3а. Движение социально-сословного происхождения мужчин революционной элиты конца XIX – первой четверти XX в. по 7-летиям их рождения – демонстрация замещения в когортах российских политических активистов выходцев из городской социально-сословной верхушки (дворяне, купцы, почетные и именитые граждане, священнослужители) на выходцев из крестьян и городских низов крестьянского происхождения (крестьяне, мещане, разночины, рабочие) [2]

Fig. 3a. The movement of the social-class origin of the men of the revolutionary elite at the end of the 19th – first quarter of the 20th century on the 7th anniversary of their birth – a demonstration of the replacement in the cohorts of Russian political activists of immigrants from the urban social-estate elite (noblemen, merchants, honorary and eminent citizens, clergymen) by immigrants from peasants and urban lower strata of peasant origin (peasants, burghers, commoners, workers) [2]

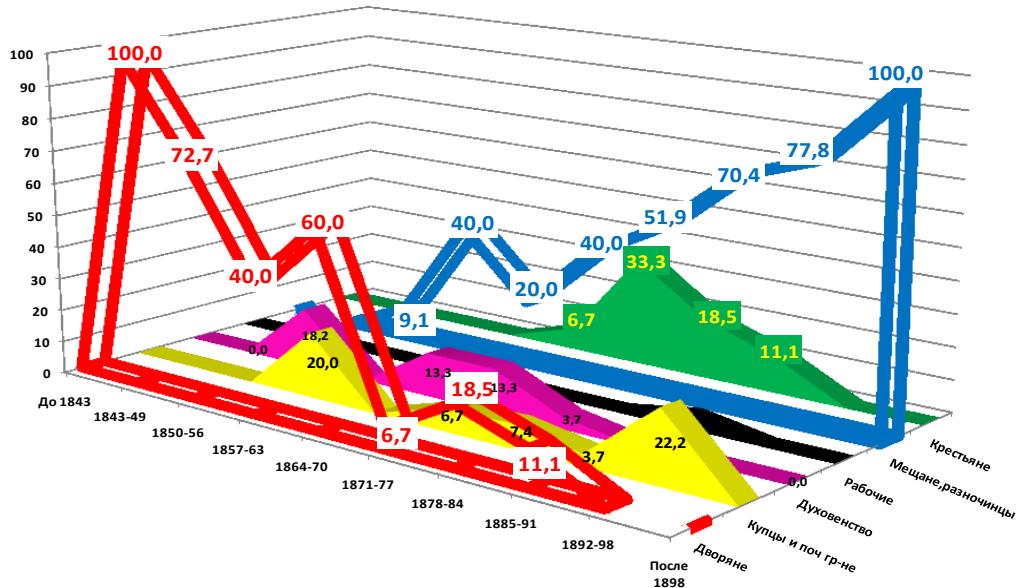


Рис. 36. Движение социально-сословного происхождения женщин партийно-политической элиты по 7-летиям их рождения – демонстрация (помимо общего с мужчинами замещения социально-сословного происхождения политических активистов) выброса в социально-политический активизм когорты сильнейшей «женской атаки» 1871–1877 гг. [2]

Fig. 36. The movement of the social-class origin of women of the party-political elite on the 7th anniversary of their birth is a demonstration (in addition to the general replacement of the social-class origin of political activists with men) that a cohort of the strongest “female attack” of 1871–1877 was thrown into social and political activism [2]

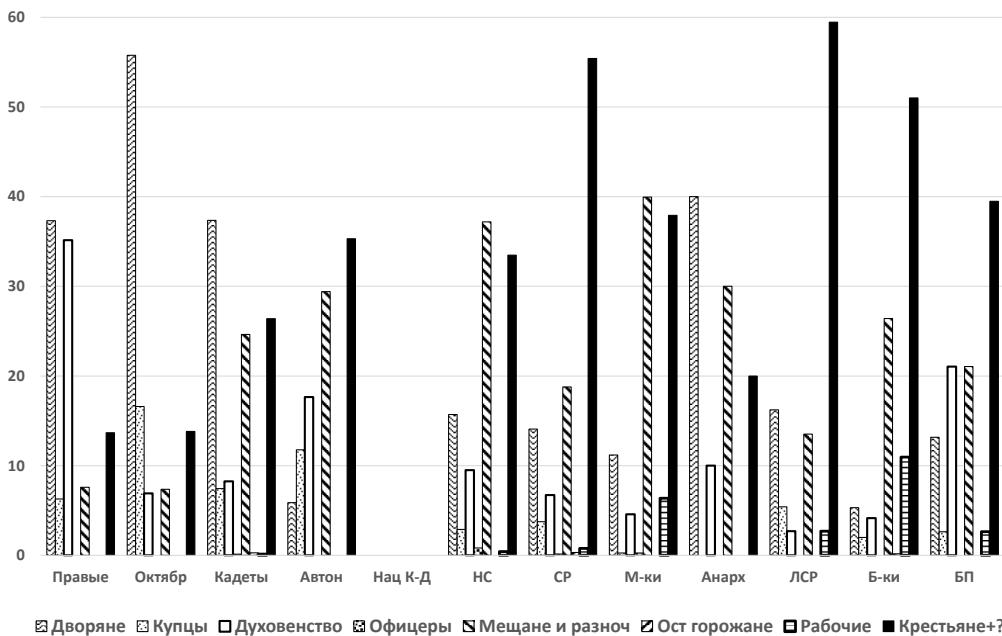


Рис. 4. Социально-сословное происхождение русских политических активистов 1917 г. – демонстрация положительной связи степени идейно-политического радикализма политической партии и доли в ее наиболее активном слое лиц крестьянского происхождения [2; 3]

Fig. 4. The social-estate origin of Russian political activists in 1917 is a demonstration of a positive connection between the degree of ideological and political radicalism of a political party and the share of people of peasant origin in its most active stratum [2; 3]

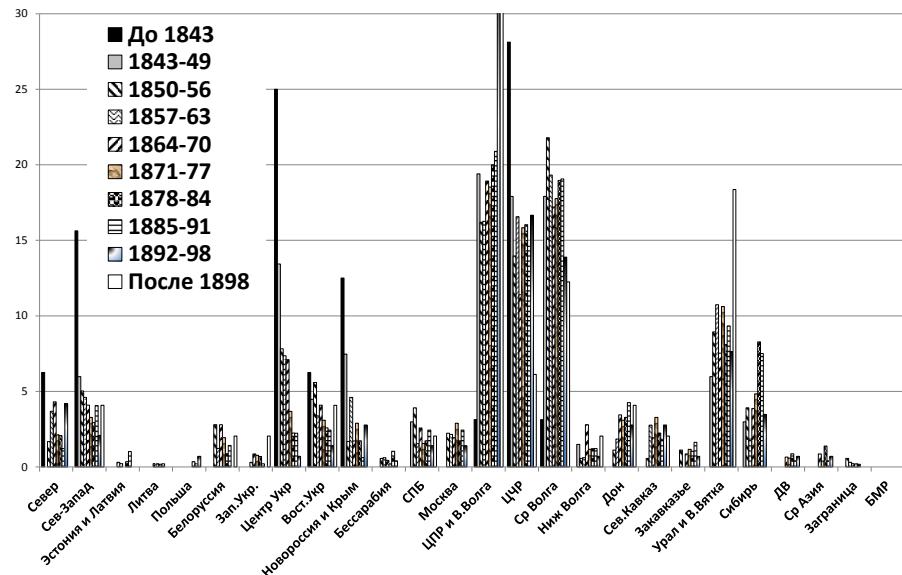


Рис. 5. Движение долей макро-регионов рождения политических активистов 1917 г. в десяти 7-летиях их рождения (1836–1905 гг.) – демонстрация связи синергизма аграрного перенаселения региона рождения и остроты в нем аграрного и рабочего вопросов с представительством его выходцев в когортах активистов российских революций. Обратите внимание на «казус столиц» (явление парадоксального снижения большинства индексов социальной агрессии в детях иммигрантов в Санкт-Петербурге и Москве и в «коренном» столичном населении), проявившийся в данном случае с локализацией рождения революционных активистов [2]

Fig. 5. The movement of the shares of macro-regions of birth of political activists in 1917 in the ten 7th anniversaries of their birth (1836–1905) is a demonstration of the connection between the synergy of the agrarian overpopulation of the region of birth and the acuteness of agrarian and labor issues in it with the representation of its natives in the cohorts of activists of Russian revolutions. Pay attention to the “case of capitals”, which manifested itself in this case with the localization of the birth of revolutionary activists [2]

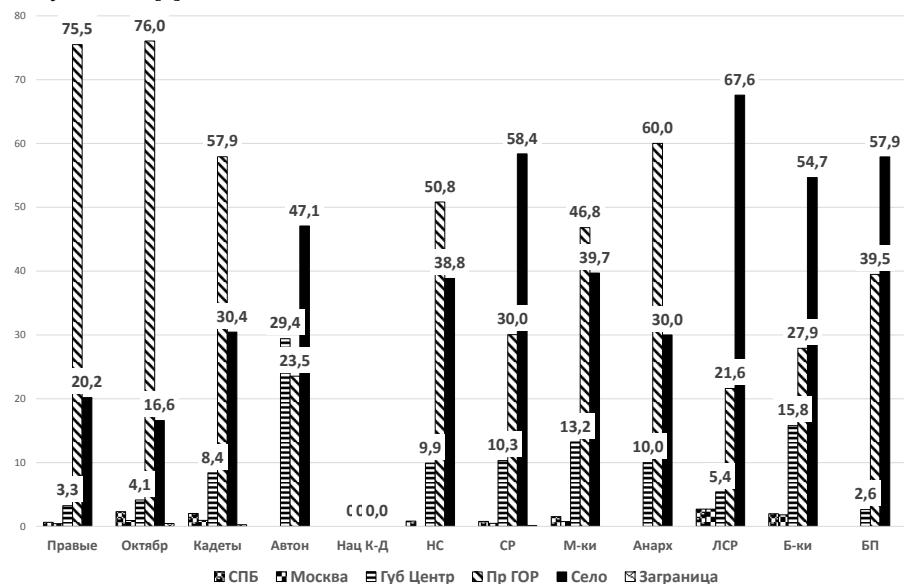


Рис. 6. Агрегированные доли зон рождения (столицы, губернские центры, остальные города, село, заграница) русских политических активистов 1917 г. – демонстрация положительной связи степени радикализма политической партии и доли в ее составе родившихся в селе [2]

Fig. 6. Aggregated shares of birth zones (capitals, provincial centers, other cities, villages, abroad) of Russian political activists in 1917 – demonstration of a positive relationship between the degree of radicalism of a political party and the share of those born in the countryside in its composition [2]

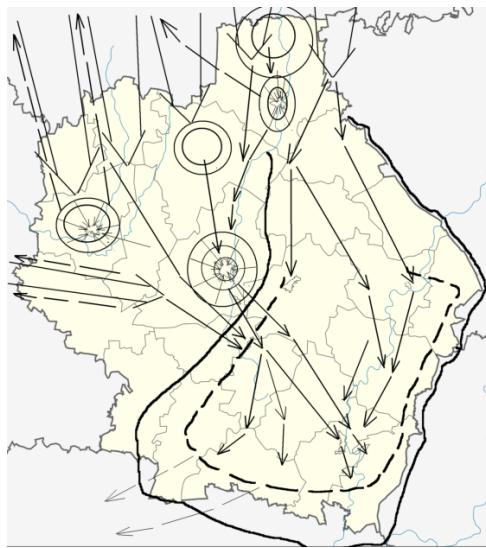


Рис. 7. Пути и зона формирования тамбовского «демографического мешка» (Социально-географическое явление, возникавшее при конкретно-исторических обстоятельствах входа и воспроизведения аграрного населения в заселявшемся регионе с дальнейшими трудностями сброса давления в его уже перенаселенной популяции в силу невозможности изменения модели воспроизведения и недостаточных каналов эмиграции. Все данные «демографические ловушки» оказались в начале XX века концентрациями социальной агрессии) (модель). Кольцами отмечены «малые демографические мешки» в районах Сосновки и Алгасово и «воротники» из пригородных сел вокруг Тамбова, Козлова и Моршанска [1; 4; 5]

Fig. 7. Ways and zone of formation of the Tambov “demographic bag” (Socio-geographical phenomenon that arose under the specific historical circumstances of the entry and reproduction of the agrarian population in the settled region with further difficulties in relieving pressure in its already overpopulated population due to the impossibility of changing the reproduction model and insufficient channels of emigration. All these “demographic traps” turned out to be concentrations of social aggression in the early 20th century) (model). Rings mark “small demographic bags” in the areas of Sosnovka and Algasovo and “collars” from suburban villages around Tambov, Kozlov and Morshansk [1; 4; 5]

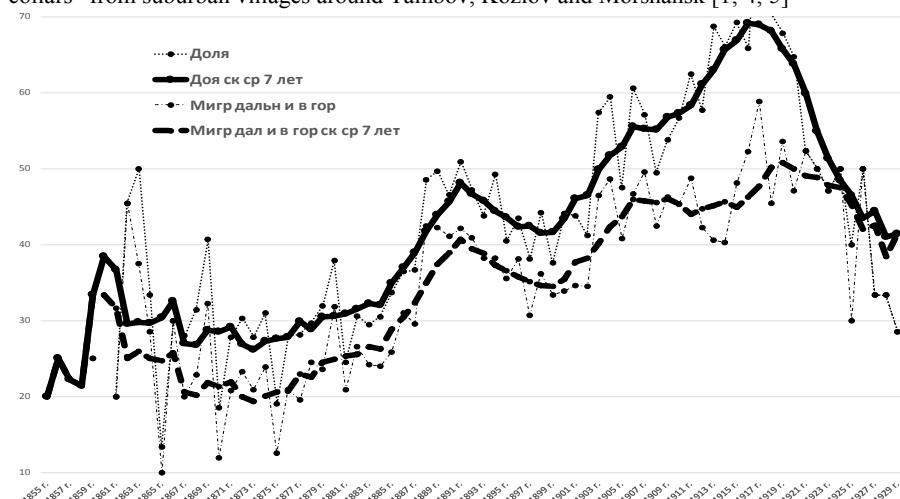


Рис. 8. Волны миграции из родных мест тамбовских «политических» репрессированных 1855–1929 гг. рождения (% мигрантов в году рождения будущих «политических» как вида социальных активистов; подсчеты в параметрах «место рождения»/«место жительства на момент репрессии») – демонстрация общего роста миграции как проявления социальной агрессии в ходе 112-летнего цикла 1836–1947 гг. с ее ритмичными всплесками у родившихся в «малых» фазах пиков социальной агрессии 28-летних циклов (1853–1963, 1881–1891, 1909–1919 гг.) [4; 5]

Fig. 8. Waves of migration from the native places of the Tambov “political” repressed 1855–1929 birth (% of migrants in the year of birth of future “political” as a type of social activists; calculations in the parameters “place of birth”/“place of residence at the time of repression”) – a demonstration of the general growth of migration as a manifestation of social aggression during the 112-year cycle 1836–1947 with its rhythmic bursts in those born in the “small” phases of the peaks of social aggression of 28-year cycles (1853–1963, 1881–1891, 1909–1919) [4; 5]

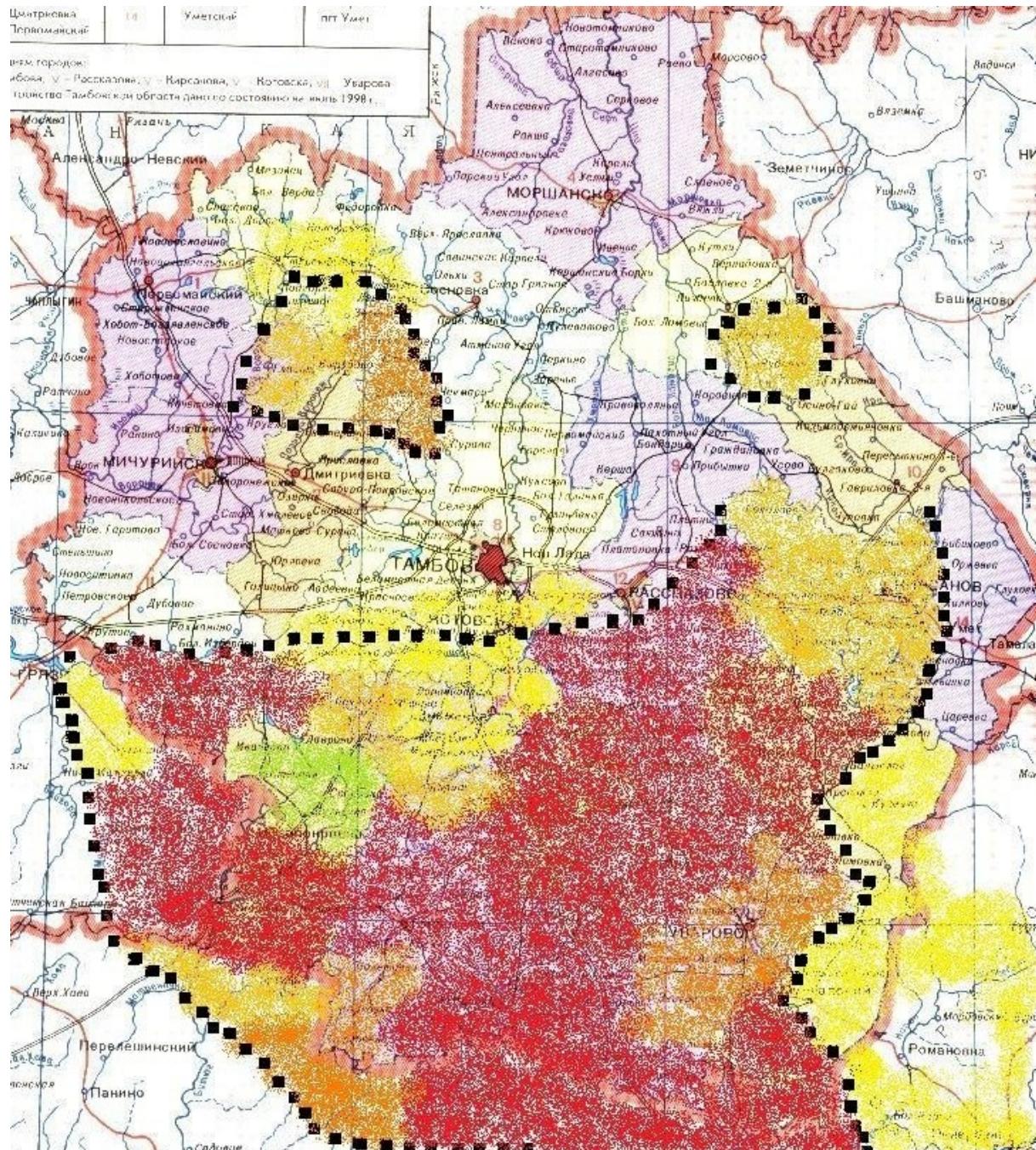


Рис. 9. Уточненный конкретно-исторический рисунок тамбовских «большого» и малых» «демографических мешков». Цветовая гамма составлена по степеням демографического поражения отдельных СНП по итогам Гражданской войны (сравнение населения и баланса М/Ж отдельных СНП по замерам 1916, 1920 и 1926 гг., а также упоминаемость конкретных СНП в качестве мест крестьянского вооруженного протеста) [6–8]

Fig. 9. Refined concrete historical drawing of the Tambov “big” and small” “demographic bags”. The color scheme was compiled according to the degree of demographic defeat of individual rural settlement following the results of the Civil War (comparison of the population and the balance of M/F of individual rural settlement based on measurements in 1916, 1920 and 1926, as well as the mention of specific rural settlement as places of peasant armed protest) [6–8]

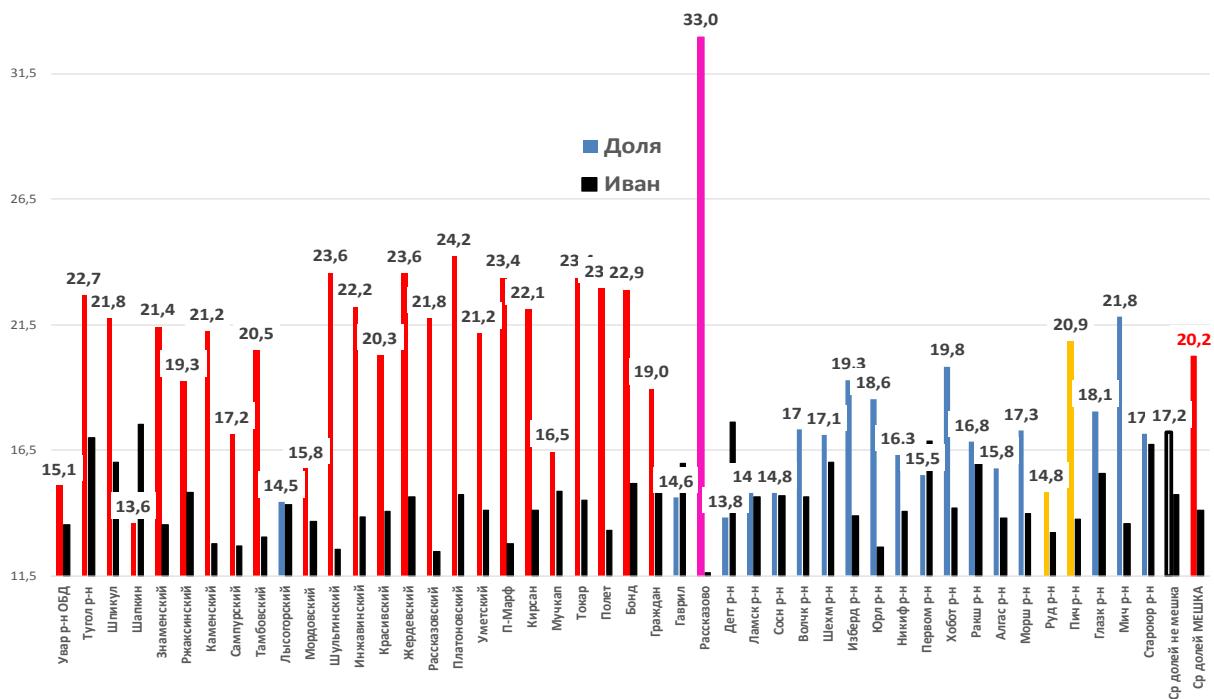


Рис. 10. Сумма долей 30 имен модной группы и доля лидера деревенской традиции *Ивана* в наречении мальчиков 1885–1926 гг. рождения в 43 сельских районах Тамбовской области периода ВОВ – демонстрация корреляции модного наречения (к данной группе маркеров социальной агрессии относятся: а) движение совокупной доли лиц, нареченных именами, модными в селе и в городе на конкретных исторических отрезках; б) движение долей аллитерационно-ассонансного наречения в дву- и трехчленном имени; в) сложное движение доли *Ивана* как маркера традиции; г) уменьшение объема и изменения структуры практических именников города и села; д) развитие наречения по [Л-Л'] и [Р-Р']; е) связь патронима (фамилии) с другими (социально-профессиональными, антропологическими, антропометрическими и т. д.) маркерами социальной-агрессии) как маркера «наследственной» социальной агрессии и субрегиональных крестьянской вооруженной активности в Гражданской войне. Левая половина гистограммы (до Рассказово) включительно) – субрегионы тамбовского «демографического мешка» и «антоновщины». Среднее долей модного наречения в «мешке» – 20,2 %, вне «мешка» – 17,2 %, что говорит о маркированной им доле агрессивного сегмента в «мешке» на 17,4 % большей, чем в субрегионах вне «мешка» [7; 9; 10]

Fig. 10. The sum of the shares of 30 names of the fashionable group and the share of the leader of the village tradition Ivan in the naming of boys in 1885–1926. birth in 43 rural districts of the Tambov Region during the Second World War – demonstration of the correlation of fashionable naming (this group of markers of social aggression includes: a) movement of the aggregate share of persons named fashionable in the village and in the city at specific historical intervals; b) the movement of the shares of the alliterative-assonant naming in a two- and three-term name; c) the complex movement of Ivan's share as a marker of tradition; d) reducing the volume and changing the structure of practical names of the city and village; e) development of the naming according to [L-L'] and [R-R']; f) the relationship of the patronymic (surname) with other (socio-professional, anthropological, anthropometric, etc.) markers of social aggression) as a marker of “hereditary” social aggression and sub-regions of peasant armed activity in the Civil War. The left half of the histogram (up to and including Rasskazovo) is the subregions of the Tambov “demographic bag” and “Antonovshchina”. The average share of a fashionable name in the “bag” is 20,2 %, outside the “bag” – 17,2 %, which indicates that the share of the aggressive segment in the “bag” marked by it is 17,4 % higher than in sub-regions outside the “bag” [7; 9; 10]

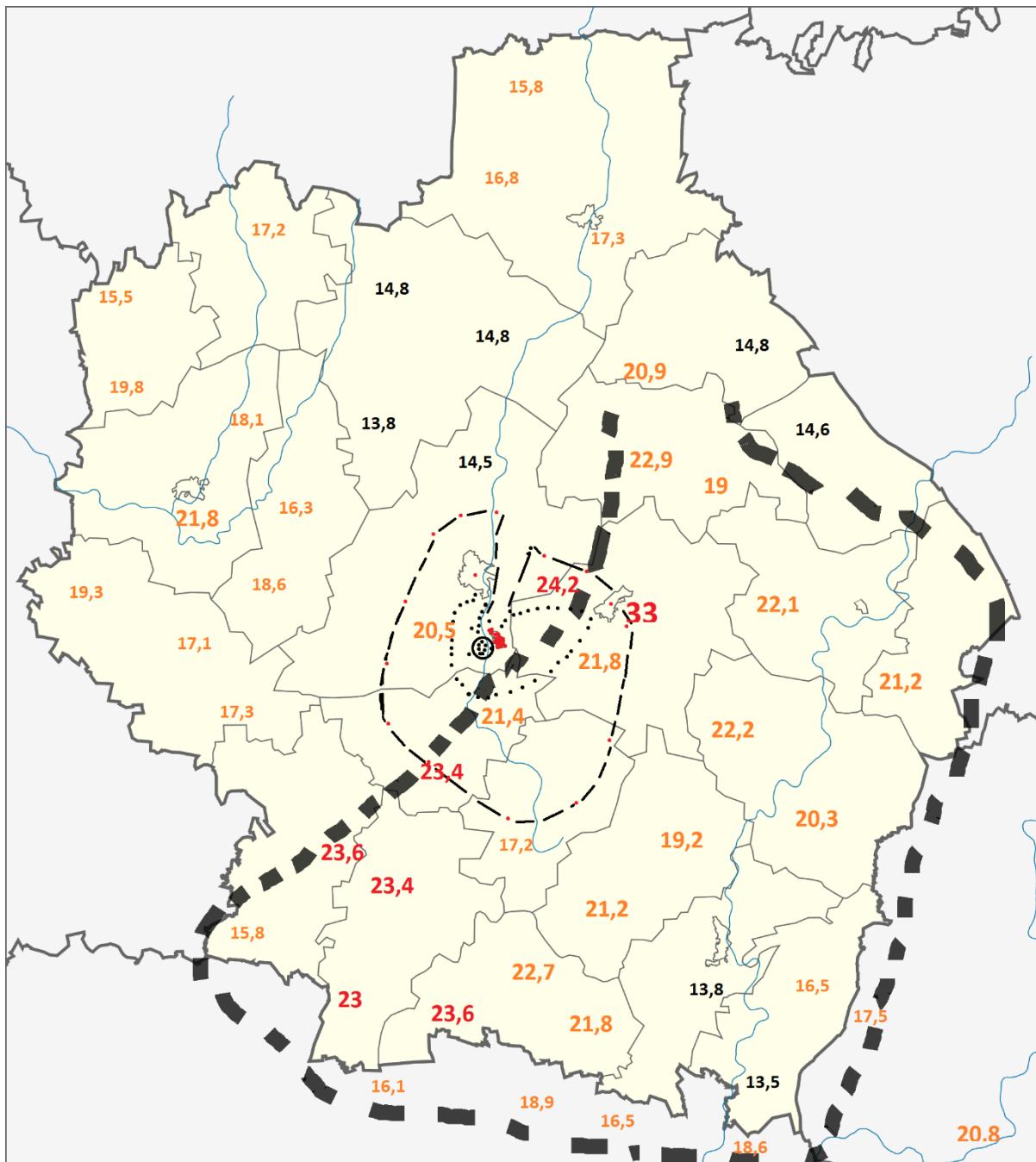


Рис. 11. Субрегиональные доли «модной группы» в наречении мальчиков 1885–1927 гг. рождения на карте Тамбовской области. Пунктирными линиями вокруг Котовска отмечены 1-й и 2-й «эшелоны» СНП, питавших рабочими и служащими Тамбовский пороховой завод [8; 10]

Fig. 11. Subregional shares of the “fashion group” in the naming of boys 1885–1927 birth on the map of the Tambov Region. The dotted lines around Kotovsk mark the 1st and 2nd “echelons” of the rural settlements, which supplied the workers and servants to the Tambov Powder Factory [8; 10]

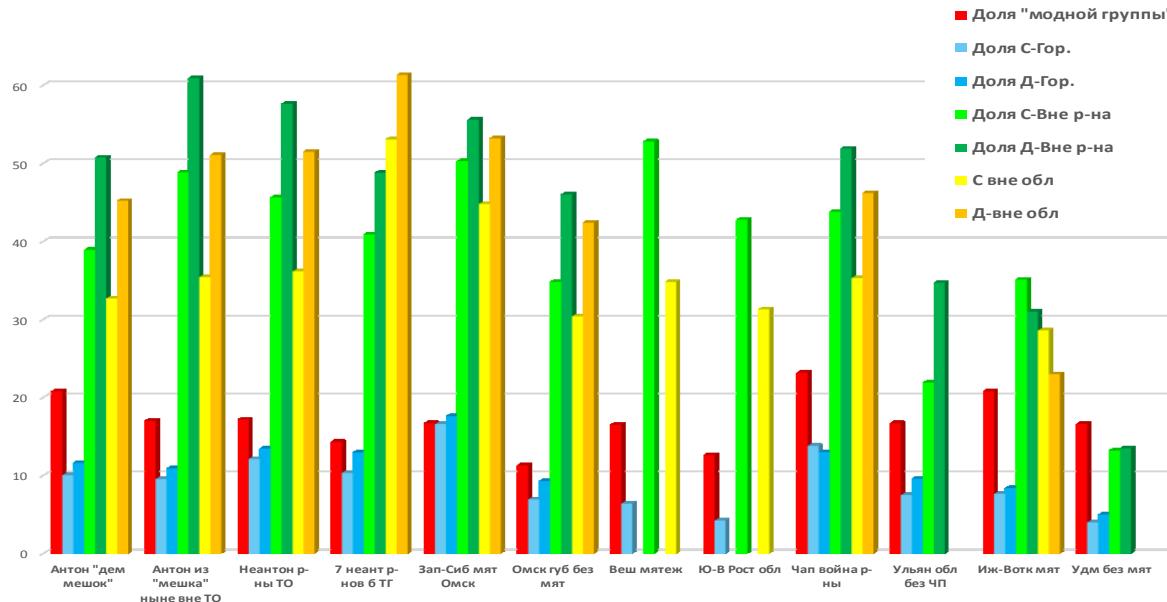


Рис. 12. Сравнительная активность пяти регионов антибольшевистского вооруженного протesta периода Гражданской войны («антоновщина», Западно-Сибирское восстание, «чапанная война», Вешенский и Ижевско-Воткинский мятежи). Сравнение степени социальной агрессии популяций мятежных и не мятежных зон Тамбовщины, Омской губернии, Ростовской и Ульяновской областей, Удмуртии, маркированной по «модному» наречению, типам миграции и «казусу деревни» (повышенная социальная агрессивность деревень как исторического типа СНП (также «выселки», «дворики», «починки», «поселки», «ново-...» и т. п.), ритмично выделявшихся из первичных, «старых» СНП («село») в ходе промежуточных перенаселений и состоявшего из более активного и плодовитого (за счет молодости и смешанности) населения). Все мятежные зоны имеют более высокие названные индексы социальной агрессии, чем не мятежные зоны тех же регионов [6; 8]

Fig. 12. Comparative activity of five regions of the anti-Bolshevik armed protest during the Civil War (“Antonovshchina”, West Siberian uprising, “Chapan rebellion”, Veshensky and Izhevsko-Votkinsky uprisings). Comparison of the degree of social aggression of the populations of the rebellious and non-rebellious zones of the Tambov region, Omsk Governorate, Rostov and Ulyanovsk Regions, Udmurtia, marked by the “fashionable” name, types of migration and “incident of the village” (increased social aggressiveness of villages as a historical type of rural settlements (also “settlements”, “Courtyards”, “repairs”, “villages”, “novo- ...”, etc.), rhythmically separated from the primary, “old” rural settlements (“village”) in the course of intermediate overpopulation and consisted of a more active and prolific (due to youth and mixture) of the population). All rebel zones have higher named indices of social aggression than non-rebel zones in the same regions [6; 8]

Выводы-подсчеты, сделанные на основе квалифицированного анализа репрезентативной выборки (все представители, характеристики изучаемого явления, процесса или случайная выборка от нескольких тысяч до нескольких десятков миллионов фигурантов) являются точными и конечными.

Важнейшей частью методики изучения демографических процессов в городах и сельской местности является учет таких процессов-маркеров жизненной активности, как места и времени рождения, миграции всех

типов и остальные конструктивные и разрушительные реализации (политические, социокультурные, психосексуальные, криминальные) заложенной и взращенной активности (агрессии) популяции.

Формирование синергизма, объемов и зон социальной агрессии в некоторых графических результатах работы с длинными непрерывными рядами комплексной социографической информации представлены на рис. 1–12.

Список литературы

1. Дьячков В.Л. Природно- и социально-демографические факторы роста крестьянской агрессии в первой трети XX в. (Тамбовский случай) // История и современность. 2014. Вып. 1 (19). С. 128-141.
2. Дьячков В.Л. и др. Политические деятели Российской провинции от эпохи Николая II. Тамбов, 2013. 160 с.
3. Дьячков В.Л. К вопросу о социокультурном облике российской политической элиты в 1917 году // Революция и человек: социально-политический аспект. М., 1996. С. 159-163.
4. Дьячков В.Л. Миграции населения России/СССР 1860–1930-х гг. как часть социоестественной системы регулировки популяций: методика и главные результаты анализа // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 12 (164). С. 121-128. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-121-128](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-121-128)
5. Дьячков В.Л. Миграции населения России 1860-х – 1930-х гг. как часть социоестественной системы регулировки популяций // Природа и общество: технологии обеспечения продовольственной и экологической безопасности. М., 2016. Вып. 40. С. 99-102.
6. Дьячков В.Л. «Наши мертвые нас не оставят в беде, наши павшие – как часовые...»: Книги памяти как источник в изучении социальной истории России 1860–1930-х гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 2 (142). С. 120-126.
7. Дьячков В.Л. В поисках гена социальной агрессии: методика и первые результаты исследования // Природа и общество: технологии обеспечения продовольственной и экологической безопасности (Серия «Социоестественная история. Генезис кризисов природы и общества в России». Вып. 40). М., 2016. С. 23-26.
8. Дьячков В.Л., Лямин С.К. Социально-демографический феномен первых ста лет Котовска Тамбовской области // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 12 (164). С. 137-150. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-137-150](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-137-150)
9. Дьячков В.Л., Трофимова Е.В. Русское наречие в четырех веках социальной истории страны. Тамбов, 2011.
10. Дьячков В.Л. Тамбовское имя на 380-летнем марше – место в строю // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 6 Всерос. науч. конф., посвящ. 380-летию города Тамбова. Тамбов, 2016. С. 39-63.

References

1. Dyachkov V.L. Prirodno- i sotsial'no-demograficheskiye faktory rosta krest'yanskoy agressii v pervoy treti XX v. (Tambovskiy sluchay) [Natural and socio-demographic factors of the growth of peasant aggression in the first third of the 20th century. (Tambov case)]. *Istoriya i sovremennost'* [History and Modernity], 2014, issue 1 (19), pp. 128-141. (In Russian).
2. Dyachkov V.L. et al. *Politicheskiye deyateli Rossiyskoy provintsii ot epokhi Nikolaya II* [Political Figures of the Russian Province from the Era of Nicholas II]. Tambov, 2013, 160 p. (In Russian).
3. Dyachkov V.L. K voprosu o sotsiokul'turnom oblike rossiyskoy politicheskoy elity v 1917 godu [On the issue of the socio-cultural image of the Russian political elite in 1917]. *Revolyutsiya i chelovek: sotsial'no-politicheskiy aspekt* [Revolution and Man: Socio-Political Aspect]. Moscow, 1996, pp. 159-163. (In Russian).
4. Dyachkov V.L. Migratsii naseleniya Possii/SSSR 1860–1930-kh gg. kak chast' sotsioestestvennoy sistemy regulirovki populyatsiy: metodika i glavnye rezul'taty analiza [Migration in Russia/USSR, 1860–1930s as a part of social-natural population control system: methods and basic research results]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 12 (164), pp. 121-128. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-121-128](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-121-128). (In Russian).
5. Dyachkov V.L. Migratsii naseleniya Rossii 1860-kh – 1930-kh gg. kak chast' sotsioestestvennoy sistemy regulirovki populyatsiy [Migration of the population of Russia in the 1860s – 1930s as part of the socio-natural system of population regulation]. *Priroda i obshchestvo: tekhnologii obespecheniya prodovol'stvennoy i ekologicheskoy bezopasnosti* [Nature and Society: Technologies for Ensuring Food and Environmental Safety]. Moscow, 2016, issue 40, pp. 99-102. (In Russian).
6. Dyachkov V.L. «Nashi mertvyye nas ne ostavyat v bede, nashi pavshiye – kak chasovyye...»: Knigi pamyati kak istochnik v izuchenii sotsial'noy istorii Rossii 1860–1930-kh gg. [“Those who died won't leave us in

- trouble, our fallen – as centuries are standing...”: memory books as a source in learning Russian social history of the 1860s–1930s]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 2 (142), pp. 120–126. (In Russian).
7. Dyachkov V.L. V poiskakh gena sotsial'noy agressii: metodika i pervyye rezul'taty issledovaniya [In search for the gene of social aggression: methodology and the first results of research]. *Priroda i obshchestvo: tekhnologii obespecheniya prodovol'stvennoy i ekologicheskoy bezopasnosti (Seriya «Sotsiyohestvennaya istoriya. Genetika krizisov prirody i obshchestva v Rossii»). Vyp. 40)* [Nature and Society: Technologies for Ensuring Food and Environmental Security (Series “Social History. Genesis of Crises of Nature and Society in Russia”). Issue 40)]. Moscow, 2016, pp. 23–26. (In Russian).
 8. Dyachkov V.L., Lyamin S.K. Sotsial'no-demograficheskiy fenomen pervykh sta let Kotovskoy oblast [Social-demographic phenomenon of the first 100 years of Kotovsk population being of Tambov region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 12 (164), pp. 137–150. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-137-150](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-137-150). (In Russian).
 9. Dyachkov V.L., Trofimova E.V. *Russkoye narecheniye v chetyrekh vekakh sotsial'noy istorii strany* [Russian Naming in Four Centuries of the Country's Social History]. Tambov, 2011. (In Russian).
 10. Dyachkov V.L. Tambovskoye imya na 380-letнем марше – место в строю [Tambov name on the 380-year march – a place in the ranks]. *Materialy 6 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 380-letiyu goroda Tambova «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of the 6th All-Russian Scientific Conference, Dedicated to the 380th Anniversary of City of Tambov “Tambov in the Past, Present and Future”]. Tambov, 2016, pp. 39–63. (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

Участие солдат-фронтовиков в погромах помещичьих имений в Тамбовской губернии в первые месяцы 1918 г.

Никита Валерьевич АВЕРИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
nik.averin.94@mail.ru

Аннотация. На основе разнообразного материала описан процесс погрома помещичьих имений в Тамбовской губернии в первые месяцы 1918 г., роль солдат-фронтовиков в этом процессе. Развал армии, выход России из Первой мировой войны, ослабление и развал старого государства, нерешенность аграрного вопроса подталкивали крестьян к решению проблемы малоземелья силовыми методами. Аграрные беспорядки 1917 г., зачинщиками которых зачастую становились дезертиры, были очень серьезной проблемой для Временного правительства. К тому же само явление революции, отчасти спровоцированное малоземельем, войной и плохими условиями содержания военнослужащих, вынуждало их прибегать к насилиственным действиям. События в тамбовской деревне в первые месяцы 1918 г. являлись продолжением очередного этапа аграрной революции, начавшегося в 1917 г. Всплеск погромного движения был связан с массовым возвращением с фронта солдат, призванных из рядов крестьян. «Демократические органы» губернии, остававшиеся у руководства регионом до марта 1918 г., пытались противодействовать погромам, но не имели для этого сил. Пришедшие к власти большевики в начале 1918 г. не могли решительно подавлять погромы, ибо вынуждены были опираться на бывших солдат как союзников в борьбе за советскую власть в деревне.

Ключевые слова: крестьяне, погромы, имения, Тамбовская губерния, солдаты, фронтовики

Для цитирования: Аверин Н.В. Участие солдат-фронтовиков в погромах помещичьих имений в Тамбовской губернии в первые месяцы 1918 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 221-226.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-221-226>

Participation of front-line soldiers in the pogroms of landlord estates in the Tambov Governorate in the first months of 1918

Nikita V. AVERIN

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

nik.averin.94@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](#)
© Аверин Н.В., 2021



Abstract. On the basis of various materials, we describe the process of pogroming landlord estates in the Tambov Governorate in the first months of 1918, the role of front-line soldiers in this process. The collapse of the army, the withdrawal of Russia from the First World War, the weakening and collapse of the old state, the unresolved agrarian issue, pushed the peasants to solve the problem of land shortages by force. The agrarian riots of 1917, often instigated by deserters, were a very serious problem for the Provisional Government. In addition, the very phenomenon of the revolution, partly provoked by the lack of land, war and poor living conditions for servicemen, forced them to resort to violent actions. The events in the Tambov village in the first months of 1918 were a continuation of the next stage of the agrarian revolution, which began in 1917. Another surge in the pogrom movement was associated with the massive return from the front of soldiers called up from the ranks of the peasants. The “democratic organs” of the province, which remained in the leadership of the region until March 1918, tried to resist the pogroms, but did not have the strength to do so. The Bolsheviks who came to power in early 1918 could not resolutely suppress the pogroms, for they had to rely on former soldiers as allies in the struggle for Soviet power in the countryside.

Keywords: peasants, pogroms, estates, Tambov Governorate, soldiers, front-line soldiers

For citation: Averin N.V. Uchastiye soldat-frontovikov v pogromakh pomeshchich'ikh imeniy v Tambovskoy gubernii v pervyye mesyatsy 1918 g. [Participation of front-line soldiers in the pogroms of landlord estates in the Tambov Governorate in the first months of 1918]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 221-226. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-221-226> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблема погромов имений, возникшая во время событий 1917 г., была очень серьезной для губернии. Погромы, будучи частью крестьянской революции, завлекали и делали зачинщиками их дезертиров, убегавших с фронта в немалых количествах, официальных солдат-отпускников, солдат тыловых гарнизонов, численность которых была огромной. Пришедшие к власти позже большевики, с целью окончательного утверждения своей власти в губернии, стремились зару-

читься поддержкой солдат. Некоторые из большевистских деятелей даже поддерживали из своих соображений погромы.

В советский период историографии долгое время в работах исследователей и документальных сборниках подбор фактов был направлен на то, чтобы доказать, что основной движущей силой был пролетариат (промышленные рабочие) и крестьянство [1; 2]. В 1960–1970-х гг. начали появляться работы, в которых указывалось на деятельность солдат

тыловых гарнизонов, одной из значительных была работа Л.Г. Протасова о гарнизонах Центральной России [3].

Современные исследователи приходят к мнению, что по причине крестьянского состава населения губернии, призыва в армию огромного числа крестьян именно солдаты, в том числе вернувшиеся с фронта, бывшие проездом случайные большевистские или другие антивоенные агитаторы из солдат составляли одну из крупных и активных частей погромного движения в губернии в 1917–1918 гг. [4, с. 29]. Независимо от причин возвращения из армии авторитет крестьян-фронтовиков в среде местного крестьянства был заметен даже в Усманском уезде Тамбовской губернии, несмотря на то, что там была высокая землеобеспеченность. Появление демобилизованных солдат и дезертиrov раскручивало спираль насилия в сельской местности и насыщало деревню оружием. Все это очень беспокоило жителей города и влияло на обстановку в Тамбове и в губернии в целом [5, с. 10].

В начале 1918 г. уездные власти уже не могли своими силами справиться с массовыми крестьянскими выступлениями. Еще 17 ноября усманский уездный комиссар большевик Н.Н. Исполатов телеграфировал в Тамбов о начале сплошных погромов помещичьих имений. В Шацком уезде имения были разгромлены в считанные дни. Председатель местного уездного союза земельных собственников умолял губернского комиссара принять немедленные энергичные меры. С аналогичной просьбой обращался и уездный комиссар. На места разгромов из Кирсанова был отправлен эскадрон. Просили прислать войска Елатомский комиссар Временного правительства и председатель Лебедянского союза Вольных собственников. В январе 1918 г. в докладной записке¹ агронома Хренникова писалось про «большевистское настроение» среди крестьян, захвативших некоторые имения или же разоривших их.

¹ Жизнь тамбовской провинции в эпоху революций (февраль 1917 г. – февраль 1918 г.): сб. док. и материалов. Тамбов, 2018. С. 373–375.

Упоминается о желании Шацкой уездной земельной управы передать управление имений волостным земствам. Власти в Тамбове оказались бессильными перед разгулявшейся стихией и не смогли ничем помочь комиссарам Временного правительства на местах, были случаи, когда применялись даже пулеметы. В Большой Талинке (Тамбовский уезд) крестьяне ходили в атаку на солдат. Шли бои между крестьянами и военными в Столовом того же уезда. Имелись убитые и раненые.

Крестьяне оказывали давление на помещиков, которые оказались вытеснены из деревни. Несмотря на увеличение за счет помещиков своей земли, крестьяне стали искать другие способы расширения запашки. В стихии борьбы за землю конфликт в крестьянской среде приобретал новые черты. В него вовлекались не только крестьяне-общинники и целые волости, но и «чужаки» – беженцы, выходцы из города, хуторяне, отрубщики, а также демобилизованные солдаты и т. д. Конечно, вместе с этим продолжались погромы оставшихся имений, переживших погромы прошлого года. Например, в феврале 1918 г. было разрушено имение Загряжского, причем, несмотря на его прошения² в разные инстанции, ответа на них не последовало, так как параллельно с этим в самом Тамбове происходил процесс смены власти [6, с. 239].

Все эти погромы происходили в том числе в связи с тем, что принятное осенью 1917 г. «Распоряжение № 3» в 1918 г. не выполнялось. 26 января 1918 г. Исполатов, усманский уездный комиссар, сообщил [7, с. 322] губернскому комиссару о погромах помещичьих имений и об отправке вооруженных сил для наведения порядка. В документе, датированным тем же днем [7, с. 323], показан один из примеров борьбы властей с погромщиками. В телеграмме Спасского уездного комиссара А. Хохлова губернскому комиссару сообщалось о разгроме пяти усадеб и о мерах, принятых для прекращения порубки леса, самогоноварения и прочих сопутствующих погромам вещах. Сообщается,

² Там же. С. 397.

что был отправлен отряд охраны для предотвращения погромных действий. Иногда сами помещики с целью сохранить хоть что-то, шли на уступки крестьянам.

В 1918 г. крестьяне не хотели ограничиться только контролем над имуществом имений, а фактически подталкивали советскую власть к реализации Декрета о земле, к полной передаче крестьянским обществам помещичьей собственности. Вернувшись в первые месяцы года фронтовики и стали наиболее активной силой в решительной борьбе за завершение аграрной революции. Некоторые документы описывают или тревожное состояние, связанное с угрозой погромов, или же известия о погромах в соседних уездах.

Одной из причин того, что беспорядки пошли на убыль, являлась работа земельных комитетов, организованных еще в 1917 г., в том числе при участии эсеров [8, с. 16]. Еще одной из причин был большевистский «Декрет о земле», дававший надежду крестьянам на полный и быстрый передел помещичьей земли. Так как советская власть устанавливалась не сразу, а учеты перестали быть сдерживающим фактором, то погромы продолжились снова, и в январе–феврале 1918 г. было зафиксировано 131 крестьянское выступление. По подсчетам В.П. Николашина, было разгромлено в январе 1918 г. – 9, феврале – 1 и в марте – 1 имение [9]. В общей сложности произошло 131 крестьянское выступление. Для того чтобы не допускать беспорядки, старые власти и большевики готовы были применить силу. Однако большевики не могли пойти на это из-за того, что опирались на солдат, а у земских властей было слишком мало сил для наведения порядка. Для крестьян же главным было изгнание помещика и затем передел его земли.

Часто инициаторами выступлений и погромов помещичьих имений были местные крестьяне, которые демобилизовались или дезертировали с фронта. Опыт, полученный в действующей армии демобилизованными и дезертировавшими солдатами, становился важным аспектом роста их авторитета в де-

ревне. К тому же они зачастую были настроены пробольшевистски и выступали трансляторами идей и программ этой политической силы.

Зачастую местное население отказывалось кормить охрану имений, провоцировало столкновения. В основном с конца февраля 1918 г. новая советская власть пыталась организовывать охрану имений, а также делегировать солдат «для защиты советской власти». Упоминаются меры, которые должны были быть приняты еще в январе 1918 г. против незаконной конфискации имений. В журнале заседания Борисоглебского союза земельных собственников³ упоминается, что у этого союза не было своих возможностей для предотвращения торгов, и представители союза обратились за помощью к комиссару, прибывшему в имение с отрядом кавалерии. В некоторых случаях губернские власти осознавали бесперспективность борьбы с восставшими крестьянами и пытались провести перевод имений из одних рук в другие⁴ более безболезненным способом, а единственный таковой был – это передача управления волостным земствам. В самом документе есть жалоба на то, что крестьянам, по сути, запрещалось управлять имением, что провоцировало их на столкновения со служащими. В конце февраля 1918 г. новая советская власть стала создавать комиссии по борьбе с беспорядками, приостанавливалась работа управлявших авторитет земельных комитетов с целью получить поддержку в деревне, реализовав «Декрет о земле».

От новой советской власти крестьяне ожидали немедленного передела земли. Однако столкнулись с жестким противодействием, что и стало причиной новой волны погромов. В одном из документов [9, с. 378], датируемым ноябрем 1918 г., представлена информация о том, сколько всего с начала революции произошло погромов, и указано,

³ Жизнь тамбовской провинции в эпоху революций (февраль 1917 г. – февраль 1918 г.): сб. док. и материалов. Тамбов, 2018. С. 369-371.

⁴ Там же. С. 373-375.

в каких уездах (Липецком, Кирсановском, Усманском, Шацком и Козловском).

Как видно из документов, участие солдат-фронтовиков в каких бы то ни было погромах закончилось после Октябрьской революции в связи с роспуском старой армии, ее последующей стихийной, а потом и более «организованной» демобилизацией в первые месяцы 1918 г. Значительная их часть уже дезертировала, естественно, продолжая носить форму, а иногда и оружие. По сравнению с 1917 г. в начале 1918 г. хотя и произошел новый всплеск погромов, их число уменьшилось, так как уже не осталось неразгромленных имений, либо не поставленных

на учет земельных комитетов. К тому же новая советская власть к лету 1918 г. смогла завершить перераспределение земли. Однако главным было то, что эти солдаты были в большинстве своем бывшими крестьянами, с соответствующей психологией. Правильней будет назвать таких людей «человеком с ружьем», маргинал уже не крестьянин, не профессиональный военный. Советской власти их трудно было поставить под полный контроль, ситуация в тамбовской деревне во второй половине 1918 г. и в последующие три года оставалась напряженной и во многом подогревалась бывшими солдатами «старой» армии.

Список литературы

1. Морозов В.Ф. Борьба большевистской партии за установление советской власти в губерниях Центральной России. (Октябрь 1917 г. – март 1918 г.). Пенза, 1967. 535 с.
2. Крошицкий П., Соколов С. 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии. Тамбов: Пролетарский светоч, 1927. 72 с.
3. Протасов Л.Г. Солдаты гарнизонов Центральной России в борьбе за власть Советов. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1978. 196 с.
4. Колчинский Д.В. Политическая культура провинциального российского общества в 1917 году (по материалам Тамбовской губернии): дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2015. 219 с.
5. Канищев В.В., Мещеряков Ю.В. Анатомия одного мятежа. Тамбовское восстание 17–19 июня 1918 г. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1995. 295 с.
6. Мещеряков Ю.В. Тамбовская губерния в начальный период советской власти. Октябрь 1917 – август 1918 гг. Тамбов, 2012. 424 с.
7. Крестьянское движение в Тамбовской губернии (1917–1918): Документы и материалы / под ред. В. Данилова, Т. Шанина. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003. 480 с.
8. Сельцер Д.Г. Крестьянское движение в губерниях Черноземного Центра России (март 1917 – март 1918 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 1990. 292 с.
9. Николашин В.П. Советские аграрные преобразования в губерниях Черноземного центра 1917–1918 гг.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Тамбов, 2020.

References

1. Morozov V.F. *Bor'ba bol'shevistskoy partii za ustanovleniye Sovetskoy vlasti v guberniyakh Tsentral'noy Rossii. (Oktyabr' 1917 g. – mart 1918 g.)* [The Struggle of the Bolshevik Party for the Establishment of Soviet Power in the Governorates of Central Russia. (October 1917 – March 1918)]. Penza, 1967, 535 p. (In Russian).
2. Kroshitskiy P., Sokolov S. *1917–1918. Khronika revolyutsionnykh sobytiy Tambovskoy gubernii* [1917–1918. Chronicle of Revolutionary Events in the Tambov Governorate]. Tambov, Proletarskiy svetoch Publ., 1927, 72 p. (In Russian).
3. Protasov L.G. *Soldaty garnizonov Tsentral'noy Rossii v bor'be za vlast' Sovetov* [Soldiers of the Garrisons of Central Russia in the Struggle for Soviet Power]. Voronezh, Voronezh State University Publ., 1978, 196 p. (In Russian).
4. Kolchinskiy D.V. *Politicheskaya kul'tura provintsial'nogo rossiyskogo obshchestva v 1917 godu (po materialam Tambovskoy gubernii)*: dis. ... kand. ist. nauk [Political Culture of Provincial Russian Society in

- 1917 (based on Materials from the Tambov Governorate). Cand. hist. sci. diss.]. Tambov, 2015, 219 p. (In Russian).
- 5. Kanishchev V.V., Meshcheryakov Y.V. *Anatomiya odnogo myatezha. Tambovskoye vosstaniye 17–19 iyunya 1918 g.* [Anatomy of One Rebellion. Tambov Uprising of June 17–19, 1918]. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 1995, 295 p. (In Russian).
 - 6. Meshcheryakov Y.V. *Tambovskaya guberniya v nachal'nyy period sovetskoy vlasti. Oktyabr' 1917 – avgust 1918 gg.* [Tambov Governorate in the Initial Period of Soviet Power. October 1917 – August 1918]. Tambov, 2012, 424 p. (In Russian).
 - 7. Danilov V., Shanin T. *Krest'yanskoye dvizheniye v Tambovskoy gubernii (1917–1918): Dokumenty i materialy* [Peasant Movement in the Tambov Governorate (1917–1918): Documents and Materials]. Moscow, "Russian Political Encyclopedia" (ROSSPEN) Publ., 2003, 480 p. (In Russian).
 - 8. Seltser D.G. *Krest'yanskoye dvizheniye v guberniyakh Chernozemnogo Tsentra Rossii (mart 1917 – mart 1918 gg.): dis. ... kand. ist. nauk* [Peasant Movement in the Governorates of the Black Earth Center of Russia (March 1917 – March 1918). Cand. hist. sci. diss.]. Tambov, 1990, 292 p. (In Russian).
 - 9. Nikolashin V.P. *Sovetskiye agrarnyye preobrazovaniya v guberniyakh Chernozemnogo tsentra 1917–1918 gg.: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Soviet Agrarian Transformations in the Governorates of the Black Earth Center 1917–1918. Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2020. (In Russian).

Информация об авторе

Аверин Никита Валерьевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, nik.averin.94@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8789-1341>

Статья поступила в редакцию 30.01.2021
Одобрена после рецензирования 27.02.2021
Принята к публикации 21.05.2021

Information about the author

Nikita V. Averin, Post-Graduate Student, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, nik.averin.94@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8789-1341>

The article was submitted 30.01.2021
Approved after reviewing 27.02.2021
Accepted for publication 21.05.2021

Историко-криминологический анализ должностной преступности среди личного состава органов НКВД в 1941–1945 годах (по материалам Дальневосточного региона)

Александр Владимирович ЖАДАН
ФГКОУ ВО «Дальневосточный юридический институт
Министерства внутренних дел Российской Федерации»
680020, Российской Федерации, г. Хабаровск, Казарменный пер., 15
awzhadan252@mail.ru

Аннотация. На основе документальных источников, основная часть которых впервые вводится в научный оборот, проанализирована проблема совершения должностных преступлений сотрудниками органов НКВД Дальнего Востока в период 1941–1945 гг. Актуальность и практическая значимость исследования обусловлены тем ценным историческим опытом, который был получен правоохранительной системой государства в чрезвычайных условиях военного времени, в том числе в сфере обеспечения дисциплины и законности. Обоснован вывод о том, что среди причин и условий должностной преступности в органах НКВД в годы войны решающее значение имели дефицит качественных кадров и нарастающее ухудшение материального положения личного состава, в совокупности с недостатками в системах профессиональной подготовки, воспитательной работы и обеспечения собственной безопасности. В числе криминологических особенностей должностной преступности данного периода отмечены: рост числа преступлений, связанных с незаконным освобождением граждан от военной службы и иных, налагаемых законом ограничений и обязательств; специфика предмета преступных посягательств; высокая латентность.

Ключевые слова: Дальний Восток, органы НКВД, Великая Отечественная война, должностная преступность, кадровая политика, обеспечение законности

Для цитирования: Жадан А.В. Историко-криминологический анализ должностной преступности среди личного состава органов НКВД в 1941–1945 годах (по материалам Дальневосточного региона) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 227-237. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-227-237>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-227-237

Historical and criminological analysis of official crime among the personnel of the NKVD in 1941–1945 (based on the materials of the Far Eastern region)

Aleksander V. ZHADAN

Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation
15 Kazarmennyy Ln., Khabarovsk 680020, Russian Federation
awzhadan252@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
© Жадан А.В., 2021



Abstract. On the basis of documentary sources, most of which are being introduced into scientific circulation for the first time, the problem of the commission of malfeasance by officers of the NKVD of the Far East in the period 1941–1945 is analyzed. The relevance and practical significance of the study is due to the valuable historical experience that was gained by the law enforcement system of the state in the emergency conditions of wartime, including in the field of ensuring discipline and legality. The conclusion is substantiated that among the causes and conditions of official criminality in the NKVD bodies during the war years, the shortage of high-quality personnel and the growing deterioration of the material situation of personnel, together with shortcomings in the systems of professional training, educational work and ensuring their own security, were of decisive importance. Among the criminological features of official criminality of this period, the following are noted: an increase in the number of crimes related to the illegal release of citizens from military service and other restrictions and obligations imposed by law; the specificity of the subject of criminal encroachments; high latency.

Keywords: Far East, NKVD bodies, the Great Patriotic War, official crime, personnel policy, ensuring the rule of law

For citation: Zhadan A.V. Istoriko-kriminologicheskiy analiz dolzhnostnoy prestupnosti sredi lichnogo sostava organov NKVD v 1941–1945 godakh (po materialam Dal'nevostochnogo regiona) [Historical and criminological analysis of official crime among the personnel of the NKVD in 1941–1945 (based on the materials of the Far Eastern region)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 227-237. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-227-237> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Объем понятия «должностная преступность» является дискуссионным вопросом в современной криминологии, несмотря на то, что сам термин был введен в научный оборот еще в 1920-е гг. В рамках широкого подхода, к общественно опасным действиям данного вида исследователи относят: коррупционные преступления, халатность, служебный под-

лог, превышение должностных полномочий с применением насилия, а также ряд иных действий, совершаемых должностными лицами вопреки интересам службы, с использованием своих служебных полномочий либо должностного положения [1]. В аналитической документации органов внутренних дел рассматриваемого нами периода должностные преступления не выделяются в отдельную группу и часто характеризуются вместе

с общеуголовными деяниями сотрудников и дисциплинарными проступками. Поэтому в целях данного исследования при характеристике должностной преступности среди личного состава органов НКВД будет использован современный, указанный выше подход к пониманию данного термина.

Изучение исторических аспектов организации и деятельности органов правопорядка Дальнего Востока, в том числе в чрезвычайных условиях военного времени, является одним из активно развивающихся направлений отечественной историографии. В последние годы вышел ряд работ, посвященных региональным аспектам развития организационной структуры органов внутренних дел, обеспечения общественной безопасности и борьбы с преступностью, проблемам отбора, обучения и воспитания кадров, материально-бытовым условиям жизни и службы сотрудников, взаимодействию с другими государственными органами и др. [2–6].

В работах В.А. Гусака, М.Ю. Гутмана, С.М. Емелина, Н.П. Маюрова и ряда других авторов обращается внимание на ухудшение показателей состояния служебной дисциплины и законности в органах НКВД в годы Великой Отечественной войны. В качестве причин данного явления ученые рассматривают: недостатки отбора кадров, профессиональной подготовки и воспитательной работы; несовершенство ведомственной нормативной базы; слабость социально-правовых гарантит сотрудников [7–10]. Имеется и ряд исследований, посвященных региональным особенностям дисциплинарной практики и борьбы с преступностью среди сотрудников в военные годы [11; 12].

Однако до настоящего времени не анализировалась в рамках отдельного историко-криминологического исследования проблема должностной преступности сотрудников НКВД Дальнего Востока в период 1941–1945 гг., что и послужило основанием к работе над данной публикацией.

Цель исследования состоит в изучении причин, условий и криминологической специфики должностной преступности среди

личного состава дальневосточных органов НКВД в 1941–1945 гг.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проведено на основе документальных источников, относящихся к деятельности органов НКВД Дальнего Востока в 1941–1945 гг. Были задействованы фонды государственных архивов центрального и регионального уровня, а также ведомственные архивно-информационные базы УМВД Приморского и Хабаровского краев. В исследовании использованы принципы историзма, системности, общенаучные исторический и логический методы, а также приемы историко-криминологического анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Структура и динамика должностной преступности сотрудников НКВД на Дальнем Востоке в 1941–1945 гг. В годы Великой Отечественной и советско-японской войн личный состав органов НКВД Дальнего Востока своей повседневной работой внес большой вклад в дело борьбы с преступностью, обеспечения общественного порядка и безопасности тыла. Однако, как констатировал в одном из документов июля 1945 г. начальник Управления НКВД по Хабаровскому краю (УНКВД по ХК)¹ И.И. Долгих: «Наряду с замечательными примерами упорного труда, выносливости и дисциплинированности мы имели со стороны отдельных лиц и продолжаем иметь до настоящего времени позорные факты морально-бытового разложения, безответственности, злоупотреблений, пьянства и прочих видов нарушений служебного долга»².

¹ В рассматриваемый период времени Хабаровский край включал территории современных Амурской и Сахалинской областей, Еврейской автономной области, Чукотского автономного округа и Камчатского края.

² АУМВД по ХК (Архив УМВД по Хабаровскому краю). Ф. 40. Оп. 1. Д. 141. Л. 31.

Проведенный анализ архивной документации позволяет выделить наиболее характерные виды должностных преступлений, совершаемых сотрудниками дальневосточных органов НКВД.

1. Превышение должностных полномочий, в том числе сопровождаемое причинением вреда жизни и здоровью потерпевших.

Как правило, жертвами этих преступлений становились задержанные или содержащиеся под арестом граждане, а также заключенные в местах лишения свободы. Так, 28 мая 1944 г. замначальника 1 отделения Среднебельского ИТЛ НКВД Б., застигнув на месте хищения в поле картофеля двух заключенных и встретив с их стороны сопротивление, избил последних железным прутом. По прибытии в зону он повторно избил заключенных в присутствии других сотрудников лагеря. Б. был привлечен к уголовной ответственности, вид наказания установить не удалось³.

Милиционер Райчихинского горотдела НКВД Б. при задержании гражданина Р. нанес ему побои, причинив перелом ребра. Тот же милиционер, будучи дежурным при следственном изоляторе Райчихлага, допустил в женскую камеру для совершения полового акта арестованного А., после чего сам совершил половой акт с одной из заключенных. Военным трибуналом Б. был осужден на 8 лет лишения свободы (1945 г.)⁴.

2. Вымогательство и хищение имущества граждан под видом производства процессуальных действий.

Так, участковый уполномоченный 1 отделения милиции г. Комсомольск-на-Амуре С., пользуясь служебным положением, произвел незаконный обыск у рабочего Б. и отобрал у него 8000 рублей, которые присвоил. Военным трибуналом С. был осужден на 8 лет лишения свободы⁵.

К данной группе преступлений можно отнести и хищения хранящихся в органах внутренних дел вещественных доказательств.

³ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 122. Л. 45.

⁴ Там же. Д. 141. Л. 31-32.

⁵ Там же. Л. 31об.

Предметом таких посягательств становились не только изъятые у преступников деньги⁶ или ценные вещи (наручные часы⁷ и т. п.), но и предметы одежды⁸, продукты питания⁹ и др. Хищения вещественных доказательств часто прикрывались фиктивными актами, а похищенное присваивалось или сбывалось на рынках¹⁰.

3. Преступления коррупционного характера.

Помимо достаточно традиционных видов взяточничества (например, за непривлечение к ответственности нарушителей правил уличного движения¹¹), в военные годы широкое распространение получили преступления, связанные с незаконной легализацией за материальное вознаграждение (нередко это были продукты питания) дезертиров и граждан, уклонявшихся от военной службы. В такого рода деяниях, как правило, были замешаны работники паспортных, военно-учетных столов и участковые уполномоченные милиции¹².

Особенностью дальневосточного региона в рассматриваемый период являлось нахождение здесь значительного количества граждан, ограниченных в правах (спецпоселенцев, директивников¹³ и т. д.). Часть из них, вступая в коррупционные связи с работниками органов НКВД, пыталась покинуть регион. Так, паспортист 3 отделения милиции г. Комсомольск-на-Амуре Т. незаконно выдала за взятки в 1944–1945 гг. паспорта трем директивникам, за что была приговорена к 4 годам лишения свободы.

⁶ Там же. Д. 111. Л. 38.

⁷ АУМВД по ПК (Архив УВД Приморского края). Ф. 12. Оп. 1. Д. 71. Л. 14.

⁸ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 62. Л. 45.

⁹ АУМВД по ПК. Ф. 12. Оп. 1. Д. 60. Л. 170; АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 114. Л. 122; ГАХК (Государственный архив Хабаровского края). Ф. П-513. Оп. 1. Д. 5. Л. 62-62об.

¹⁰ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 97. Л. 195.

¹¹ Там же. Д. 84. Л. 221; Д. 132. Л. 146.

¹² Там же. Д. 132. Л. 94.

¹³ Бывшие заключенные, занятые в строительстве стратегических объектов (Строительство № 500 и т. п.), отбывшие наказание, но не имевшие права выезда в другие районы страны до завершения стройки.

В военное время распространился и такой вид коррупционных преступлений, как незаконное получение продуктов питания от колхозов и государственных предприятий пищевой отрасли в обмен на покровительство их руководству¹⁴.

4. Халатность, служебный подлог и др.

Халатность чаще всего проявлялась в нарушении уголовно-процессуальных норм (волокита в расследовании уголовных дел¹⁵) или невыполнении своих должностных обязанностей¹⁶. Например, должностные лица Широкопадинского (Сахалинская область) районного отделения милиции настолько беспечно относились к поддержанию нужного режима содержания в КПЗ, что задержанные длительное время имели возможность через проделанное отверстие в потолке выбираться на улицу и возвращаться пьяными назад тем же путем. Обыск задержанных должным образом также не производился, результатом чего стало самоубийство арестованного П., который повесился на своем ремне¹⁷.

Примечательный случай служебного подлога имел место в 1942 г., когда руководство Управления милиции (УМ) Камчатской области отчиталось краевому руководству НКВД о задержании немецкого шпиона и ходатайствовало о награде отличившегося сотрудника. Позднее проверкой было установлено, что за немецкого шпиона пытались выдать нарушителя правил воинского учета. Виновные были привлечены к дисциплинарной ответственности¹⁸.

К рассматриваемой группе должностных преступлений можно отнести и случаи необоснованного привлечения граждан к уголовной ответственности. Так, Бикинским районным отделом НКВД в августе 1941 г. было необоснованно, несмотря на оправдательные показания свидетелей, возбуждено уголовное дело в отношении Ш., якобы же-

лавшего скрыться в Маньчжурии с целью избежать призыва в армию. Начальник райотдела и осуществлявший расследование оперуполномоченный Я. были привлечены к дисциплинарной ответственности¹⁹.

Что касается динамики совершения должностных преступлений, то ситуация начинает ухудшаться с 1943 г., вслед за общим ростом числа нарушений служебной дисциплины и законности.

Так, за первое полугодие 1943 г. дисциплинарному аресту в общей сложности на 646 суток подвергся 101 сотрудник органов милиции Приморского края. При этом общее число дисциплинарных нарушений за этот период составило 200 фактов; разного рода взысканиям подвергся весь рядовой состав милиции Хасанского района, негативная ситуация имела место во Владивостокском, Шкотовском, Буденовском районах Приморья²⁰.

О неблагополучной ситуации, связанной с фактами присвоения вещественных доказательств и злоупотреблениями служебным положением со стороны работников милиции свидетельствуют секретные директивы Политотдела УМ УНКВД по ХК от 5 сентября 1943 г. № 470151 и 29 октября 1943 г. № 470165²¹.

В 1943 г. за различные преступления было осуждено 19 работников милиции Хабаровского края, а в 1944 г. этот показатель составлял уже 24 человека (из них 12 в Хабаровске и 8 в Комсомольске-на-Амуре)²². По словам прокурора войск НКВД Хабаровского края Корнеева большинство преступлений, совершаемых работниками милиции, приходилось на злоупотребления служебным положением. 60 % преступных деяний было совершено лицами, относящимися к начальствующему составу, многие из которых являлись членами ВКП(б)²³.

По данным аппарата Особых инспекций УНКВД по ХК, за 1944 – первое полугодие 1945 г. в крае было предано суду и осуждено

¹⁴ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 115. Л. 87; Д. 84. Л. 256.

¹⁵ Там же. Д. 128. Л. 16-17; Д. 84. Л. 259.

¹⁶ Там же. Д. 62. Л. 155-156.

¹⁷ Там же. Д. 63. Л. 7-8.

¹⁸ Там же. Д. 85. Л. 64.

¹⁹ Там же. Д. 62. Л. 87-88.

²⁰ АУМВД по ПК. Ф. 12. Оп. 1. Д. 47. Л. 81об.

²¹ ГАХК. Ф. П-513. Оп. 1. Д. 5. Л. 62-62об., 72-72об.

²² Там же. Д. 13. Л. 39.

²³ Там же. Л. 39об.

на разные сроки 84 сотрудника органов НКВД. 52 % преступлений было совершено лицами начальствующего состава, большинство из которых были членами или кандидатами в члены ВКП(б)²⁴.

Причины и условия совершения должностных преступлений. Говоря о причинах и условиях такого рода негативной ситуации, следует иметь в виду комплекс факторов.

1. Ухудшение материального положения сотрудников.

В докладе начальника Политотдела ГУМ НКВД СССР о политико-моральном состоянии, служебной дисциплине и партийно-политической работе в органах милиции НКВД СССР за 1943 г. отмечалось, что одной из причин злоупотребления служебными полномочиями, взяточничества, «смыкания со спекулятивными элементами» сотрудников милиции являются «неурегулированность вопросов питания», низкая заработная плата и тяжелые материально-бытовые условия²⁵.

Действительно тяжелые социально-экономические условия в стране следует рассматривать как общий фактор ухудшения криминогенной обстановки, который отражался и на сотрудниках правоохранительных органов, как естественной части советского социума. В годы войны все дальневосточное общество столкнулось с острым дефицитом продовольствия и предметов первой необходимости [13, с. 323-324] и, очевидно, что, например, хищения отдельными сотрудниками НКВД продуктов питания, продуктовых карточек или предметов одежды, скорее всего, были обусловлены тяжелым материальным положением их семей.

2. «Кадровый голод».

Мобилизация части сотрудников на фронт, переток наиболее квалифицированных оперативников в органы госбезопасности, расширение спектра выполняемых задач и формирование новых структурных подразделений привели в годы войны к острой не-

хватке в органах НКВД компетентного и морально устойчивого персонала [14, с. 47]. На Дальнем Востоке ситуация осложнялась характерным в целом для региона дефицитом квалифицированных кадров. В результате вакантные должности часто замещались людьми, которые по культурно-образовательному уровню, профессиональным компетенциям, морально-деловым и психологическим качествам не были готовы к выполнению возлагаемых обязанностей.

Проблемой стало не только заполнение «низовых» должностей. Не хватало компетентных управленцев среднего звена (например, уровня начальника отдела или начальника отделения милиции), способных организовать деятельность вверенных подразделений и контроль за подчиненными. Так, вышеупомянутый военный прокурор Корнеев основной причиной, порождающей преступность в органах милиции, считал именно «отсутствие надлежащего контроля за работой подчиненных»²⁶. Аналогичного мнения придерживался и начальник УНКВД по ХК И.И. Долгих, отмечая в своем распоряжении от 27 июля 1945 г. № К-66, что преступность среди личного состава развивается там, где начальники органов «не осуществляют необходимого контроля за работой и бытом подчиненного аппарата»²⁷.

Подтверждением данному тезису могут служить конкретные примеры. Из трех отделений милиции г. Комсомольск-на-Амуре, при наличии равных материально-бытовых условий для сотрудников, преступностью к 1945 г. оказались поражены первое и третье, в то время как во втором отделении, возглавляемом опытным, компетентным руководи-

²⁴ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 141. Л. 31об.

²⁵ ГАРФ (Государственный архив РФ). Ф. Р-9415. Оп. 3. Д. 383. Л. 6, 25.

²⁶ Выступление на совещании заместителей начальников областных управлений милиции УНКВД Хабаровского края по политической части, дорожных и водных отделов милиции, заместителей начальников ГОМ по политической части, замначальников РО НКВД по милиции и секретарей партийных организаций органов и подразделений милиции Хабаровского гарнизона (14-15 марта 1945 г.) // ГАХК. Ф. П-513. Оп. 1. Д. 13. Л. 39-39об.

²⁷ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 141. Л. 32.

телем Васильевым, такого рода явлений не было²⁸.

В 4 отделении милиции г. Хабаровск в течение 1944 г. было осуждено 3 сотрудника, имелись многочисленные факты нарушений служебной дисциплины и законности. Однако после того как был заменен начальник отделения Конев, ситуация сразу исправилась в лучшую сторону²⁹.

Помимо компетентных управленцев, органы НКВД испытывали и нехватку специалистов, способных организовать эффективную политико-воспитательную работу. Ситуацию в этом аспекте усугубила ликвидация в декабре 1943 г. должностей заместителей начальников районных и городских отделов по политчасти [10, с. 24]. В этой связи нередкой стала ситуация, когда в отсутствии заместителей по политчасти «некоторые начальники самоустранились от работы с личным составом, возложив ее на второстепенных, недостаточно политически подготовленных сотрудников»³⁰.

Следствием недостаточного контроля и воспитательного воздействия являлась в том числе проблема пьянства отдельных сотрудников, которое в свою очередь становилось условием к совершению должностных преступлений [15]. Так, 22 августа 1941 г. надзиратели Благовещенской тюрьмы В. и П., пользуясь отсутствием контроля руководства, организовали на служебном месте пьянку, после чего, вооружившись винтовками, отправились в город. На улицах они останавливали прохожих, проводили обыски, угрожали гражданам, нанесли ранение штыком несовершеннолетней Н. Оба сотрудника были преданы суду военного трибунала³¹.

При этом дефицит кадров был настолько велик, что часто вынуждал руководство органов НКВД держать на работе сотрудников даже с признаками тяжелой алкогольной зависимости. В этой связи показательны слова начальника Отдела службы и боевой подго-

товки УМ УНКВД по Приморскому краю Бабина (16 января 1945 г.): «У меня во взводе ночной охраны есть милиционер, который у людей отбирает водку и тут же ее выпивает. О нем я несколько раз писал в Отдел кадров, но до сего времени с ним ничего не сделали. Мы с ним возимся ежедневно, но человек неисправим. Зачем его дальше держать в органах, его давно нужно уволить из органов»³².

3. Недостатки правоприменительной системы.

Анализ архивных материалов позволяет сделать вывод о распространенной практике привлечения сотрудников НКВД к дисциплинарной ответственности за фактически уголовные преступления. Причиной служил установленный порядок предварительной проверки, когда решение о наличии признаков состава преступления в действиях сотрудника принималось особыми инспекциями при отделах кадров УНКВД краев и областей, то есть внутри самих органов, под контролем их руководства. Фактическое отсутствие внешнего контроля отчасти формировало атмосферу вседозволенности и приводило к ситуациям, когда за совершенное преступление виновный мог отделяться несколькими сутками дисциплинарного ареста.

Например, оперуполномоченный 3 отделения милиции г. Комсомольск-на-Амуре О. за злоупотребления служебным положением, связь с преступным элементом и хищение вещественных доказательств был наказан 20 сутками ареста. Примечательно, что из первоначального текста приказа была вычеркнута фраза «после отбытия наказания из органов НКВД – уволить»³³. Это опять-таки возвращает нас к проблеме кадрового дефицита.

В случаях, когда уголовные дела все-таки возбуждались (нередко с запозданием в 1–2 месяца), расследование велось с большой медлительностью. Иногда до момента передачи дела в военный трибунал проходило

²⁸ Там же. Л. 32об.

²⁹ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 141. Л. 32об.

³⁰ ГАРФ. Ф. Р-9415. Оп. 3. Д. 383. Л. 8.

³¹ 40-1-62. Л. 98-100.

³² ГАПК (Государственный архив Приморского края). Ф. П-347. Оп. 1. Д. 8. Л. 3.

³³ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 132. Л. 119.

более 4 месяцев³⁴, что, очевидно, приводило к утрате части доказательств и общему снижению качества расследования.

ВЫВОДЫ

1. В годы Великой Отечественной войны система поддержания служебной дисциплины и законности в органах внутренних дел Дальнего Востока столкнулась с серьезными проблемами. Обусловленный военным временем дефицит качественных кадров и нарастающее ухудшение материального положения сотрудников стали ключевыми причинами роста должностной преступности в органах НКВД. Способствовали этой ситуации недостатки в системах профессиональной подготовки личного состава, воспитательной работы и обеспечения собственной безопасности.

В этой связи несостоительными являются попытки интерпретировать совершение преступлений в отношении граждан (в том числе заключенных) отдельными сотрудниками НКВД, как проявление репрессивной, антинародной сущности правоохранительной системы советского государства данного периода. Напротив, руководство краевых УНКВД требовало «считать каждый случай аморального проявления среди личного состава чрезвычайным происшествием»³⁵. В органах внутренних дел непрерывно предпринимались попытки укрепления дисциплины и совершенствования методик воспитательной работы, существенную роль в чем играли партийные и комсомольские организации. Принимались меры по улучшению материального обеспечения личного состава посредством системы Спецторга, развития подсобных хозяйств, индивидуального и коллективного огородничества. Достаточно развитой на Дальнем Востоке стала практика организованной заготовки рыбы, лесной дичи, дикоросов. Оказывалась и необходимая

помощь семьям призванных в армию сотрудников.

Оценка эффективности такого рода мероприятий, по нашему мнению, носит дискуссионный характер. Необходимо учитывать нарастание за годы войны общего социально-экономического кризиса и традиционную ограниченность качественного кадрового ресурса на Дальнем Востоке, что отражалось на органах внутренних дел как части социума. Кроме того, отмеченный в последние годы войны количественный рост зарегистрированных преступлений среди сотрудников НКВД может быть в определенной степени интерпретирован снижением латентности данного явления за счет более строгого, принципиального отношения со стороны руководства и надзорных органов к отдельным нарушениям законности.

Можно сделать вывод, что, несмотря на имевшие место факты должностной преступности и даже некоторый ее рост в рассматриваемый период, в целом органы НКВД Дальнего Востока представляли собой работоспособный правоохранительный механизм, обеспечивший безопасность тыла в стратегически важном для страны регионе, в том числе в условиях прифронтового положения периода советско-японской войны.

2. Криминологической спецификой должностной преступности на Дальнем Востоке в годы войны стал рост числа преступлений, связанных с освобождением граждан от военной службы и иных, налагаемых законом ограничений и обязательств. Предметом преступных посягательств (взяток, хищений и т. д.) часто становились продукты питания и предметы первой необходимости, что, очевидно, свидетельствует о недостаточном материальном обеспечении сотрудников в рассматриваемый нами период времени.

Практика подмены уголовного наказания дисциплинарной ответственностью позволяет сделать вывод о характерной для рассматриваемого нами периода времени высокой латентности должностных преступлений, совершаемых сотрудниками НКВД. Имею-

³⁴ ГАХК. Ф. П-513. Оп. 1. Д. 13. Л. 39об.

³⁵ АУМВД по ХК. Ф. 40. Оп. 1. Д. 141. Л. 33.

шиеся в документах количественные данные, по-видимому, характеризуют лишь наиболее резонансные, тяжкие эпизоды.

3. Исторический опыт, полученный правоохранительной системой СССР в условиях 1941–1945 гг., свидетельствует о тех рисках, которые несут низкий уровень материального обеспечения персонала и невнимание к вопросам отбора и воспитания кад-

ров. Данный опыт, безусловно, полезен в текущих условиях, когда руководство страны уже несколько лет безрезультатно пытается реформировать систему МВД, в том числе решить проблему коррупционных и иных должностных преступлений. При этом в органах внутренних дел России имеет место кадровый кризис, а уровень жизни сотрудников неуклонно падает.

Список литературы

1. *Пархоменко Ю.В.* О понятии должностной преступности в современной криминологии // Вестник Московского университета МВД России. 2008. № 10. С. 67-69.
2. *Галлямова Л.И.* Дальний Восток СССР в годы Великой Отечественной войны в освещении современной региональной историографии // Россия и АТР. 2020. № 2 (108). С. 23-40.
3. *Милежик А.В.* Вклад ученых Дальнего Востока в изучение истории органов внутренних дел в период Великой Отечественной войны // Деятельность правоохранительных органов в современных условиях: сб. материалов 25 Междунар. науч.-практ. конф. Иркутск: Восточно-Сибирский ин-т МВД РФ, 2020. С. 411-415.
4. *Усов А.В.* Взаимодействие НКВД и Краснознаменной Экспедиции подводных работ особого назначения (ЭПРОН) на Тихом океане (1930–1940 гг.) // Исторические чтения на Лубянке. 100-летие ВЧК: урок истории: материалы 21 Всерос. науч. конф. М.: Общ-во изучения истории отечеств. спецслужб, 2018. С. 219-225.
5. *Шабельникова Н.А.* На страже правопорядка: история органов внутренних дел России в современной дальневосточной историографии // Клио. 2020. № 5 (161). С. 20-27.
6. *Дорохов В.Ж., Синиченко В.В.* Подготовка органов внутренних дел Дальнего Востока к действиям в условиях «особого периода» в 1970–1972 гг. // Вестник архивиста. 2018. № 2. С. 463-474.
7. *Емелин С.М.* Органы внутренних дел в 1939–1953 годы: эволюция статуса, правовых основ, организации и деятельности: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2009. 531 с.
8. *Гусак В.А.* Деятельность советской милиции по обеспечению функционирования тыла в годы Великой Отечественной войны (июнь 1941 – 1945 гг.): историко-правовое исследование: дис. ... д-ра юрид. наук. М., 2010. 484 с.
9. *Гутман М.Ю., Маюров Н.П.* Правовой механизм укрепления дисциплины в органах милиции в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. // История государства и права. 2009. № 10. С. 28-33.
10. *Маюров Н.П.* Служебная дисциплина в милиции в годы Великой Отечественной войны: состояние и меры по ее укреплению // Вестник Московского университета МВД России. 2015. № 5. С. 21-25.
11. *Ильичев Д.А., Суворов Е.В., Трухин М.А.* Взяточничество среди сотрудников правоохранительных органов в Алтайском крае (1945–1950) // Социология и право. 2019. № 3 (45). С. 54-59.
12. *Кузьминых А.Л.* Правонарушения и дисциплинарные практики в органах внутренних дел Вологодской области в 1940-е гг. // История социальных процессов в России (XX век): сб. науч. ст. Вологда: Изд-во Вологод. гос. ун-та, 2019. С. 54-66.
13. История Дальнего Востока России. Т. 3. Кн. 3. Дальний Восток СССР: 1941–1945 гг. / под общ. ред. Н.Н. Крадина, отв. ред. Г.А. Ткачева. Владивосток: Дальнаука, 2020.
14. *Зыбин С.Ф.* Правовые основы работы с кадрами органов внутренних дел: история и современность // Зыбин С.Ф. Избранные труды. СПб.: Изд-во «Юрид. центр-Пресс», 2012. 474 с.
15. *Жадан А.В., Петров К.Н.* О проблеме пьянства среди сотрудников органов внутренних дел в 1941–1945 гг. (по материалам Приморского края) // Современное состояние и перспективы развития научной мысли: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф.: в 2 ч. Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. Ч. 1. С. 8-11.

References

1. Parkhomenko Y.V. O ponyatii dolzhnostnoy prestupnosti v sovremennoy kriminologii [On the concept of official crime in modern criminology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2008, no. 10, pp. 67-69. (In Russian).
2. Gallyamova L.I. Dal'niy vostok SSSR v gody Velikoy Otechestvennoy voyny v osveshchenii sovremennoy regional'noy istoriografii [The Far East of the USSR during the great Patriotic war in the coverage of modern regional historiography]. *Rossiya i ATR* [Russia and the Asia-Pacific Region], 2020, no. 2 (108), pp. 23-40. (In Russian).
3. Milezhik A.V. Vklad uchenykh Dal'nego Vostoka v izuchenii istorii organov vnutrennikh del v period Velikoy Otechestvennoy voyny [Contribution of scientists of the Far East to the study of the history of internal Affairs bodies during the Great Patriotic war]. *Sbornik materialov 25 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Deyatel'nost' pravookhranitel'nykh organov v sovremennykh usloviyakh»* [Proceedings of the 25 International Scientific and Practical Conference “Activities of Law Enforcement Agencies in Modern Conditions”]. Irkutsk, East Siberian Institute of the Ministry of internal Affairs of the Russian Federation Publ., 2020, pp. 411-415. (In Russian).
4. Usov A.V. Vzaimodeystviye NKVD i Krasnoznamennoy Ekspeditsii podvodnykh rabot osobogo naznacheniya (EPRON) na Tikhom okeane (1930-1940 gg.) [Interaction of the NKVD and the red banner expedition of special purpose underwater works (EPRON) in the Pacific Ocean (1930-1940)]. *Materialy 21 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Istoricheskiye chteniya na Lubyanke. 100-letiye VCHK: urok istorii»* [Proceedings of the 21th All-Russian Scientific Conference “Historical Readings on the Lubyanka. The 100th Anniversary of the All-Russian Extraordinary Commission: a History Lesson”]. Moscow, Society for the Study of the History of the Fatherland Special Services Publ., 2018, pp. 219-225. (In Russian).
5. Shabelnikova N.A. Na strazhe pravoporyadka: istoriya organov vnutrennikh del Rossii v sovremennoy dal'nevostochnoy istoriografii [On the guard of law and order: the history of the internal Affairs bodies of Russia in modern far Eastern historiography]. *Klio*, 2020, no. 5 (161), pp. 20-27. (In Russian).
6. Dorokhov V.Z., Sinichenko V.V. Podgotovka organov vnutrennikh del Dal'nego Vostoka k deystviyam v usloviyakh «osobogo perioda» v 1970-1972 gg. [Preparation of internal Affairs bodies of the Far East for actions in the conditions of the “special period” in 1970-1972]. *Vestnik arkhivista* [Archivist Bulletin], 2018, no. 2, pp. 463-474. (In Russian).
7. Emelin S.M. *Organy vnutrennikh del v 1939-1953 gody: evolyutsiya statusa, pravovykh osnov, organizatsii i deyatel'nosti: dis. ... d-ra yurid. nauk* [Internal Affairs Bodies in 1939-1953: Evolution of the Status, Legal Framework, Organization and Activity. Dr. jurid. sci. diss.]. Moscow, 2009, 531 p. (In Russian).
8. Gusak V.A. *Deyatel'nost' sovetskoy militsii po obespecheniyu funktsionirovaniya tyla v gody Velikoy Otechestvennoy voyny (iyun' 1941-1945 gg.): istoriko-pravovoe issledovanie: dis. ... d-ra yurid. nauk* [Activities of the Soviet Militia to Ensure the Functioning of the Rear during the Great Patriotic War (June 1941-1945): Historical and Legal Research. Dr. jurid. sci. diss.]. Moscow, 2010, 484 p. (In Russian).
9. Gutman M.Y., Mayurov N.P. Pravovoi mekhanizm ukrepleniya distsipliny v organakh militsii v gody Velikoi Otechestvennoi voiny 1941-1945 gg. [The legal mechanism for strengthening discipline in the police during the Great Patriotic War of 1941-1945.]. *Istoriya gosudarstva i prava* [History of the State and Law], 2009, no. 10, pp. 28-33. (In Russian).
10. Mayurov N.P. Sluzhebnaya distsiplina v militsii v gody Velikoy Otechestvennoy voyny: sostoyaniye i mery po eye ukrepleniyu [Service discipline in the police during the Great Patriotic war: state and measures to strengthen it]. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii* [Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia], 2015, no. 5, pp. 21-25. (In Russian).
11. Ilichev D.A., Suverov E.V., Trukhin M.A. Vzyatochnichestvo sredi sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov v Altayskom kraye (1945-1950) [Bribery among law enforcement officers in the Altai territory (1945-1950)]. *Sotsiologiya i pravo* [Sociology and Law], 2019, no. 3 (45), pp. 54-59. (In Russian).
12. Kuzminikh A.L. Pravonarusheniya i distsiplinarnye praktiki v organakh vnutrennikh del Vologodskoi oblasti v 1940-e gg. [Offenses and disciplinary practices in the internal affairs bodies of the Vologda Region in the 1940s.]. *Istoriya sotsial'nykh protsessov v Rossii (XX vek)* [History of Social Processes in Russia (20th Century)]. Vologda, Vologda State University Publ., 2019, pp. 54-66. (In Russian).

13. Kradin N.N. (gen. ed.), Tkachev G.A. (executive ed.). *Istoriya Dal'nego Vostoka Rossii. T. 3. Kn. 3. Dal'niy Vostok SSSR: 1941–1945 gg.* [History of the Russian Far East: monograph. Vol. 3. Bk 3. The Far East of the USSR: 1941–1945]. Vladivostok, Dalnauka Publ., 2020, pp. 323–324. (In Russian).
14. Zybin S.F. *Pravovyye osnovy raboty s kadrami organov vnutrennikh del: istoriya i sovremennoст'* [Legal bases of work with personnel of internal Affairs bodies: history and modernity]. In: Zybin S.F. *Izbrannyye trudy* [Selected Works]. St. Petersburg, Publishing House “Legal center-Press”, 2012, 474 p. (In Russian).
15. Zhadan A.V., Petrov K.N. O probleme p'yanstva sredi sotrudnikov organov vnutrennikh del v 1941–1945 gg. (po materialam Primorskogo kraya) [On the problem of drunkenness among employees of internal Affairs bodies in 1941–1945 (based on the materials of the Primorye territory)]. *Sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya nauchnoy mysli»: v 2 ch. Ch. 1* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Current State and Prospects for the Development of Scientific Thought”: in 2 pts. Pt 1]. Ufa, International Center for Innovative Research OMEGA SCIENCE Publ., 2016, pp. 8–11. (In Russian).

Информация об авторе

Жадан Александр Владимирович, кандидат исторических наук, старший преподаватель, Дальневосточный юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, Владивостокский филиал, г. Хабаровск, Российская Федерация, awzhadan252@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0756-4875>

Статья поступила в редакцию 09.11.2020
Одобрена после рецензирования и доработки
20.12.2020
Принята к публикации 26.02.2021

Information about the author

Aleksander V. Zhadan, Candidate of History, Senior Lecturer, Far Eastern Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, Vladivostok Branch, Khabarovsk, Russian Federation, awzhadan252@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0756-4875>

The article was submitted 09.11.2020
Approved after reviewing and revision
20.12.2020
Accepted for publication 26.02.2021

Историческое развитие государственной политики России в сфере повышения уровня благосостояния населения

Анастасия Николаевна КЛИМОНОВА

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

Аннотация. Изучена государственная политика России в сфере повышения уровня благосостояния населения, ее изменения в разные периоды истории. Рассмотрены различные трактовки понятия «благосостояние», их трансформация в ходе истории. Сделан вывод о том, что государственная политика по обеспечению и повышению благосостояния населения постоянно подлежала трансформированию и переориентированию в зависимости от уровня развития общества, характера общественных отношений, политической системы, государственного строя, приоритетности внешних и внутренних проблем. Отмечено, что в системе благосостояния населения особое место занимает категория доходов, как один из показателей, характеризующих количественную сторону благосостояния населения. Характер государственной политики в различные периоды оказывал прямое воздействие на ситуацию в сфере благосостояния населения. Особое внимание обращено на то, что резкая смена политики государства в сфере благосостояния населения от командно-административных методов советского периода к практически полному «уходу» государства из социальной сферы в 1990-е гг. стала причиной заметного снижения благосостояния, особенно доходов большей части населения России. Негативные последствия коренных политических перемен сказываются на благосостоянии населения и в начале XXI века.

Ключевые слова: история России, благосостояние населения, доходы, социальная политика государства

Для цитирования: Климонова А.Н. Историческое развитие государственной политики России в сфере повышения уровня благосостояния населения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 238-245.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-238-245>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-238-245

Historical development of the state policy of Russia in the sphere of increasing the well-being of the population

Anastasiia N. KLIMONOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

klimonova.stasya@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](#)
© Климонова А.Н., 2021

Abstract. The work is devoted to the study of the state policy of Russia in the field of improving the welfare of the population, changes in its influence on the welfare of the country's population in different periods of history. We consider various interpretations of the concept of welfare, their changes in the course of history. We conclude that the state policy to ensure and improve the well-being of the population was constantly subject to transformation and reorientation depending on the level of society development, the nature of social relations, the political system, the state system, the priority of external and internal problems. It is determined that in the population welfare system a special place is occupied by the income category, as one of the indicators characterizing the quantitative aspect of the population's welfare. The nature of state policy in different periods had a direct impact on the situation in the sphere of the population's well-being. Particular attention is paid to the fact that a sharp change in the state policy in the field of population welfare from the command-administrative methods of the Soviet period to the almost complete "withdrawal" of the state from the social sphere in the 1990s, caused a noticeable decline in welfare, especially the incomes of most of the population of Russia, the negative consequences of radical political changes are felt in early 21st century.

Keywords: history of Russia, welfare of the population, income, social policy of the state

For citation: Klimonova A.N. Istoricheskoye razvitiye gosudarstvennoy politiki Rossii v sfere povysheniya urovnya blagosostoyaniya naseleniya [Historical development of the state policy of Russia in the sphere of increasing the well-being of the population]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 238-245. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-238-245> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Существуют различные взгляды ученых в сфере экономики, истории и политики на вопрос вмешательства государства в регулирование экономики. При этом очевидным является тот факт, что повышение уровня благосостояния невозможно без государственного регулирования экономических и общественных процессов, реализации социальной, экономической и других видов политики, социальных программ. В самом общем понятии под благосостоянием понимается

обеспеченность населения требуемыми материальными и духовными благами [1].

Исследование проблем путей достижения благосостояния населения осуществляется давно, что стало причиной существования большого количества схожих трактовок данного термина, которые отражают трансформации мыслей по поводу экономических и управлеченческих процессов [2] (табл. 1).

Существует определенная закономерность в эволюции понятий благосостояния и точек зрения относительно его основных

элементов, которая заключается в зависимости толкования благосостояния от уровня развития общества, экономической политики, сложившихся традиций [3]. На современном этапе благосостояние становится более многомерной категорией, в терминологию категории благосостояния стали включаться не только материальные составляющие, но и нематериальные и духовные элементы, необходимые для нормальной жизнедеятельности человека, и их качественные характеристики [4].

Таким образом, благосостояние населения включает в себя систему компонентов:

доходы и потребление; государственные социальные гарантии и платные услуги, социальное обеспечение и социальную защиту.

Серьезное изучение вопросов благосостояния населения в России началось с опубликования работы историка В.И. Семевского «Крестьяне в царствование императрицы Екатерины II» в 1881 г.

Исследование истории государственной политики, направленной на благосостояние граждан в России, позволяет выделить определенные особенности в зависимости от различных исторических периодов (табл. 2).

Основные понятия, характеризующие категорию «благосостояние»

Таблица 1

Basic concepts characterizing the category “welfare”

Table 1

Трактовка и основные подходы к толкованию понятия благосостояния	Источник, автор
Благосостояние призвано дать человеку возможность заниматься полезными и достойными делами, служить во благо обществу	Аристотель (IV век до н.э.)
Повышение благосостояния возможно только при равном распределении благ между членами общества: благосостояние является всеобъемлющим, равным для всех счастьем	Т. Кампанелла, Морелли (XVII век)
Благосостояние как взаимодействие личного и общественного интересов, которое обеспечивает богатство и уменьшение бедности, создает прирост благополучия населения и государства. Отождествляется концепция «экономического человека» и «естественного порядка» [5]	Теория экономического благополучия А. Смита (1723–1790) «Исследование о природе и причинах богатства народов»
Благосостояние – счастье наибольшего количества людей. Человек – потребитель, стремящийся немедленно удовлетворить свои потребности. Благосостояние определяется счастьем всех людей. Чем больше счастливых людей, тем выше благосостояние населения	Дж. Бентам (1748–1832)
Общественное благосостояние распадается на доходы, получаемые в процессе распределения	Д. Рикардо (1772–1823)
Благосостояние – удовлетворение потребностей как физической жизни, так и удовлетворение различных потребностей, вызываемых общественными условиями, в которых люди находятся	К. Маркс (1818–1883)
Благосостояние следует рассматривать с общественной и индивидуальной стороны. Требуется вмешательство государства для решения многих типов производственных проблем. Равномерное распределение богатства повышает уровень благосостояния и уменьшает уровень бедности [6]	Генри Сиджвик (1838–1900)
Общественное благосостояние должно быть справедливо поделено	Подход «справедливого распределения» Л. Вальраса (1834–1910)
Обеспечение благосостояния основывается на достижении оптимума: благосостояние личности увеличивается до тех пор, пока это не приводит к уменьшению благосостояния другого члена общества. Источниками благосостояния общества являются государственные финансы	В. Парето (1843–1923), теория общего равновесия, «Учебник политической экономии» (1906)
Общественное благосостояние связано с механизмом распределения ресурсов	А. Маршалл (1842–1924)

Окончание таблицы 1
 End of the table 1

Разделение благосостояния на духовное и материальное. Духовное благосостояние – полное развитие различных способностей, в то время как материальное благосостояние рассматривается как экономическое состояние человека, при котором возможно удовлетворение материальных потребностей [7]	Ф.А. Брокгауз, и И.А. Ефрон (1890–1907)
Экономическое благосостояние – часть благосостояния, являющаяся результатом потребления благ и услуг в денежной форме. Перераспределение части дохода от богатых к бедным <u>увеличивает сумму общего благосостояния</u>	А. Пигу «Экономическая теория благосостояния» (1932)
Благосостояние проявляется в физическом и духовном здоровье, гармонии физической и духовной деятельности	Дж. А. Гобсон (1858–1940)
Уровень благосостояния определяется государственной политикой, влиянием на занятость ресурсов и размер национального дохода	Дж. М. Кейнс (1858–1940)
Благосостояние как функция всеобщего благосостояния, которая формируется высшим авторитарным органом	А. Бергсон (1938)
Благосостояние как функция всеобщего благосостояния, которая формируется высшим авторитарным органом. Общественное благосостояние определяется благосостоянием отдельных членов общества	А. Бергсон и П. Самуэльсон (1915)
Понятия «благосостояние» и «уровень жизни» синонимичны, определяются обеспеченностью населения как материальными и так и нематериальными благами, достигнутым уровнем их потребления и степенью удовлетворения потребностей людей в благах [8, с. 129]	В.Ф. Майер (1922–2005)
Благосостояние – система нескольких элементов: здоровье, демография, пищевые блага, одежда, фонды потребления и накопления; условия труда, занятости, организации труда; образование, грамотность; жилищные условия; социальное обеспечение; человеческие свободы ¹	ООН
Идея зависимости благосостояния от объемов национального дохода и фонда потребления, которые зависят от общественного производства и его структуры (ресурсный подход) [9]	Н.М. Римашевская, Э.М. Агабабян (1980)
Концепция «государства благосостояния»	Р. Титмус, Г. Мюрдал, Э. Хансен, Д. Нейл, С. Лейден, Дж. Гэлбрейт (вторая половина XX века)
Благосостояние – это материальное благополучие, достаток, благодеяние, процветание, имущество; материальное благополучие, безбедность, зажиточность, состоятельность, обеспеченность, довольство, богатство, достаточность, счастье [10]	Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений
Благосостояние – обеспеченность личности, семьи, класса, социальной группы или населения в целом жизненно необходимыми потребностями ²	Business Times
Благосостояние населения можно определить как меру, степень обеспеченности людей благами, средствами существования, ориентированными на удовлетворение их многообразных потребностей [11]	Л.М. Бутова (2006)
Благосостояние – степень обеспеченности людей благами, средствами существования, характеризует уровень жизни людей [12]	Б.А. Райзберг, Л.Ш. Лозовский, Е.Б. Стародубцева (2007)
Благосостояние – конечная фаза расширенного воспроизводства, при этом индивидуальное благосостояние является функцией общественного благосостояния [13]	Г.И. Тамошина, А.С. Ревайкин (2007)
Обеспечение благосостояния сводится к решению задачи, связанной с достижением максимальной степени удовлетворения потребностей населения при эффективности использования всех экономических ресурсов, осуществлении справедливости в обществе [3]	Р.Ф. Гатауллин, Г.Р. Юлдашева (2008)

¹ ForexAW.com. URL: http://forexaw.com/TERMs/Industry/Plants_and_soobruzeniya/1853 (accessed: 15.02.2021).

² BusinessTimes. Журнал о бизнесе в России и за рубежом. URL: <http://btimes.ru/dictionary/blagosostoyanie> (дата обращения: 15.02.2021).

Таблица 2
Особенности ориентированности государственной политики в сфере обеспечения
благосостояния населения в различные исторические периоды

Table 2

Features of the orientation of state policy in the field of ensuring the well-being
of the population in different historical periods

Период	Ориентированность государственной социальной политики
IX–XVII века	Ориентированность преимущественно на обеспечение и преумножение благосостояния привилегированных слоев за счет эксплуатации свободного населения взиманием дани в пользу государства, использования труда рабов и зависимых людей в частных земельных владениях
Правление Петра I	Приоритетная направленность на обеспечение благосостояния дворянства, армии
Вторая половина XVIII века	Продолжение реализации мер по укреплению благосостояния привилегированных слоев. Зарождение государственной социальной защиты детей-сирот, стариков, инвалидов, поощрение государством частной благотворительности
XIX – начало XX века	Развитие системы государственной социальной защиты: создание государственной системы продовольственных запасов, совершенствование государственного признания престарелых и неимущих, появление пенсий для определенных категорий служащих, формирование элементов системы социального страхования, сохранение приоритетной социальной поддержки дворянства
Период становления советской власти	Благосостояние населения обеспечивалось за счет перераспределения частного благосостояния. Декларация мер по бесплатному обеспечению населения услугами образования, здравоохранения, жильем, непрерывному повышению доходов трудящихся. Формирование системы привилегий для советской номенклатуры
Период Великой Отечественной войны	Поддержание благосостояния на минимально необходимом уровне выживания
1950–1980-е гг.	Обеспечение всеобщей занятости, гарантированности заработной платы за труд, снижение неравенства в оплате труда, государственное регулирование уровня цен, массовое строительство жилья для населения, ориентированность на обеспечение современного уровня образования, образования, получения культурных услуг. Создание и развитие фондов общественного потребления на основе равенства всех членов общества в возможности пользоваться ими [14]. Подключение сельского населения к системам социальных услуг. Повышение уровня пенсионного обеспечения населения. Развитие системы привилегий для советской номенклатуры
1990-е гг.	Снижение участия государства в обеспечении благосостояния населения: сокращение регулирования рынка труда, размеров оплаты труда в бюджетной сфере, сокращение финансирования социальной сферы, образования, здравоохранения. Сохранение на минимальном уровне базовых социальных функций государства – пенсий, социальных пособий и т. д. Ликвидация системы привилегий для советской номенклатуры. Поощрение негосударственных систем социальной защиты
Современный период	Усиление государственного вмешательства в сферу благосостояния населения, экономику, регулирование рыночных отношений. Большое количество социальных программ для различных категорий населения. Главным и приоритетным направлением бюджетной политики РФ и на региональном уровне остается обеспечение социальных обязательств. Политика импортозамещения, обеспечения продовольственной безопасности населения. Недостаточное регулирование рынка труда, уровня заработной платы, недостаточный уровень минимальных социальных стандартов с точки зрения современного состояния развития общества

Государственная политика в сфере благосостояния населения прошла определенный путь исторического развития, где каждому историческому отрезку соответствовали свои особенности, обусловленные такими

факторами, как фаза развития общества, наличие определенных проблем, существующий социально-политический строй и т. д.

В СССР, как социалистическом государстве, несмотря на приоритетность коллек-

тивных интересов над индивидуальными, основным направлением деятельности считалась забота о населении, обеспечении его всеми благами первой необходимости. Важнейшим элементом развития социальной сферы являлось укрепление материального положения граждан, содействие росту уровня его доходов. Основным источником получения денежных средств населением выступала заработка плата, в связи с чем их увеличение было в целом связано именно с ростом заработной платы, которая жестко регулировалась государством. Мероприятия, направленные на повышение благосостояния населения, проявлялись в совершенствовании пенсионного обеспечения, системы охраны здоровья, увеличении государственной помощи семьям, имеющим детей. Продолжался процесс социального преобразования деревни, сближения уровня жизни сельских и городских жителей.

Политика в сфере благосостояния населения периода 1990-х гг. характеризовалась снижением приоритетности социальной политики, что стало одной из причин снижения уровня реальных доходов населения и ухудшения положения в других сферах благосостояния населения: безопасности, образования, здравоохранения, качества питания и т. д.

Вне зависимости от ориентированности государственной политики в сфере благосостояния населения одним из основных объектов ее воздействия являются доходы населения. Проблема повышения уровня доходов населения является одним из основных объектов исследований как современности, так и периодов прошлого.

Несмотря на то, что благосостояние характеризуется не только материальными благами, доход обеспечивает доступ к обширному кругу благ. Доходы населения, как одна

из важнейших составляющих уровня жизни населения, выступают важнейшим индикатором его благосостояния, успешности реализуемой государством политики, его устойчивости и стабильности развития.

Значение доходов населения заключается в поддержании физического, морального, экономического и интеллектуального состояния человека на определенном уровне удовлетворения его потребностей. Поэтому государственная политика должна быть направлена на создание условий, способствующих формированию доходов населения в объеме, достаточном для нормального удовлетворения его потребностей, адекватных современным условиям развития общества.

Таким образом, государственная политика по обеспечению и повышению благосостояния населения в истории России на протяжении многих столетий была ориентирована на поддержку привилегированных слоев общества, номенклатуры самого государства. Только в Новое время XVIII–XIX веков начинается формироваться система простейших мер по социальной защите «обездоленных» слоев общества. В советское время социальная политика больше декларировалась государством, нежели наполнялась конкретным содержанием. В то же время необходимо помнить о реальных достижениях советского государства в деле социальной защиты всего населения страны. Резкий отказ государства от социальной политики в интересах широких слоев общества в начале постсоветского периода стал причиной падения благосостояния большей части населения России, негативные последствия чего до сих пор сохраняются. В начале XXI века российское государство осознано необходимости усиления своей поддержки социальной сферы [15].

Список литературы

1. Стиглиц Дж. Экономика государственного сектора. М.: Изд-во МГУ: ИНФРА-М, 1997.
2. Климонова А.Н. Эволюция государственной политики в сфере повышения уровня благосостояния населения // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2017. Т. 7. № 2 (23). С. 43-52.

3. Гатауллин Р.Ф., Юлдашева Г.Р. Благосостояние населения: закономерности и динамика // Вестник ВЭГУ. 2008. № 2 (34). С. 7-17.
4. Климонова А.Н. Благосостояние населения как целевой ориентир деятельности государства: сущность, элементы, факторы благосостояния // Социально-экономические явления и процессы. 2016. № 12. С. 60-67.
5. Решетникова Е.Г. Проблемы измерения социально-экономической дифференциации // Вестник Саратовского государственного социально-экономического университета. 2010. № 3. С. 85-87.
6. Кармизова Т.А. Стратегия государства в борьбе с бедностью населения в России // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2012. Вып. 1. С. 171-179.
7. Брокгауз Ф.А. Ефрон И.А. Энциклопедический словарь: в 86 т. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1890–1907.
8. Майер В.Ф. Планирование социального развития и повышения уровня жизни народа. М.: Изд-во МГУ, 1988. 270 с.
9. Можсина Н.А. Благосостояние, распределительные отношения и проблемы оптимального планирования уровня жизни социалистического общества // Экономика и математические методы. 1980. Вып. 3. Т. 16. С. 418-434.
10. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений / под ред. Н. Абрамова. М.: Русские словари, 1999.
11. Бутова Л.М. Благосостояние населения и механизм его регулирования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2006. № 1. С. 5-10.
12. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь. М.: ИНФРА-М, 2007. 495 с.
13. Тамошина Г.И., Воронин В.П., Колинченко И.П., Кольцова М.А., Сивальнева Н.Н. Уровень и качество жизни населения и пути их повышения в Российской Федерации. Воронеж, 2007. 121 с.
14. Ткачева Т.Ю., Афанасьева Л.В. Современные тенденции финансового обеспечения социальных обязательств на региональном уровне // Известия Юго-Западного государственного университета. 2016. № 4. С. 154-161.
15. Климонова А.Н., Юрина Е.А. Политика в сфере повышения благосостояния населения: теоретические основы и направления развития в России // Саяпинские чтения: сб. материалов «круглого стола». Тамбов, 2017. С. 115-131.

References

1. Stiglitz J. *Ekonomika gosudarstvennogo sektora* [Public Sector Economy]. Moscow, Lomonosov Moscow State University, INFRA-M Publ., 1997. (In Russian).
2. Klimonova A.N. Evolyutsiya gosudarstvennoy politiki v sfere povysheniya urovnya blagosostoyaniya naseleniya [Evolution of state policy in the field of increasing the level of welfare of the population]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment* [Bulletin of the South-West State University. Series: Economics. Sociology. Management], 2017, vol. 7, no. 2 (23), pp. 43-52. (In Russian).
3. Gataullin R.F., Yuldasheva G.R. Blagosostoyaniye naseleniya: zakonomernosti i dinamika [Welfare of the population: patterns and dynamics]. *Vestnik VEGU* [Bulletin of the Eastern Economic and Legal Academy of Humanities], 2008, no. 2 (34), pp. 7-17. (In Russian).
4. Klimonova A.N. Blagosostoyaniye naseleniya kak tselevoy oriyentir deyatel'nosti gosudarstva: sushchnost', elementy, faktory blagosostoyaniya [Well-being of the population as a target of state activity: essence, elements, factors of well-being]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy* [Socio-Economic Phenomena and Processes], 2016, no. 12, pp. 60-67. (In Russian).
5. Reshetnikova E.G. Problemy izmereniya sotsial'no-ekonomicheskoy differentsiatsii [Problems of measuring socio-economic differentiation]. *Vestnik Saratovskogo gosudarstvennogo sotsial'no-ekonomicheskogo universiteta* [Bulletin of the Saratov State Socio-Economic University], 2010, no. 3, pp. 85-87. (In Russian).
6. Karmizova T.A. Strategiya gosudarstva v bor'be s bednost'yu naseleniya v Rossii [The strategy of the state in the fight against poverty in Russia]. *Gosudarstvennoye i munitsipal'noye upravleniye. Uchenyye zapiski SKAGS* [State and Municipal Administration. Scientific Notes of North Caucasus Academy of Public Administration], 2012, no. 1, pp. 171-179. (In Russian).

7. Brokgauz F.A. Efron I.A. *Entsiklopedicheskiy slovar'*: v 86 t. [Encyclopedic Dictionary: in 86 vols.]. St. Petersburg, Brokgauz-Efron Publ., 1890–1907. (In Russian).
8. Mayyer V.F. *Planirovaniye sotsial'nogo razvitiya i povysheniya urovnya zhizni naroda* [Planning Social Development and Improving the Living Standards of the People]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 1988, 270 p. (In Russian).
9. Mozhina H.A. *Blagosostoyaniye, raspredelitel'nyye otnosheniya i problemy optimal'nogo planirovaniya urovnya zhizni sotsialisticheskogo obshchestva* [Welfare, Distribution Relations and Problems of Optimal Planning of the Living Standard of a Socialist Society]. *Ekonomika i matematicheskiye metody* [Economics and Mathematical Methods], 1980, issue 3, vol. 16, pp. 418-434. (In Russian).
10. Abramov N. (ed.). *Slovar' russkikh sinonimov i skhodnykh po smyslu vyrazheniy* [Dictionary of Russian Synonyms and Similar Expressions]. Moscow, Russkiye slovari Publ., 1999. (In Russian).
11. Butova L.M. *Blagosostoyaniye naseleniya i mekhanizm ego regulirovaniya* [Welfare of the population and the mechanism of its regulation]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika i upravleniye* [Bulletin of the Voronezh State University. Series: Economics and Management], 2006, no. 1, pp. 5-10. (In Russian).
12. Rayzberg B.A., Lozovskiy L.S., Starodubtseva E.B. *Sovremennyj ekonomicheskiy slovar'* [Modern Economic Dictionary]. Moscow, INFRA-M Publ., 2007, 495 p. (In Russian).
13. Tamoshina G.I., Voronin V.P., Kolinchenko I.P., Koltsova M.A., Sivalneva N.N. *Uroven' i kachestvo zhizni naseleniya i puti ikh povysheniya v Rossiyiskoy Federatsii* [The Level and Quality of Life of the Population and Ways to Improve them in the Russian Federation]. Voronezh, 2007, 121 p. (In Russian).
14. Tkacheva T.Y., Afanasyeva L.V. *Sovremennyye tendentsii finansovogo obespecheniya sotsial'nykh obyazatel'stv na regional'nom urovne* [Current trends in financial support of social obligations at the regional level]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the South-West State University], 2016, no. 4, pp. 154-161. (In Russian).
15. Klimonova A.N., Yurina E.A. *Politika v sfere povysheniya blagosostoyaniya naseleniya: teoreticheskiye osnovy i napravleniya razvitiya v Rossii* [Policy in the field of improving the well-being of the population: theoretical foundations and directions of development in Russia]. *Sbornik materialov «kruglogo stola» «Sayapinskiye chteniya»* [Proceedings of the “round table discussions” “Sayapinskiye Readings”]. Tambov, 2017, pp. 115-131. (In Russian).

Информация об авторе

Климонова Анастасия Николаевна, соискатель, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, klimonova.stasya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0714-5117>

Статья поступила в редакцию 14.04.2021
Одобрена после рецензирования 12.05.2021
Принята к публикации 03.09.2021

Information about the author

Anastasiia N. Klimonova, Competitor, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, klimonova.stasya@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0714-5117>

The article was submitted 14.04.2021
Approved after reviewing 12.05.2021
Accepted for publication 03.09.2021

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Научная статья
УДК 93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-246-253

Продовольственный кризис в Вене в последние годы Первой мировой войны 1916–1918 гг.

Рашид Азимович НАДИРОВ

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

Аннотация. Рассмотрен продовольственный кризис в Вене в 1916–1918 гг., столице Австро-Венгрии в последние годы Первой мировой войны. Именно на заключительном этапе Первой мировой войны произошло формирование одной из острейших проблем, возникшей в каждой воюющей стране – продовольственной. Не замечать дефицита, что пытались делать как имперские, так и городские власти в первые два года Великой войны, стало невозможно. О нехватке самых необходимых продуктов питания говорили такие факты, как бесконечные очереди на городских рынках, рост преступности и детского воровства. К 1917 г. продовольственный кризис в Вене вошел в острую fazu. Основными причинами кризиса были: нарушение транспортного сообщения, сужение посевных площадей по причине недостатка мужчин-рабочих, заготовки продовольствия для фронта, неблагоприятная рыночная конъюнктура для поставщиков сельхозпродукции. Процессы, вызванные военным положением, привели к непомерному росту дороговизны, дефициту, спекуляциям на черном рынке. Правительство в свою очередь не имело конкретного плана борьбы с острой нехваткой материальных средств, дефицитом, ростом цен, но при этом значительно ограничивало права и полномочия граждан. В этих условиях произошло ослабление физических сил и морального духа городского населения, что привело к массовым забастовкам и демонстрациям.

Ключевые слова: Вена, Первая мировая война, Австро-Венгрия, продовольствие, недовольство, дефицит

Для цитирования: Надиров Р.А. Продовольственный кризис в Вене в последние годы Первой мировой войны 1916–1918 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 246–253. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-246-253>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-246-253

Food crisis in Vienna in recent years World War I 1916–1918

Rashid A. NADIROV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

rashid-nadirov@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](#)
© Надиров Р.А., 2021

Abstract. The food crisis in Vienna in 1916–1918, the capital of Austria-Hungary in the last years of the First World War, is considered. It was at the final stage of the First World War that one of the most acute problems that arose in every belligerent country – food. It became impossible to ignore the deficit, which both the imperial and the city authorities tried to do in the first two years of the Great War. The scarcity of the most essential food was highlighted by such veils as endless queues in city markets, the growth of crime and child theft. By 1917, the food crisis in Vienna entered an acute phase. The main reasons for the crisis were: disruption of transport links, narrowing of cultivated areas due to the lack of male workers, procurement of food for the front, unfavorable market conditions for suppliers of agricultural products. The processes caused by martial law have led to an exorbitant rise in the cost of living, shortages, speculation on the black market. The government, in turn, did not have a specific plan to deal with an acute shortage of material resources, shortages, rising prices, but at the same time significantly limited the rights and powers of citizens. In these conditions, there was a weakening of the physical strength and morale of the urban population, which led to massive strikes and demonstrations.

Keywords: Vienna, the First World War, Austria-Hungary, food, discontent, deficit

For citation: Nadirov R.A. Prodovol'stvennyy krizis v Vene v posledniye gody Pervoy mirovoy voyny 1916–1918 gg. [Food crisis in Vienna in recent years World War I 1916–1918]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 246–253. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-246-253> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Третья зима Первой мировой войны стала переломной для жителей Вены. Ввиду постоянного роста цен и дефицита готовность населения к жертвам достигла своего предела. Голод угрожал внутренней сплоченности общества, социальные разногласия усилились, и начались поиски виновных.

Современная историческая наука требует более широкого исследования социально-экономического положения Австро-Венгрии в годы Первой мировой войны. Что касается продовольственного положения столицы Дуалистической монархии – Вены, то в исто-

рической науке на сегодняшний день эта проблема недостаточно изучена. Несмотря на то, что после Первой мировой войны прошло много лет, интерес к этому событию в современном мире продолжает увеличиваться. С каждым годом становится все больше публикаций, посвященных этому событию. Многие исследователи пытаются выявить особенности происхождения войны, ее влияние на глобальные процессы XX века. Актуальность темы исследования обусловлена дефицитом исследований по социальной истории Австро-Венгрии в годы Первой ми-

вой войны. А. Пфозер в работе «Куда ведет война. Хронология падения» описывает катастрофическую ситуацию в Вене в 1918 г. Исследователь отмечает, что правительство Австрии и все силы в стране, имевшие международные связи (промышленники, писатели, художники и интеллектуалы), пытались бить тревогу, чтобы мир узнал о чрезвычайном положении в Вене. Прежде всего, в Вене были возмущены тем, что Австрия столкнулась с продовольственными барьерами Антанты даже после войны и что она была дипломатически изолирована от нее как проигравшее государство [1]. М. Хили в своей работе «Вена и падение империи Габсбургов» освещает продовольственный вопрос в Вене в годы Первой мировой войны. Это одно из недавних исследований разрушения монархии Габсбургов, является новаторским в области культурно-социальной истории Великой войны [2; 3].

Осенью 1916 г. настроение населения изменилось. Запасы были исчерпаны, срочно ожидаемый импорт из Румынии был отменен, и уверенность в том, что они смогут пережить войну в хорошем состоянии, упала. Голод и нехватка продовольствия стали проблемой номер один, отодвинув на задний план интерес к ходу войны и сообщениям с фронтов.

Очереди на рынках, перед магазинами и офисами были «плавильными котлами», в которых циркулировали слухи, обменивались информацией и высказывались мнения. Женщины расспрашивали и обсуждали, что происходит на рынках. Очередь затронула всех, и контактировали друг с другом люди, которые вряд ли встретились бы в мирное время.

Однако с возрастающим дефицитом солидарность между ожидающими угасала. Истощенные и уставшие люди раздраженно реагировали друг на друга, и отношения друг с другом стали жестче. Особое внимание было уделено соблюдению неписаных правил социальных ролей. Желание принять на себя особые роли (например, роли беременных женщин, старых или слабых людей) умень-

шилось, и каждый день происходили ссоры. Всеохватывающие страдания заставили исчезнуть социальные табу и нарушить цивилизационные соглашения [4, S. 211].

Когда нехватку больше нельзя было компенсировать за счет коррекции бюджета, жители Вены все чаще считали себя жертвами непонятной войны. Государственная пропаганда пыталась изобразить вражеские государства как причину трудностей, связанных с соблюдением перемирия. Но теперь виноватых ищут в собственных рядах. Напряженность возникла из-за социальных разногласий, и в бедах были обвинены различные социальные группы. Настроение подпитывало то, что трудности распределялись крайне неравномерно. В то время как верхний средний класс мог относительно легко компенсировать плохую ситуацию с поставками в первые два года войны и был в состоянии покупать товары в достаточном количестве на черном рынке за дорогие деньги даже в конце войны, то обычные рабочие не могли себе этого позволить уже в первые месяцы войны.

Одним из проблемных вопросов стал жилищный. Начало войны обострило печально известные конфликтные отношения между домовладельцами и арендаторами. Мэр и председатель района призвали домовладельцев проявить щедрость к нуждающимся квартиросъемщикам. Однако они действовали в соответствии с проверенной логикой и хотели обойти законы, если арендная плата не была собрана. Власти постепенно поддерживали юридическую уловку, которую использовали многие арендаторы по совету одной из рабочих газет: если муж, который в настоящее время служит в армии или в ландштурме, снимал квартиру, то он был владельцем квартиры. Уведомление о расторжении договора должно было быть вручено ему лично. Жена не обязана была брать конверт, пришедший из суда. Если ей будет вручено уведомление о расторжении договора, то она имеет право обратиться в районный суд и возразить против расторжения договора аренды и называть супруга квартиро-

съемщиком. Суд мог назначить жену куратором арендной квартиры до возвращения мужа или приостановить производство до возвращения мужчины.

Но не только между рабочими и средним классом нарастало недовольство, но и между производителями сельскохозяйственной продукции и городскими потребителями существовали социальные линии разлома, которые становились все острее из-за нехватки продовольствия. Городское население чувствовало, что фермеры использовали их в своих интересах из-за неуклонно растущих цен на продукты питания. Ходили слухи о бесвестных фермерах, которые наживались на нищете и наполняли свои сараи дополна зерном, в то время как город умирал. К этому добавился ценностный кризис среднего класса, уровень жизни которого пострадал от неизвестной войны и который был вынужден признать, что потребительские товары, которые когда-то считались ценностями, потеряли свое значение из-за цен на продукты питания [5].

Покупатели шпионили друг за другом и обвиняли торговцев в завышении цен путем удержания товаров и в действиях против общего блага. Крупных землевладельцев и оптовых торговцев обвиняли в перепродаже купленных товаров с большой прибылью и в извлечении прибыли из тяжелого положения населения. Перекупщики, спекулянты и беженцы стали врагами номер один¹.

Газеты пропагандировали стереотип еврейского спекулянта войны. Соседи и торговцы обвиняли друг друга в хранении огромного количества еды. Социальная сплоченность грозила рухнуть под впечатлением полного истощения. В основе всех боевых действий лежало впечатление, что бремя войны распределялось неравномерно. Ходили слухи, что кризис предложения был вызван не сокращением экспорта и неурожаем, а несправедливым распределением [3, S. 294].

¹ Archiv der Polizeidirektion Wien, Stimmungsberichte aus der Kriegszeit, Bd. III/1916, Bericht vom 17.01.1917. URL: <http://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titleinfo/607252> (abrufen: 17.02.2021).

Как известно, в 1916 г. Европу поразил неурожай. В результате плохих погодных условий снизился урожай зерновых. Поэтому в конце этого года кризис экономики резко обострился – это так называемая «крепная зима» [3, S. 295]. Увеличивается дефицит муки, что значительно сказалось на снижении производства хлеба, его качестве. Из-за экономической блокады возникает сырьевая голода, увеличиваются продовольственные затруднения. В результате положение жителей Вены стало крайне невыносимым, они испытывали страшный голод: употребляли в пищу даже древесную кору.

Большинство магазинов на территории города были закрыты. В продовольственных «хвостах» и очередях люди простоявали по 48 часов, что явилось настоящей народной бедой. Данную ситуацию в своих целях использовали спекулянты, которых к середине войны стало намного больше в Вене и которые занимались перепродажей продовольственных товаров по астрономическим ценам. «Все это губительно отражалось на экономике страны и резко снижало жизненный уровень трудящихся масс, что, в свою очередь, не только уменьшило спрос, но и привело к дальнейшему, циклическому сокращению производства. Есть все основания полагать, что экономика Австро-Венгрии с 1916 г. находилась в состоянии стагнации» [6, с. 105].

Материальные ресурсы Австро-Венгрии к этому периоду стали истощаться, империя показала свою неготовность к затяжному военному противостоянию. Особенно это касалось сырьевых ресурсов и снабжения продуктами питания. Ранее мы указывали: «Нехватка сырья, терпимая в первые годы войны, к 1916 г. стала все более заметной. Речь уже шла не только о цветных металлах, но и о нехватке нефти, свечей или угля, дров и кормов для животных. Транспортная система и недостаточная логистика оказались еще одной «ахиллесовой пятой» австрийской экономики. Нехватка хлопка парализовала текстильную промышленность. Картину очередей, ожидающих часами, особенно женщин, детей и подростков, стали привычной частью городского пейзажа во время

войны: очереди перед магазинами, рыночные лавки, очереди за деньгами, карточками, постановка в очередь на военной кухне была нормальной частью повседневной жизни. Каждый день тысячи горожан выстраивались в очередь в ужасных условиях, чтобы получить свой хлеб, кусок мяса или несколько яиц. Те, кто не хотели рисковать, вообще ничего не получали. В Вене были такие семьи, которые могли питаться только кофе и хлебом. Это также увеличило потенциал для антиправительственных настроений. Несмотря на расширение использования сил безопасности, чтобы успокоить ситуацию в городе, по мере продолжения войны участились мелкие уголовные преступления и акты насилия»².

Все вышеназванное привело к катастрофическому ухудшению условий жизни жителей столицы. Война изменила привычный быт горожан, нарушила их экономический уклад. К 1916 г. жизнь Вены практически замерла, везде господствовали упадок и запустение, люди пребывали в шоковом состоянии, надвигалась паника. В городе царила массовая безработица, росла смертность населения.

Весной 1917 г. ситуация с продовольствием еще больше усугубляется с введением «Закона о вспомогательной службе: гражданское население обременяется законом о военной повинности» [3] и как результат – увеличение умершего гражданского населения, смертность из-за инфекционных заболеваний, таких как брюшной тиф, туберкулез, а также из-за сердечной недостаточности [7, S. 281-310; 8].

В ответ на катастрофическую ситуацию с поставками часть населения Вены приняла меры самопомощи. На залежных землях, на строительных площадках и других открытых пространствах без согласия владельцев создавались огороды и другие сельскохозяйственные угодья, что обычно допускалось

² Archiv der Polizeidirektion Wien, Stimmungsberichte aus der Kriegszeit, Bd. III/1916, Bericht vom 17.01.1917. URL: <http://www.digital.wienbibliothek.at/wbrov/content/titleinfo/607252> (abrufen: 17.02.2021).

официально. Вскоре городские власти стали способствовать легализации этого процесса. В Вене городской совет 25 февраля 1917 г. постановил выращивать картофель и овощи в муниципальных районах, например, городских парках. Были профинансираны посевные площади в Лобау и Леопольдштадте, а также посевные площади в школах или рядом с ними в 10–21 округах, но позже возникли значительные трудности с поставками. Еще с осени 1915 г. часть общинных земель была сдана в аренду огородникам, чтобы избежать нехватки еды, но разрешалось возделывать и частные земли. Школьникам также были предоставлены участки земли в рамках кампании по созданию семейных огородов [9]. Приусадебным участкам отводилась важная экзистенциальная функция. Несмотря на меры, принятые городскими властями, в последние годы войны в основном незаконное движение за приусадебные участки распространялось по всей территории города. Количество наделов и огородов увеличилось в несколько раз. В 1918 г. в этом процессе было задействовано около 10 тысяч семей, посевная площадь составила 2,8 млн м². Дотации увеличились в несколько раз.

Таким образом, система частно-государственного городского развития, сложившаяся до Первой мировой войны, была нарушена войной и ее последствиями. Механизмы земельного рынка были приостановлены буйной поселенческой активностью. Эта поселенческая деятельность или движение по захвату городских земель в самом начале поддержанная Венскими властями, вскоре превратилась в серьезную проблему для городской администрации после 1918 г. Большая часть оккупированной земли была передана под поселения, и движение поселений поддерживалось ссудами [10].

Мешочничество на полях в окрестностях Вены, запрещенный сбор дров, использование выделенных небольших площадей для выращивания овощей в центре города или разведение мелких животных даже в квартирах – все это выражало борьбу за выживание венцев. Помимо постоянных нападок из-за

продовольствия на Венгрию, гнев венцев часто был направлен против фермеров из близлежащей Нижней Австрии, которые продавали свою продукцию на рынках по слишком высоким ценам или получали прибыль от возмутительных бартерных сделок, используя бедственное положение горожан³. Кризис предложения сделал район вокруг Вены особенно важным. Когда летом 1918 г. было объявлено о сокращении вдвое рациона хлеба, то количество поездов в Вену, так называемые «поездки мешочников» на картофельные поля, стало значительно увеличиваться. В июне, например, количество мешочников оценивалось в 30000 человек. Говорили о «картофельной войне» [2, S. 212], были столкновения с фермерами и землевладельцами, что сопровождалось грабежами и разорениями. Властям снова пришлось столкнуться со спорной проблемой «альпинизма». Однако требование запретить ношение рюкзаков не встретило одобрения венских политиков.

Отдельно стоит сказать о тех, кто нес на себе практически все невзгоды войны в тылу – женщинах. После начала войны первоначально наблюдался рост безработицы, и началась первая волна увольнений, что особенно коснулось многих горничных. Но уже на второй год войны мужская армейская служба привела к нехватке рабочей силы, поэтому женщины (во всех воюющих государствах) теперь призывали активно участвовать в военной экономике и заниматься традиционно мужскими занятиями.

Многие работающие женщины нашли работу в metallurgической промышленности или устроились на пороховой завод. Проводники, почтальоны и водители автобусов сформировали имидж городов и стали символами женской оплачиваемой работы.

Переход к военной экономике привел к перестройке женского рынка труда. В то время как текстильная промышленность, ко-

торая еще до войны была традиционно женской сферой деятельности, переживала резкий спад, metallurgическая промышленность переживала большой бум. Таким образом, количество женщин, имеющих оплачиваемую работу, значительно увеличилось, особенно в отраслях, необходимых для войны. В некоторых австрийских машиностроительных компаниях к 1916 г. уже работало 50 % женщин. Значительно увеличилась и доля женщин в производстве боеприпасов.

В 1918 г. в Вене еще больше обостряется продовольственная проблема, прогрессирует голод. В январе этого года происходит урезание хлебного рациона. Данное обстоятельство спровоцировало забастовочные движения. По улицам города прокатились массовые протесты уставшего от войны венского общества. Надо отметить, что забастовки теперь обретают сугубо политическую направленность, выдвигаются антиправительственные лозунги. Некоторые исследователи считают, что причиной краха двуединой монархии «стали не столько угрозы голода, сколько культурные установки элит во всех трех империях – их невнимание к нуждам рабочих» [11].

Большинство этих протестов против голода было проведено женщинами, которые таким образом получили влияние на «высокую политику». Когда в январе 1918 г. было снова ограничено распределение муки, почти во всех областях монархии вспыхнули забастовки. Социал-демократы возглавили забастовку и сформулировали экономические и политические требования. Забастовки продолжались в течение 1918 г., протестовали против роста цен, плохих условий труда и скучного продовольственного снабжения.

В начале лета 1918 г. социальная напряженность между городом и деревней достигла своего пика. В конце июня, когда хлебные пайки снова должны были сократиться вдвое, голодные горожане потеряли терпение. Подпитываемые слухами об отказе в еде и возмутительно высоких ценах на черном рынке, тысячи венцев двинулись в окрестные города. Там женщины, дети и солдаты грабили поля, заставляли фермеров раздавать

³ Archiv der Polizeidirektion Wien, Stimmungsberichte aus der Kriegszeit, Bd. III/1916, Bericht vom 17.01.1917. URL: <http://www.digital.wienbibliothek.at/wbrobv/content/titleinfo/607252> (abrufen: 17.02.2021).

еду и угрожали насилием [1, S. 412]. Столкновения продолжались до июля 1918 г. Устойчивость гражданского населения достигла своего предела, и большая часть общества больше не желала поддерживать эту войну.

Как утверждают эксперты, протесты венцев вызвал еще и тот факт, что крестьяне-землевладельцы удерживали у себя хлебные запасы, за счет этого провоцировали «рост цен на черном рынке зерна» [2, S. 212]. В среде рабочего класса выросла ненависть к спекулятивным мерам землевладельцев. Фермеры не засевали землю, объясняя это тем, что таким образом быстрее придет конец войне: «к чему работать и затягивать наше несчастье»⁴. Разъяренные толпы жителей Вены, а также протестующие солдаты, находящиеся в столице, шли в деревни к

⁴ Голод в Австро-Венгрии // Известия Пермского губернского исполнительного комитета Советов рабочих и солдатских депутатов. 1918. 13 янв. С. 1-3.

землевладельцам-поставщикам с требованием отдать людям хлебные запасы.

Горожанам была непонятна малоэффективная и медленная работа властей. В этой связи наблюдалось стремительное падение авторитета правительства, обвиняемого в ошибках, неумении и нежелании принимать действенные решения по продовольственному вопросу, в нежелании осуществить реформы, способствующие облегчению материального положения простого населения. Таким образом, существование монархии Габсбургов стремительными темпами подходило к своему концу. 30 октября 1918 г. протестующие (более 1000 человек) подошли к зданию дворца депутатов в Вене. Их основное требование теперь заключалось в отречении от престола кайзера. Через несколько дней – 12 ноября в стране провозглашается республика⁵.

⁵ Die Zeit. № 1-47/1918.

Список литературы

1. *Pfoser A. Wohin der Krieg führt. Eine Chronologie des Zusammenbruchs // Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg / Hrsg. A. Pfoser, A. Weigl. Wien, 2013.* 568 S.
2. *Healy M. Vienna and the Fall of the Habsburg Empire: Total War and Everyday Life in World War I. Cambridge, 2004.* 352 p.
3. *Healy M. Am Pranger. Auf der Suche nach den Schuldigen // Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg / Hrsg. A. Pfoser, A. Weigl. Wien, 2013.* S. 294-301.
4. *Berger P. Die Stadt und der Krieg. Wiens Wirtschaft und Gesellschaft 1914–1918 // Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg / Hrsg. A. Pfoser, A. Weigl. Wien, 2013.* S. 211-219.
5. *Davis B.J. Heimatfront. Ernährung, Politik und Frauenalltag im Ersten Weltkrieg // Heimat – Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege / Hrsg. K. Hagemann, S. Schüler-Springorum. Frankfurt; New York, 2002.* S. 128-149.
6. *Трайнин И.П. Национальные противоречия в Австро-Венгрии и ее распад. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1947.* 308 с.
7. *Rauchensteiner M. Der Tod des Doppeladlers. sterreich-Ungarn und der Erste Weltkrieg. Graz; Wien; Köln, 1994.*
8. *Rauchensteiner M. Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie 1914–1918. Wien; Köln; Weimar, 2013.* 414 S.
9. *Banik-Schweitzer R. Anlage und Siedlungsentwicklung ab 1683 // Die Stadt Wien (Österreichisches Städtebuch 7) / Hrsg. P. Cséndes, F. Oppl. Wien, 1999.* S. 22-37.
10. *Langthaler E. Die Großstadt und ihr Hinterland // Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg / Hrsg. A. Pfoser, A. Weigl. Wien, 2013.* S. 239.
11. *Попов Г.Г., Давыдов С.Г. «Провалы» в распределении продуктов и революционные потрясения 1917–1918 годов в Европе // Историко-экономические исследования. 2016. Т. 17. № 1. С. 7-48.*

References

1. Pfoser A. Wohin der Krieg führt. Eine Chronologie des Zusammenbruchs. *Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg*. Wien, 2013, 568 S. (In German).
2. Healy M. *Vienna and the Fall of the Habsburg Empire: Total War and Everyday Life in World War I*. Cambridge, 2004. 352 p.
3. Healy M. Am Pranger. Auf der Suche nach den Schuldigen. *Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg*. Wien, 2013. S. 294-301. (In German).
4. Berger P. Die Stadt und der Krieg. Wiens Wirtschaft und Gesellschaft 1914–1918. *Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg*. Wien, 2013, S. 211-219. (In German).
5. Davis B.J. Heimatfront. Ernährung, Politik und Frauenalltag im Ersten Weltkrieg. *Heimat – Front. Militär und Geschlechterverhältnisse im Zeitalter der Weltkriege*. Frankfurt, New York, 2002, S. 128-149. (In German).
6. Traynin I.P. *Natsional'nyye protivorechiya v Avstro-Vengrii i eye raspad* [National Contradictions in Austria-Hungary and Its Disintegration]. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1947, 308 p. (In Russian).
7. Rauchensteiner M. *Der Tod des Doppeladlers. sterreich-Ungarn und der Erste Weltkrieg*. Graz, Wien, Köln, 1994. (In German).
8. Rauchensteiner M. *Der Erste Weltkrieg und das Ende der Habsburgermonarchie 1914–1918*. Wien, Köln, Weimar, 2013, 414 S. (In German).
9. Banik-Schweitzer R. Anlage und Siedlungsentwicklung ab 1683. *Die Stadt Wien (Österreichisches Städtebuch 7)*. Wien, 1999, S. 22-37. (In German).
10. Langthaler E. Die Großstadt und ihr Hinterland. *Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg*. Wien, 2013, S. 239. (In German).
11. Popov G.G., Davydov S.G. «Provaly» v raspredelenii produktov i revolyutsionnyye potryaseniya 1917–1918 godov v Evrope [“Gaps” in the distribution of products and the revolutionary upheavals of 1917–1918 in Europe]. *Istoriko-ekonomiceskiye issledovaniya* [Historical and Economic Research], 2016, vol. 17, no. 1, pp. 7-48. (In Russian).

Информация об авторе

Надиров Рашид Азимович, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, rashid-nadirov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0029-2731>

Статья поступила в редакцию 05.03.2021
Одобрена после рецензирования 02.04.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the author

Rashid A. Nadirov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, rashid-nadirov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0029-2731>

The article was submitted 05.03.2021
Approved after reviewing 02.04.2021
Accepted for publication 30.04.2021

Вступление Второй Австрийской республики в ООН после окончания Второй мировой войны (1955 г.)

Наталья Сергеевна КОЗЬЯКОВА

ГОУ ВО МО «Московский государственный областной университет»
141014, Российская Федерация, Московская область, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, 24
nkozyakowa@yandex.ru

Аннотация. Исследованы проблемы, которые во внешней политике Австрии в середине 1950-х гг. ХХ века занимали главное место и характеризовали в указанный период ее роль в международных отношениях. Роль Австрии на международной арене повысило вступление страны на путь нейтралитета, оно также открыло ей широкие возможности для активного участия в деятельности различных международных организаций. При помощи метода источникового анализа рассмотрено активное участие Австрии в работе ООН, ее авторитет и выступление с поддержкой эффективной работы данной организации, что позволило ей на три года быть избранным членом главного органа ООН – членом Экономического и Социального Совета в 1963 и 1976 гг., а в 1973 и 1974 гг. – членом безопасности ООН, а в 1972 г. стать постоянным членом Совета Безопасности ООН. Согласно первому заявлению Австрии в Совете Безопасности, страна планировала в самой широкой степени оказать максимум своих беспристрастных услуг главному политическому органу ООН, используя широкие возможности, данные ей независимостью и нейтралитетом. На основе анализа основных направлений и аспектов внешней австрийской политики во второй половине ХХ века сделан вывод, что принятый в 1955 г. оправданный курс во внешней политике был основан на постоянном нейтралитете, который в дальнейшем стал гарантией и базисом независимости Второй Австрийской республики.

Ключевые слова: ООН, нейтралитет, резиденция органов ООН, международные отношения, Австрия, Вена

Для цитирования: Козьякова Н.С. Вступление Второй Австрийской республики в ООН после окончания Второй мировой войны (1955 г.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 193. С. 254-261. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-254-261>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-193-254-261

The accession of the Second Republic of Austria to the UN after the end of World War II (1955)

Nataliya S. KOZYAKOVA

Moscow Region State University

24 Very Voloshinoy St., Mytishchi 141014, Moscow Region, Russian Federation

nkozyakowa@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](#)
© Козыякова Н.С., 2021

Abstract. We examine the problems that occupied the main place in Austria's foreign policy in the mid-1950s of 20th century and characterized its role in international relations during the specified period. The role of Austria in the international arena has increased the country's entry into the path of neutrality. It also opened up wide opportunities for it to participate in the activities of various international organizations extensively. Using the method of source analysis, the active participation of Austria in the work of the UN is considered, its authority and support for the sufficient work of this organization, which allowed it to be elected for three years as a member of the main body of the UN – a member of the Economic and Social Council in 1963 and 1976, in 1973 and 1974 – a member of the UN security, and in 1972 it became a permanent member of the UN Security Council. According to Austria's first statement to the Security Council, the country planned to provide the widest possible extent of its impartial services to the UN's main political body, using the wide opportunities given to it by its independence and neutrality. Having analyzed the main directions and aspects of Austrian foreign policy in the second half of the twentieth century, we conclude that, having adopted a justified course in foreign policy in 1955, based on permanent neutrality, the Second Austrian Republic further has provided the guarantee and basis of its independence.

Keywords: UN, neutrality, the seat of UN bodies, international relations, Austria, Vienna

For citation: Kozyakova N.S. Vstupleniye Vtoroy Avstriyskoy respubliky v OON posle okonchaniya Vtoroy mirovoy voyny (1955 g.) [The accession of the Second Republic of Austria to the UN after the end of World War II (1955)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 193, pp. 254-261. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-254-261> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В истории Австрии период после ее захвата был самым трудным. Массовый террор, начавшийся в стране, своей главной цельюставил уничтожение любых форм проявления у австрийцев национального самосознания и подавление сопротивления аншлюсу.

Во время Второй мировой войны был поднят вопрос о послевоенном устройстве Австрии. США и Великобритания в восстановлении независимого австрийского государства не проявили заинтересованности.

Великобритания выдвинула идею создания из придунайских стран с участием Австрии различные «федерации» и «конфедерации», которые должны были стать ее политическим инструментарием, направленным против СССР.

Но СССР решительно выступал за восстановление независимой Австрии и добился принятия декларации об Австрии в октябре 1943 г. на Московской конференции министров иностранных дел СССР, США и Великобритании. Данная декларация стала исход-

ным соглашением дальнейшего решения австрийской проблемы, в ней содержалось положение о том, что правительства союзных держав «желают видеть восстановленной свободную и независимую Австрию» и не признают присоединения к Германии Австрии [1, с. 128].

В апреле–мае 1945 г. произошло освобождение Австрии. Советская армия сыграла в этом ведущую роль, после тяжелых боев она освободила Вену и восточные провинции страны. На базе трехпартийной коалиции народной партии, во главе которой стоял социалист К. Реннер, коммунистов и социалистов, было создано Временное правительство Австрии, это произошло на территории, освобожденной СССР, в конце апреля 1945 г. СССР содействовал в восстановлении разрушенной экономики Австрии и первым признал Временное правительство, это произошло 28-го апреля 1945 г.

Между СССР, США, Великобританией и Францией 4-го июля 1945 г. было подписано соглашение о контролльном механизме и зонах оккупации в Австрии [2, с. 32]. В границах 1937 г. оно предусматривало раздел Австрии на четыре оккупационные зоны. Во французскую зону вошли Форарльберг и Тироль, в британскую – Штирия и Каринтия с Восточным Тиролем, в американскую были включены провинция Зальцбург и находящаяся на правом берегу Дуная часть Верхней Австрии, а в советскую – Бургенланд, расположенная на левом берегу Дуная часть Верхней Австрии и Нижняя Австрия. На оккупационные секторы между четырьмя державами была также разделена и столица Австрии – г. Вена. Оккупация стала следствием того факта, что во время Второй мировой войны Австрия потерпела военное поражение и безоговорочно капитулировала перед фашистской Германией и являлась ее частью. Главными задачами оккупации были демократизация, денацификация и демилитаризация страны, создание систематических мер против повторения ее захвата Германией и восстановление Австрии в качестве демократического независимого государства. Четыре

страны для выполнения данных задач создали Союзническую комиссию по Австрии, после их выполнения с Австрией должен был быть заключен Государственный договор, согласно которому оккупация страны была завершена¹.

Но данные задачи не были полностью выполнены из-за попустительства западных держав, которые стремились включить в создаваемый ими военный блок западную часть Австрии. Западные страны, в первую очередь, США, для усиления своего влияния в стране, старались использовать оккупацию. Указанной цели служили австрийско-американское соглашение от 2-го июля 1948 г. по «плану Маршалла» и соглашение о так называемой «промежуточной помощи» между Австрией и США, заключенное 2-го января 1948 г. [3, S. 147].

США стремились использовать Австрию в своей военной политике, не выводили войска из страны, так как пользовались поддержкой Франции и Великобритании и таким образом задерживали подготовку Государственного договора. Подобной политике способствовало австрийское правительство, полностью ориентированное на западные страны. В отношении Австрии их цели стали прозрачными после создания блока НАТО в 1949 г. В различных формах они стремились включить в Североатлантический блок западную часть Австрии. Из-за этого переговоры о заключении Государственного договора были прерваны и не возобновлялись до 1954 г.

Проблемы международной безопасности и укрепления мира имеют особенно актуальное значение, так как каждый, даже самый малый вооруженный конфликт является потенциальной угрозой перерастания в войну. Последствия войны всегда затрагивают все страны мира, а не только участвующие в ней государства. Следовательно, все государства, а не только нейтральные, должны прилагать все усилия для укрепления международной безопасности, прилагать все усилия для пре-

¹ Второе контрольное соглашение по Австрии от 28.04.1946 г.

дотвращения любой войны и быть заинтересованными в сохранении мира.

Сущность политики нейтрального государства заключается в его активной борьбе за сохранение и укрепление мира на международной арене, а не в «бегстве в изоляцию».

Целью исследования является анализ внешней политической деятельности австрийского правительства 1950–1970 гг. Мы также уделяем внимание исследованию проблем, которые во внешней политике Австрии занимали главное место и характеризовали в рассматриваемый период ее роль в международных отношениях.

Многие ученые признавали активную роль постоянно нейтрального государства. Австрийский юрист-международник К. Цеманек полагал, что «в настоящее время постоянный нейтралитет должен быть активным <...> и нейтральное государство должно быть всегда готовым принять участие в мирном решении проблем, которые нарушают всеобщий мир или создают повод для споров между государствами» [4, S. 10].

Ведущие интересы Австрии заключались в том, чтобы все европейские проблемы решались мирным путем и, следовательно, ядерное оружие не было размещено рядом с ее границами. Она энергично выступала на международной арене, исходя, в первую очередь, из своих собственных интересов и поддерживала решение таких проблем, как обеспечение европейской безопасности и разоружение. Председатель КПА Ф. Мури подчеркивал, что «лучшим и самым единственным методом защиты независимости и нейтралитета Австрии является проведение политики, которая служит делу мира, разрядке напряженности и взаимопонимания между народами» [5, S. 4].

Многие австрийские государственные деятели подчеркивали, что в сложившихся условиях политика нейтрального государства должна быть активной. Канцлер страны Ю. Рааб полагал, что Австрия «ищет синтеза

между нейтралитетом и международным сотрудничеством»².

В первой после вступления Австрии в ООН речи на Генеральной Ассамблее министр иностранных дел Л. Фигль заявил, что активное сотрудничество Австрии в международных организациях является вторым принципом австрийской внешней политики.

Важной политической акцией австрийского правительства стало вступление Австрии в ООН 14-го декабря 1955 г., здесь необходимо принять во внимание тот факт, что, ссылаясь на свой статус, Швейцария – второе постоянно нейтральное европейское государство, не стало членом данной организации.

При вступлении Австрии в ООН австрийское правительство руководствовалось следующими мотивами: стремление использовать ООН для поддержания контактов с правительствами тех стран-членов Организации, с которыми у Австрии не было непосредственных дипломатических контактов, а также собственное желание подчеркнуть присутствие на международной арене в качестве государства, которого не существовало в годы Второй мировой войны.

В существующих международных отношениях Австрия место и роль ООН оценивала с реальных позиций. Выступая на XXI сессии, министр иностранных дел в правительстве АНП Л. Тончич-Зоринь подчеркнул, что, несмотря на то, что «ООН не может решить многие проблемы, это не является препятствием для той потенциальной роли, которую должны принимать на себя Объединенные нации» [6, S. 128].

Данный тезис поддерживал и развивал генеральный секретарь ООН К. Вальдхайм во время пребывания на посту министра иностранных дел Австрии. На заседании XXIII сессии Генеральной Ассамблеи он сделал следующее заявление: «Мы убеждены, что при решении международных проблем все большую роль будут играть Объединенные Нации» [7, S. 42]. В подобном же стиле делал заявление и министр Р. Кирхшлегер.

² Österreich die Vereinten Nationen und die Einigung Europas. Wien, 1966. S. 14.

Во время переговоров австрийских государственных деятелей с государственными деятелями социалистического лагеря неоднократно подчеркивалась заинтересованность Австрии в активном сотрудничестве с другими странами в рамках ООН и ее позитивная роль в деле укрепления и сохранения мира во всем мире [8, S. 12].

Австрийские государственные деятели также неоднократно декларировали о приверженности страны принципам и целям ООН. 5-го ноября 1958 г. представитель Австрии в ООН заявил, что «Австрия, как малая страна, видит важную задачу своей деятельности в ООН в том, чтобы все время отдавать свой голос за претворение в жизнь закрепленных в Уставе ООН принципов мира, свободы, самоопределения, обеспечение прав и достоинства человека» [9, S. 114].

В акциях ООН на Кипре и Конго Австрия принимала активное участие. Австрийский парламент в 1965 г. принял закон, согласно которому разрешалось для оказания помощи по просьбе ООН использовать военные подразделения Австрии за границей [10, S. 7]. Австрийское правительство в ноябре 1967 г. по просьбе генерального секретаря ООН направило в зону Суэцкого канала в качестве военных наблюдателей в составе комиссии ООН австрийских офицеров, цель заключалась в отслеживании выполнения соглашения о прекращении огня³.

Австрия активно участвовала в работе различных комитетов и комиссий, а также в Экономическом и Социальном совете.

Фактом свидетельства роста международного авторитета Австрии являлось то, что ее столица, г. Вена, была третьей после Женевы и Нью-Йорка резиденцией органов ООН. Здесь были размещены Организации ООН по промышленному развитию (ЮНИДО) и штаб-квартиры Международного агентства по атомной энергии (МАГАТЭ). В Вене проходили международные конференции ООН по вопросам космического про-

странства, консульскому и дипломатическому праву и др.

Факты избрания в декабре 1971 г. австрийца К. Вальдхайма генеральным секретарем ООН и проведение в июне 1961 г. в Вене встречи между президентом США Дж. Кеннеди и Председателем Совета министров СССР Н.С. Хрущевым являются свидетельством выражения доверия к политике Австрии.

Таким образом, росту авторитета данной страны на международной арене способствовало вступление и участие Австрии в ООН.

Л. Тончич-Зоринь, министр иностранных дел Австрии, полагал, что в качестве нейтрального государства деятельность Австрии в ООН «обеспечила ей такие позиции, которые, без сомнения, выходят за рамки значения страны с семимиллионным населением и площадью около 34000 км²» [6, S. 257]. О членстве в ООН он также сделал следующее заявление: «Оно является весьма ценным средством внешней политики в современных международных отношениях, и деятельность в ООН помогала Австрии убеждать другие государства в серьезности своей воли к проведению политики нейтралитета» [6, S. 312].

Необходимо отметить, что в ООН Австрия не всегда занимала позицию, которая соответствовала ее статусу постоянно нейтрального государства. Австрийский министр иностранных дел Л. Фигль признавал, что страна часто уступала давлению блока западных стран. По его мнению, для Австрии «не всегда было легко <...> принимать правильное решение и сохранять независимость перед лицом образовавшихся внутри ООН блоков» [11, S. 94].

Поддержка Австрии политики стран НАТО по так называемому «венгерскому вопросу» является доказательством факта прозападной позиции страны [12, S. 347].

В феврале 1962 г. во время рассмотрения в ООН вопроса об агрессии против Кубы США Австрия следовала в фарватере политики западных стран. В Генеральной Ассамблее ООН 21 февраля 1962 г. Австрия, несмотря на свой нейтралитет, совместно с

³ Die Vereinten Nationen und ihre Bedeutung für Österreich. Wien, 1947. S. 5.

участниками военных блоков, проголосовала против проекта резолюции Монгольской Народной Республики, который в отношении Кубы осуждал агрессивные действия США.

По мнению австрийской делегации в ООН, прения в Первом комитете не являются опровержением утверждения представителя США о том, что «США не подготавливают никакой агрессии против Кубы». Австрийской делегацией данное заявление было принято «с интересом и удовлетворением» [13, S. 85].

Можно сделать вывод, что, обосновывая данную позицию, определенные круги в Австрии хотели бы искусственно сузить ее обязательства, которые исходили из закона о постоянном нейтралитете, ссылаясь на принадлежность Австрии к «западному миру». Например, министр обороны Г. Прадер сделал следующее заявление: «Мы нейтральны, но мы не являемся духовными нейтралистами. Мы недвусмысленно признаем себя сторонниками западного государственного порядка» [14, S. 351]. В марте 1970 г. канцлер Австрии Б. Крайский выступил с заявлением о том, что постоянный нейтралитет не является «нейтрализмом» [15, S. 128].

Пытаясь обосновать данную концепцию австрийских государственных деятелей, некоторые ученые писали, что в ООН позиция

Австрии в качестве постоянно нейтрального государства существенно отличалась от позиции других неприсоединившихся стран. Например, австрийский юрист К. Цеманек отмечал, что «применяемое иногда для обозначения некоторых африканских и азиатских государств название «нейтралитские» не имеет ничего общего с понятием нейтралитета <...> Позиция Австрии здесь отличается. Хотя она не принадлежит к военным блокам, все же она предана принципам западной демократии и принадлежит к западноевропейской культуре» [4, S. 8].

Таким образом, говоря о «принадлежности к западному культурному миру» и о «преданности Австрии принципам западной демократии», в действительности имелась в виду прозападная позиция в актуальных международных вопросах, которую нельзя было согласовать с ее коренными интересами в деле международной безопасности и поддержания мира, не говоря же про постоянный нейтралитет.

В ООН позиция Австрии могла быть более прочной, если бы она строго придерживалась принципов постоянного нейтралитета, а при обсуждении проблем, которые имели существенное значение для международной безопасности, не выступала в одном направлении с экспансионистскими государствами.

Список литературы

1. Внешняя политика Советского Союза в период Отечественной войны. Документы и материалы: в 3 т. / ред.-сост. С. Майоров. М., 1946. Т. 1. 22 июня 1941 г. – 31 декабря 1943 г. 417 с.
2. Жиряков И.Г., Макаренков М.В. Австрия и европейская экономическая интеграция в контексте отношений Запад–Восток. М.: ИИУ МГОУ, 2016. 220 с.
3. Rolinek S. Identität und Zugehörigkeit: Lebenswelten und Perspektiven jüdischer Flüchtlinge in der US-Zone Österreichs (1945–1955). Salzburg, 2002. 253 S.
4. Zemanek K. Das neutrale Österreich in den Vereinten Nationen // Österreichische Zeitschrift für Außenpolitik. 1961. Vol. 2 (1). S. 10-25.
5. Kirchschläger R. Österreich und die Vereinten Nationen: Vortrag am 24. Oktober 1972 vor der Österreichischen Liga der Vereinten Nationen. Wien: Bundesministerium f. Auswärtige Angelegenheiten, Abt. f. Presse u. Information, 1972. 9 S.
6. Strasser W. Österreich und die Vereinten Nationen: eine Bestandsaufnahme von 10 Jahren Mitgliedschaft. Wien: Braumüller, 1967. 439 S.
7. Blechner H. Die Vereinten Nationen und Österreich. Wien: Österreichische Liga für die Vereinten Nationen, 1953. 64 S.
8. Jankowitsch P. Österreich im Sicherheitsrat der Vereinten Nationen: Vortrag v. Botschafter Peter Jankowitsch, Ständiger Vertreter Österreichs bei den Vereinten Nationen, am 28. Mai 1973 vor d. Österr. Liga d.

- Vereinten Nationen. Wien: Bundesmin. f. Auswärtige Angelegenheiten, Abt. f. Presse u. Information, 1973. 18 S.
9. *Troy J. Im Dienst der internationalen Gemeinschaft – Österreich in den Vereinten Nationen. 1. Aufl.* Innsbruck: Innsbruck Univ. Press, 2013. 175 S.
 10. *Bystricky J.C. Der Beitrag der Republik Österreich und seiner Armee im Rahmen der Vereinten Nationen für den Weltfrieden.* Salzburg: Inst. f. Grundlagenforschung d. Erwachsenenbildung im Ring Österr. Bildungswerke, 1968. 12 S.
 11. *Figl L. Reden für Österreich.* Wien, 1965. 172 S.
 12. *Murber I. Die ungarische Revolution und Österreich 1956.* Wien: Czernin, 2006. 544 S.
 13. *Hauser G. Österreich – dauernd neutral?* Wien: Braumüller, 2002. 151 S.
 14. *Ardelt R.G. Österreich – 50 Jahre Zweite Republik: Österreichischer Zeitgeschichtetag 1995. 22. bis 24. Mai 1995 in Linz.* Innsbruck: Studien-Verl., 1997. 551 S.
 15. *Kreisky B. Zwischen den Zeiten: Erinnerungen aus 5 Jahrzehnten. 4. Aufl.* Wien: Kremayr und Scherlau: 1987. 494 S.

References

1. Mayorov S. (ed.-compiler). *Vneshnyaya politika Sovetskogo Soyuza v period Otechestvennoy voyny. Dokumenty i materialy: v 3 t. T. 1. 22 iyunya 1941 g. – 31 dekabrya 1943 g.* [Foreign Policy of the Soviet Union during the Patriotic War. Documents and Materials: in 3 vols. Vol. 1. June 22, 1941 – December 31, 1943]. Moscow, 1946, 417 p. (In Russian).
2. Zhiryakov I.G., Makarenkov M.V. *Avstriya i evropeyskaya ekonomicheskaya integratsiya v kontekste otnosheniy Zapad–Vostok* [Austria and European Economic Integration in the Context of West – East Relations]. Moscow, Publishing House of Moscow Region State University, 2016, 220 p. (In Russian).
3. Rolinek S. *Identität und Zugehörigkeit: Lebenswelten und Perspektiven jüdischer Flüchtlinge in der US-Zone Österreichs (1945–1955).* Salzburg, 2002, 253 S. (In German).
4. Zemanek K. Das neutrale Österreich in den Vereinten Nationen. *Österreichische Zeitschrift für Außenpolitik*, 1961, vol. 2 (1), S. 10-25. (In German).
5. Kirchschläger R. *Österreich und die Vereinten Nationen: Vortrag am 24. Oktober 1972 vor der Österreichischen Liga der Vereinten Nationen.* Wien, Bundesministerium f. Auswärtige Angelegenheiten, Abt. f. Presse u. Information, 1972, 9 S. (In German).
6. Strasser W. *Österreich und die Vereinten Nationen: eine Bestandsaufnahme von 10 Jahren Mitgliedschaft.* Wien, Braumüller Publ., 1967, 439 S. (In German).
7. Blechner H. *Die Vereinten Nationen und Österreich.* Wien, Österreichische Liga für die Vereinten Nationen Publ., 1953, 64 S. (In German).
8. Jankowitsch P. *Österreich im Sicherheitsrat der Vereinten Nationen: Vortrag v. Botschafter Peter Jankowitsch, Ständiger Vertreter Österreichs bei den Vereinten Nationen, am 28. Mai 1973 vor d. Österr. Liga d. Vereinten Nationen.* Wien, Bundesmin. f. Auswärtige Angelegenheiten, Abt. f. Presse u. Information, 1973, 18 S. (In German).
9. Troy J. *Im Dienst der internationalen Gemeinschaft – Österreich in den Vereinten Nationen. 1. Aufl.* Innsbruck, Innsbruck University Press, 2013, 175 S. (In German).
10. Bystricky J.C. *Der Beitrag der Republik Österreich und seiner Armee im Rahmen der Vereinten Nationen für den Weltfrieden.* Salzburg, Inst. f. Grundlagenforschung d. Erwachsenenbildung im Ring Österr. Bildungswerke Publ., 1968, 12 S. (In German).
11. Figl L. *Reden für Österreich.* Wien, 1965, 172 S. (In German).
12. Murber I. *Die ungarische Revolution und Österreich 1956.* Wien, Czernin Publ., 2006, 544 S. (In German).
13. Hauser G. *Österreich – dauernd neutral?* Wien, Braumüller Publ., 2002, 151 S. (In German).
14. Ardelt R.G. *Österreich – 50 Jahre Zweite Republik: Österreichischer Zeitgeschichtetag 1995. 22. bis 24. Mai 1995 in Linz.* Innsbruck, Studien-Verl. Publ., 1997, 551 S. (In German).
15. Kreisky B. *Zwischen den Zeiten: Erinnerungen aus 5 Jahrzehnten. 4. Aufl.* Wien, Kremayr und Scherlau Publ., 1987, 494 S. (In German).

Информация об авторе

Кozyakova Наталья Сергеевна, кандидат политических наук, доцент кафедры политологии и права, Московский государственный областной университет, г. Мытищи, Московская область, Российская Федерация, nkozyakowa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3271-8215>

Статья поступила в редакцию 20.01.2021
Одобрена после рецензирования 17.02.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the author

Nataliya S. Kozyakova, Candidate of Political Sciences, Associate Professor of Political Science and Law Department, Moscow Region State University, Mytishchi, Moscow Region, Russian Federation, nkozyakowa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3271-8215>

The article was submitted 20.01.2021
Approved after reviewing 17.02.2021
Accepted for publication 30.04.2021

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ AUTHOR GUIDELINES

Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» является научно-теоретическим и прикладным журналом широкого профиля.

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). Свидетельство о перерегистрации средства массовой информации [ПИ № ФС77-70574 от 3 августа 2017 г.](#)

ISSN 1810-0201

DOI: 10.20310/1810-0201.

Периодичность 6 номеров в год.

Основные рубрики журнала:

по направлению 13.00.00 – педагогические науки

Педагогика высшей школы

Теория и методика обучения иностранному языку

Теория и методика обучения русскому языку

Вопросы социальной педагогики и социальной работы

Теория и методика обучения физической культуре

Теория и методика организации социально-культурной деятельности

Педагогика дошкольного и школьного образования

по направлению 07.00.00 – исторические науки

Отечественная история

История зарубежных стран

Возможна также публикация статей в рубриках: Рецензия, Персоналии, Хроника.

Полнотекстовые сетевые версии выпусков, а также аннотации и ключевые слова для всех научных статей размещены в свободном доступе на русском (<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html>) и английском (<http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng.html>) языках на сайте журнала, а также на сайте [Научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU](#) и на платформе Научной электронной библиотеки [КиберЛенинка](#).

Журнал включен в **Перечень** рецензируемых научных изданий, рекомендуемых Высшей аттестационной комиссией для опубликования основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по следующим группам научных специальностей и соответствующим им отраслям науки (распоряжение Минобрнауки России от 28 декабря 2018 г. № 90-р): 07.00.02 – Отечественная история (исторические науки); 07.00.03 – Всеобщая история (соответствующего периода) (исторические науки); 07.00.09 – Историография, источниковедение и методы исторического исследования (исторические науки); 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 13.00.04 – Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры (педагогические науки).

Отправка статей

Авторы подают статьи, подготовленные к публикации, в соответствии с Правилами для авторов, устанавливаемыми редакцией журнала. Рукопись посыпается в Объединенную редакцию научных журналов по электронной почте vestnik1@tsu.tmb.ru. Авторы, проживающие в Тамбове, могут лично принести статью в редакцию журнала (г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г).

Телефон: 8(4752)72-34-34 доб. 0440.

Требования к оформлению основного текста

При подготовке рукописи автору следует ориентироваться на профиль и рубрики журнала.

Обязательным условием публикации статьи в журнале является соблюдение публикационной этики журнала.

Объем статьи от 0,5 до 1,0 п.л. (20–40 тыс. знаков с пробелами).

В редакцию представляются четыре файла:

1) **Статья**, набранная в программе Microsoft Word, формат А4, поля по 2 см с каждой стороны. Шрифт Times New Roman. Размер шрифта 14. Выравнивание по ширине. Межстрочный интервал полуторный (1,5). Абзацный отступ – 0,7. Переносы включены. Все страницы рукописи с вложенными таблицами, рисунками, подписями к рисункам, списком литературы должны быть пронумерованы. Шрифтовые выделения в самом тексте статьи допускаются в виде **курсива** или **полужирным** шрифтом.

2) Обязательно предоставление **PDF формата статьи** с подписями всех авторов.

3) Отдельным файлом прилагаются **сведения обо всех авторах статьи** (Имя, Отчество, ФАМИЛИЯ полностью), с указанием его (их) ученого звания, ученой степени, должности, места работы (полное название организаций, к которым приписан автор, а не аббревиатура, почтовый адрес организации, адреса электронной почты всех авторов, ORCID каждого автора), номеров контактных телефонов (с кодом города) и контактного адреса электронной почты. Для аспирантов и докторантов – наименование специальности, почтового адреса с индексом (для доставки номеров журналов согласно подписке).

Сведения об авторах указываются на русском и английском языках.

4) Необходимо также ознакомиться с Авторским договором (публичной офертой), подписать и выслать в адрес редакции **Согласие на обработку персональных данных** (см. на сайте журнала http://journals.tsutmb.ru/upload/vest/Dogovor_Vestnik_Tambovskogo_universiteta_Seriya_Gumanitarnye_nauki_rus.pdf; <http://journals.tsutmb.ru/upload/vest/Soglasie-rus.pdf>).

Структура статьи

В верхнем левом углу первого листа представляется код **УДК** (<http://teacode.com/online/udc/>), который должен достаточно подробно отражать тематику статьи.

Далее по центру жирным шрифтом печатается **Название статьи** (прописная буква только первая), оно должно быть точным и кратким, с учетом того, что триада: название, ключевые слова, аннотация представляют собой единую структуру, термины в которой не должны дублировать друг друга.

Ниже обычным шрифтом – **Имя и Отчество** (сначала! полностью), **ФАМИЛИЯ** автора(ов).

Строчкой ниже – **полное название организации с ее юридическим адресом** на русском и английском языке (данные об аффилировании авторов – author affiliation). В отношении организаций необходимо, чтобы был указан официально принятый английский вариант названия.

ORCID, E-mail каждого автора. При отсутствии номера ORCID его необходимо получить, зарегистрировавшись на сайте <https://orcid.org/register> на английском языке.

Аннотация (150–200 слов) в соответствии с ГОСТ Р 7.0.99 (ИСО 214) «Реферат и аннотация» должна включать предмет, актуальность и цель исследования; метод или методологию проведения работы; результаты; область применения результатов работы; выводы (например, Обосновано..., доказано..., проанализировано..., сформировано... Сделан вывод...).

Затем приводятся **ключевые слова** на русском и английском языке (5–6 ключевых слов или словосочетаний, отражающих тему работы и служащих ключом при поиске соответствующей информации).

Благодарности и ссылки на номера грантов. Информация об источниках финансирования, лица, внесшие вклад в выполнение работы, недостаточный для признания авторства (не принимающие на себя ответственность за содержание работы, но оказавшие техническую, финансую, интеллектуальную помощь), должны быть перечислены (с их письменного согласия) в разделе «Благодарности» (Acknowledgements).

Еще через строку помещают **основной текст статьи. Рекомендуемая структура научной статьи (рубрикация желательна):**

- **введение:** постановка проблемы в общем виде и ее связь с исследованиями в данной области и публикациями с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу (также все заимствования в статье должны быть корректно оформлены);
- **постановка задачи:** формулировка целей и методов исследования рассматриваемой темы;
- **результаты исследования:** изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов;
- **выводы:** научная новизна, теоретическое или практическое значение исследования, а также перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении;
- **список литературы** (обязательно). Список литературы должен включать 10 и более ис-

точников, ссылка на собственные работы – не более 10 % от общего количества источников;

- References (пристатейный библиографический список в романском алфавите (латинице) – полное транслитерирование источников и их перевод на английский язык).

В конце статьи должна быть надпись *Статья публикуется впервые. Проверено системой антiplагиат. Уникальность текста ...%* – ставится дата и подпись автора (авторов).

Иллюстрации. Рисунки выполняются в графическом редакторе Corel Draw либо в любом из приложений MS Office в сгруппированном виде. Графики, рисунки и фотографии монтируются в текст после первого упоминания о них, причем их нужно вставлять как объект или как метафайл. Кегль шрифта в подписях не должен быть меньше 9. **Название иллюстраций дается на русском и английском языках** под ними по центру после слова Рис. с порядковым номером. Точка после подписи не ставится. За оформление имеющихся в статье графических материалов ответственность несет автор. При верстке журнала они не редактируются. Все рисунки публикуются только в черно-белой гамме, полноцветные иллюстрации будут доступны только в электронной версии статьи. Допускается создание таблиц и диаграмм в WinWord и Exel (обязательно приложить исходный файл в формате .xls). На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте.

Таблицы. Слово **Таблица** с порядковым номером размещается по правому краю перед таблицей. **Название таблицы приводится на русском и английском языке** без точки в конце. В основном тексте статьи должны содержаться ссылки на них (табл. 1). Слова в таблицах пишутся полностью, с соблюдением переносов. Не должно быть пустых граф. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится. Все таблицы должны быть представлены в редактируемом виде в программе Word. Представление таблиц в виде «литых» изображений не допускается.

За ошибки и неточности научного и фактического характера, перевод на английский язык ответственность несет автор (авторы) статьи.

Ссылки на литературу являются **ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ** атрибутом любой научной статьи. Указание в списке всех цитируемых работ обязательно.

Библиографические ссылки в списках литературы оформляются в соответствии с ГОСТ Р

7.0.5 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления» и даются в порядке очередности цитированных источников, например [1, с. 25], или [3; 4], или [5–12].

Автор несет ответственность за точность приводимых в его статье сведений, цитат и правильность указания научных источников. На последней странице рукописи автор собственноручно пишет: *Статья вычитана. Цитаты проверены. (Дата. Подпись)*.

В **Список литературы** не включаются неопубликованные работы, учебники, учебные пособия, диссертации, нормативно-правовые акты, архивные материалы, статистические сборники, интернет-ресурсы, содержащие банки данных курсовых, научно-популярных источников и т. п.

Редакция обращается с просьбой к авторам: если Вам известно, что статья или монография, на которую Вы ссылаетесь, изданная на русском языке, имеет англоязычный вариант (например, журнал переводится на английский или монография была переведена с английского языка), пожалуйста, укажите после ссылки на русском языке ссылку на английском языке с тем же номером.

Процесс рецензирования

Журнал проводит «двустороннее слепое» рецензирование поступающих рукописей. Рецензенту предоставляется на рецензирование рукопись без указания фамилий авторов. Автор не знает фамилии рецензента. Рецензенты в течение одного–двух месяцев выносят заключение о возможности публикации статьи, необходимости ее доработки или отклонении.

Плата за публикацию

Журнал следует политике **Open Access Journals**, доступ к опубликованным в журнале статьям – свободный для всех (без регистрации).

Замещивания и плагиат

При рассмотрении статьи производится проверка материала с помощью системы **Антиплагиат**. В случае обнаружения многочисленных замещиваний редакция действует в соответствии с правилами **COPRE**. Представление статьи в журнал подразумевает, что: а) работа не была опубликована ранее в другом журнале; б) не находится на рассмотрении в другом журнале; в) все соавторы согласны с публикацией статьи; г) получено согласие организации, в которой исследование было проведено.

