



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2019, ТОМ 24, № 180

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



Журнал входит 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 (отрасли науки: педагогические науки, исторические науки)

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *В.В. Стромов,
П.В. Сысов,
В.В. Завьялов* Проблемы и перспективы развития молодежного предпринимательства в классическом вузе
- 17 *А.В. Прохоров* Продвижение образовательных услуг в русле философии маркетинга впечатлений
- 24 *Е.А. Молоканова* Факторы формирования способности к саморазвитию у студентов вуза

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 31 *Е.В. Куликова,
Н.В. Попова* Концепция формирования универсальных навыков научного труда у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку
- 44 *С.В. Мотов* Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: прагматический аспект
- 53 *Э.Г. Юзбашева* Языковые интернет-проекты в формировании грамматических навыков речи студентов языкового вуза
- 61 *И.С. Дронов* Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку
- 70 *И.Н. Аксенова* Лингводидактический потенциал комплексного задания «Диктоглосс»
- 79 *Ю.И. Сёмич* Содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика»
- 90 *И.Е. Брыксина* Формирование лексической компетенции будущих лингвистов в условиях многоязычия

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

- 99 *Е.М. Зиновьева* Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного
- 106 *Ж.И. Жеребцова, В.В. Павлова, И.И. Фролова, И.Ю. Мизис* Лингводидактические основы формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку как неродному (на примере Республики Дагестан)

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 118 *Н.В. Лексакова* Международный инструмент «Шкала ECERS-R»: исследование комплексной оценки качества дошкольного образования

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 124 *М.С. Волков* Социальная и культурно-просветительская деятельность мужских монастырей Тамбовской епархии во второй половине XVIII – XIX веке
- 133 *Е.Ю. Невзоров* Солдатские дети как успешный проект формирования резерва комплектования русской армии в первой половине XIX века
- 142 *Феодосий (Васнев), митрополит Тамбовский и Рассказовский* Административное устройство Тамбовской духовной семинарии в 1867–1884 гг.
- 149 *В.Л. Дьячков* Методологические и методические предложения к концептуализации городских мятежей 1917–1918 гг. в России
- 166 *протоиерей Виктор Лисионин* Возрождение православных традиций Тамбовской епархии в период служения святителя Луки (Войно-Ясенецкого) (по нарративным источникам)
- 179 *Д.А. Буюкли* Сохранение исторической памяти о вкладе Русской православной церкви в победу в Великой Отечественной войне

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 186 *Д.Н. Христенко* Концепция «конца истории» и ее переосмысление: эволюция взглядов Ф. Фукуямы

РЕЦЕНЗИЯ

- 196 *В.В. Канищев* Рецензия на монографию А.Н. Долгих «Увижу ль, о друзья, народ неугнетенный...»: российское дворянство и крестьянский вопрос в XVIII – первой четверти XIX в. Историкографические очерки: в 2 т. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. Т. 1. 354 с. ISBN 978-5-88526-938-4; Т. 2. 358 с. ISBN 978-5-88526-939-1

ПЕРСОНАЛИЯ

- 199 *А.Г. Айрапетов, В.В. Канищев, В.В. Романов* К юбилею Ю.А. Мизиса

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

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

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

Адрес редакции: 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)

Журнал зарегистрирован 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.

Подписной индекс 83371 в каталоге АО Агентства «Роспечать»

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

Редакторы английских текстов: В.В. Клочихин, С.Ю. Можаров

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2019. – Т. 24, № 180. – 200 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180

Подписано в печать 10.06.2019. Дата выхода в свет 04.07.2019

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе.

Печ. л. 25,00. Усл. печ. л. 23,25. Тираж 1000 экз. Заказ № 19098. Цена свободная

Адрес издателя: 392000, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33. ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»

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

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2019

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2019

При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.

Ответственность за содержание публикаций несет автор

The journal is on the official list of scientific reviewed periodicals recommended by High Attestation Commission for publication principal scientific researches of dissertations for academic degree of candidate of science, doctor of science (field of science: Pedagogical Sciences, Historical Sciences)

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *V.Y. Stromov,
P.V. Sysoyev,
V.V. Zavyalov* Problems and potential for the development of youth entrepreneurship in a classical university
- 17 *A.V. Prokhorov* Educational services promotion in line with the experiential marketing philosophy
- 24 *E.A. Molokanova* Factors of formation self-development abilities among university students

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 31 *E.V. Kulikova,
N.V. Popova* The concept of the versatile research skills development among students of a technical university in the process of foreign language teaching
- 44 *S.V. Motov* Teaching English negation on linguocognitive basis: pragmatical aspect
- 53 *E.G. Yuzbasheva* Language Internet projects in formation of grammatical skills of the speech of students of language higher education institution
- 61 *I.S. Dronov* Group blog as one of the modern Internet-technologies in foreign language teaching
- 70 *I.N. Aksenova* Linguodidactic potential of the complex task "Dictogloss"
- 79 *Y.I. Syomich* Content of teaching written speech to students of "Journalism" programme
- 90 *I.E. Bryxina* Lexical competence development of the future linguist students in multilingualism terms

THEORY AND METHODS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 99 *E.M. Zinovyeva* Features of medical terminology teaching in Russian as a foreign language lessons
- 106 *Zh.I. Zherebtsova,
V.V. Pavlova,
I.I. Frolova,
I.Y. Mizis* Linguodidactic fundamentals of intercultural competence development in teaching Russian as a non-native (on the example of the Republic of Dagestan)

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

- 118 *N.V. Leksakova* International tool “ECERS-R scale”: research of education quality comprehensive assessment of preschool education

NATIONAL HISTORY

- 124 *M.S. Volkov* Social, cultural and educational monastery activities of the Tambov Eparchy in the second half of 18th – 19th century
- 133 *E.Y. Nevzorov* Soldiers’ children as a successful project of the Russian army recruitment reserve formation in the first half of the 19th century
- 142 *Theodosius (Vasnev), Metropolitan of Tambov and Rasskazovo* Administration of the Tambov Seminary in 1867–1884
- 149 *V.L. Dyachkov* On conceptualization of 1917–1918 Russian city riots: modest proposals
- 166 *Archpriest Viktor Lisyunin* Rebirth of Tambov Eparchy orthodox traditions in the ministrations period of St. Luke (Voyno-Yasenetsky) (as exemplified in narrative materials)
- 179 *D.A. Buyukli* Historical memory preservation of the Russian Orthodox Church contribution to the victory in the Great Patriotic War

FOREIGN COUNTRIES’ HISTORY

- 186 *D.N. Khristenko* Concept of “end of history” and its rethinking: F. Fukuyama’s views evolution

REVIEWS

- 196 *V.V. Kanishchev* Review on the monograph by A.N. Dolgikh “Will I Behold, My Friends, the People Unoppressed...”: Russian Nobility and the Peasant Issue in the 18th – First Quarter of 19th Century. Historiographic Essays: in 2 vols. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical P.P. Semenov-Tyan-Shansky University Publ., 2018, vol. 1, 354 p., vol. 2, 358 p.

PERSONALIA

- 199 *A.G. Ayrapetov, V.V. Kanishchev, V.V. Romanov* To the anniversary of Y.A. Mizis

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 Jurisprudence 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 History, Professor A.G. Airapetov (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), Candidate of Pedagogy, Associate Professor E.P. Lisitsyn (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 (Tambov, 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 address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation

Editors 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)

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

Subscription index in the catalogue of the Stock company Agency “Rospechat” is 83371

Editors: Y.A. Biryukova, T.A. Sustina, M.I. Filatova

English texts editors: V.V. Klochikhin, S.Y. Mozharov

Computer layout by T.Y. Molchanova

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2019. – Vol. 24, no. 180. – 200 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180

Podpisano v pechat' 10.06.2019. Data vykhoda v svet 04.07.2019

Format A4 (60×84 1/8). Garnitura «Times New Roman». Pechat' na rizo-grafe.

Pech. l. 25,00. Usl. pech. l. 23,25. Tirazh 1000 ekz. Zakaz № 19098. Tsena svobodnaya

Publisher's address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation, FSBEI of HE
“Derzhavin Tambov State University”

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

© FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”, 2019

© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2019

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-7-16
УДК 374.33

Проблемы и перспективы развития молодежного предпринимательства в классическом вузе

**Владимир Юрьевич СТРОМОВ, Павел Викторович СЫСОЕВ,
Владимир Владимирович ЗАВЬЯЛОВ**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4558-9766>, e-mail: vladimir_stromov@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>, e-mail: psysoyev@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2968-5093>, e-mail: zavtmb@mail.ru

Problems and potential for the development of youth entrepreneurship in a classical university

Vladimir Y. STROMOV, Pavel V. SYSOYEV, Vladimir V. ZAVYALOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4558-9766>, e-mail: vladimir_stromov@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>, e-mail: psysoyev@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2968-5093>, e-mail: zavtmb@mail.ru

Аннотация. С 2018 г. в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина реализуется образовательно-просветительский проект «Школа компетенций», направленный на формирование у студентов классического вуза целого спектра дополнительных профессиональных компетенций. Проект реализуется в рамках института наставничества Объединенным студенческим научным советом на базе университета, а также при сотрудничестве с партнерами вуза. Один из тематических модулей «Школы компетенций» – проект «Молодежное предпринимательство», в ходе которого участники могут сформировать ряд предпринимательских компетенций. В работе авторы 1) обосновывают актуальность формирования компетенций в области предпринимательства у студентов классического вуза; 2) проводят обзор исследований, посвященных формированию предпринимательских компетенций у обучающихся; 3) описывают пять этапов реализации проекта «Молодежное предпринимательство»; 4) предлагают методические рекомендации по реализации данного или аналогичных проектов по молодежному предпринимательству в вузах. Проект «Молодежное предпринимательство» включает следующие пять этапов: 1) программа объединенного студенческого научного совета; 2) программа инновационного бизнес-инкубатора; 3) программа центра поддержки малого и среднего бизнеса «Геометрия бизнеса»; 4) разработка стартапов и 5) открытие малых и малых инновационных предприятий. Для успешной реализации проекта рекомендуется учитывать несколько условий, влияющих на эффективность и продуктивность его результатов: а) время и сроки проведения проекта; б) контингент участников проекта; в) контингент тренеров проекта; г) место реализации проекта и д) формат проведения занятий. В работе подробно описаны этапы реализации проекта и методические рекомендации по успешному его проведению.

Ключевые слова: студенческая наука; наставничество; молодежное предпринимательство; предпринимательские компетенции

Для цитирования: Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В. Проблемы и перспективы развития молодежного предпринимательства в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 7-16. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-7-16

Abstract. Since 2018 an educational project “School of Competences”, aimed at making the students of a classical university with a whole range of additional professional competencies is implemented at Derzhavin Tambov State University. The project is held within the framework of the institute of mentoring by the United Students’ Scientific Council on the basis of the university, as well as in cooperation with the partners of the university. One of the thematic modules of the “School of Competences” is the project “Youth Entrepreneurship”, during which participants can form a number of entrepreneurial competencies. In this paper, the authors 1) substantiate the relevance of the formation of competences in the field of entrepreneurship among students of a classical university; 2) conduct a review of research on the formation of entrepreneurial competencies in students; 3) describe the five stages of the implementation of the project “Youth Entrepreneurship”; 4) offer methodological recommendations for the implementation of this or similar projects on youth entrepreneurship in universities. The project “Youth Entrepreneurship” includes the following five stages: 1) the program of the joint student scientific council; 2) an innovative business incubator program; 3) the program of the center of support of small and medium business “Geometry of business”; 4) development of startups and 5) opening of small and small innovative enterprises. For the successful implementation of the project it is recommended to consider several conditions affecting the efficiency and productivity of its results: a) the time and duration of the project; b) contingent of project participants; c) contingent of project coaches; d) the project site and e) the format of the classes. The work describes in detail the stages of project implementation and guidelines for its successful implementation.

Keywords: student research; mentoring; youth entrepreneurship; entrepreneurial competence

For citation: Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Problemy i perspektivy razvitiya molodezhnogo predprinimatel'stva v klassicheskom vuze [Problems and potential for the development of youth entrepreneurship in a classical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 7-16. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-7-16 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность

Формирование у молодежи компетенций в области предпринимательства выступает одной из приоритетных задач российской системы образования на современном этапе. От того, насколько обучающиеся разных направлений подготовки средних профессиональных и высших учебных заведений смогут реализовать себя в малом и среднем бизнесе по изучаемой специальности, зависит возможность экономического роста в стране. Отсутствие в России отдельного направления подготовки бакалавриата по предпринимательству привело к тому, что практически в каждом учебном заведении страны предлагаются основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) по направлениям подготовки «Экономика» или «Менеджмент», программы переподготовки или же курсы повышения квалификации, на которых слушатели могут сформировать ряд предпринимательских компетенций.

Студенческое самоуправление в научно-исследовательской сфере выступает одним из дополнительных ресурсов формирования предпринимательских компетенций студентов. Исследования В.Ю. Стримова, П.В. Сысоева, В.В. Завьялова [1; 2], посвященные

развитию студенческой науки в классическом вузе, показывают, как в рамках института наставничества студенты старших курсов могут реализовать образовательно-просветительские проекты, направленные на формирование у студентов младших курсов ряда дополнительных компетенций, включая компетенции в области предпринимательства. Одним из таких проектов Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина выступает «Школа компетенций», реализуемый Объединенным студенческим научным советом. Отдельным модулем «Школы компетенций» выступает проект «Молодежное предпринимательство». В данной работе приводится анализ эффективности проекта и рекомендации по его дальнейшей реализации в классических вузах.

Формирование предпринимательских компетенций у обучающихся

В разных учебных заведениях страны в зависимости от педагогических традиций и научных школ по экономике и управлению внедряются разные модели формирования у студентов предпринимательских компетенций. Одни авторы позиционируют идею формирования предпринимательских компе-

тенций у обучающихся на краткосрочных курсах повышения квалификации или программах переподготовки, которые предлагаются институтами дополнительного образования практически в каждом вузе страны. Другие предлагают включить в существующие ОПОП бакалавриата и магистратуры курсы по основам предпринимательства. Третьи – разработку и внедрение новых ОПОП по предпринимательству. Проведем краткий обзор исследований и выразим свое понимание по данному вопросу.

Сразу же необходимо отметить, что наиболее системно и комплексно вопрос формирования предпринимательских компетенций изложен в трудах Ю.Б. Рубина и его коллег [3; 4]. На основе имеющегося российского опыта обучения предпринимательству в учебных заведениях разного типа ученые ратуют за создание отдельной основной профессиональной образовательной программы бакалавриата по предпринимательству и разрабатывают ее предметное содержание. Взяв за основу виды профессиональной деятельности в сфере предпринимательства, Ю.Б. Рубин предлагает перечень профессиональных компетенций, сформированность которых выступала бы результатом освоения соответствующей ОПОП. К таким компетенциям автор предлагает отнести компетенции по: «а) учреждению нового бизнеса; б) созданию нового бизнеса; в) ведению собственного бизнеса; г) развитию собственного бизнеса; д) прекращению участия в бизнесе; е) проектной деятельности; ж) инновационной деятельности; з) коммуникативной деятельности; и) конкурентной деятельности; к) обеспечению безопасности собственного бизнеса; л) обеспечению маркетинга результатов и ресурсов собственного бизнеса; м) обеспечению правовой дисциплины своего бизнеса» [3, с. 13-15]. В связи с тем, что на современном этапе в нашей стране отсутствует ФГОС ВО (степень бакалавра) по предпринимательству, обучение предпринимательству и формирование соответствующих профессиональных компетенций осуществляется в рамках направлений подготовки по экономике, менеджменту, туризму и торговому делу. При этом необходимо заметить, что наиболее целостно обучение предпринимательству ведется в рамках направления подготовки «Менеджмент» (степень бакалавра). В соот-

ветствии с ФГОС ВО по данному направлению подготовки предпринимательская деятельность выступает одним из видов деятельности, обучение которому ведется в рамках ОПОП.

Кроме того, ученые обосновывают необходимость включения в матрицу компетенций ОПОП шести профессиональных специальных компетенций (ПСК), отражающих специфику будущей предпринимательской деятельности выпускников. К ним относятся:

- 1) «умения осуществлять ведение и управление собственным бизнесом (ПСК-1);
- 2) владение навыками поддержания собственной занятости и управления собственным трудовым ресурсом (ПСК-2);
- 3) умения осуществлять развитие собственного бизнеса в части управления его ростом и обновлением (ПСК-3);
- 4) умения осуществлять действия по прекращению участия в предпринимательской деятельности (ПСК-4);
- 5) владение навыками выполнения системы конкретных действий, обеспечения конкурентоспособности и конкурентной устойчивости собственного бизнеса (ПСК-5);
- 6) знания основ анализа основных этапов и закономерностей исторического развития предпринимательской деятельности, философии и социологии предпринимательства (ПСК-6)» [4, с. 22].

Очевидно, что включение в результат освоения ОПОП приведенных выше шести профессиональных специальных компетенций создает дидактические условия для подготовки студентов к предпринимательской деятельности. Это будет возможно благодаря тому, что учебный план ОПОП по направлению подготовки «Менеджмент» будет включать несколько предметов предпринимательской направленности, в частности, «Предпринимательское право» или «Технология проведения стартапов», а также дисциплины по выбору. По мнению авторов, количество учебных дисциплин по предпринимательству не должно быть меньше двадцати.

Работы Ю.Б. Рубина и его коллег в наиболее полном объеме представляют предметное содержание образовательных программ по предпринимательству, которые ориентированы на подготовку к видам профессиональной деятельности в этой сфере. Другие же авторы в своих работах акценти-

рвали внимание на возможности формирования конкретного ограниченного перечня профессиональных компетенций в сфере предпринимательства в системе основного общего, среднего специального и высшего образования.

В частности, в своей работе Л.А. Трусова говорит о возможности формирования у учащихся начальной (1–4 классы), основной (5–9 классы) и старшей (10–11 классы) школ компетенций в области предпринимательской деятельности через комплекс внеклассных мероприятий и обучающих заданий в условиях социального партнерства [5]. Автор предлагает перечень предпринимательских компетенций, объединенных в пять блоков: «Успехи и достижения», «Взаимоотношение и отношение», «Образование», «Личностные возможности» и «Лидерство и предпринимательское мышление». Материалы статьи автора не позволяют утверждать об уровне сформированности предпринимательских компетенций выпускников к моменту окончания средней школы. В любом случае полученные знания в области предпринимательской деятельности будут выполнять профориентационную функцию при выборе обучающимися направления подготовки в системе высшего образования для более углубленного и системного изучения.

Формирование предпринимательских компетенций в системе среднего профессионального образования рассматривается в работе Е.А. Тереньевой [6]. Автор предлагает разработку интегрированного курса «Предпринимательская деятельность» на базе таких дисциплин, как «Бизнес-планирование», «Инновационные технологии в профессиональной деятельности», «Организация рекламно-информационной деятельности». В ходе освоения данного интегрированного курса студенты работают над проектами, лучшие из которых проходят апробацию и реализацию на базе партнеров учреждения СПО.

Несколько работ посвящено формированию предпринимательских компетенций студентов технических вузов. И.А. Ревин и Д.Л. Цыбулевская [7] описывают опыт формирования компетенций в области предпринимательства у студентов Южного федерального университета посредством дополнительных образовательных программ и курсов повышения квалификации. При этом

особый акцент исследователи делают на формировании у обучающихся управленческих компетенций.

В центре внимания исследования Ф.Т. Шагеевой, М.Ф. Галиханова и Г.Р. Стрелкаловой [8] находится формирование предпринимательских компетенций будущих инженеров как фактор успешной карьеры по окончании вуза. На примере опыта Казанского национального исследовательского технологического университета авторы показывают один из вариантов формирования компетенций в сфере предпринимательства у студентов инженерных специальностей. Отталкиваясь от того, что большинство ФГОС ВО по ряду инженерных направлений подготовки в качестве требований к освоению ОПОП содержат формирование таких компетенций, как «способность находить организационно-управленческие решения в профессиональной деятельности и готовность нести за них ответственность»; «способность организовать деятельность малой группы, созданной для реализации конкретного экономического проекта»; «способность критически оценить предлагаемые варианты управленческих решений и разработать и обосновать предложения по их совершенствованию с учетом критериев социально-экономической эффективности, рисков и возможных социально-экономических последствий», авторы предлагают включить в учебные планы дисциплину «Менеджмент». В рамках данной дисциплины студенты каждого направления подготовки, учитывая специфику будущей профессиональной деятельности, изучают основы предпринимательства, различия между управлением и предпринимательством, а также решают проблемные задания и кейсы, направленные на формирование базовых основ предпринимательских компетенций. Более детальное и фундаментальное обучение предпринимательской деятельности в профессиональной сфере осуществляется в рамках дополнительных программ профессиональной переподготовки на факультете дополнительного образования, которые большинство студентов осваивают параллельно с ОПОП. Эти программы переподготовки включают дисциплину «Основы предпринимательской деятельности».

Анализ этих и других работ, посвященных формированию предпринимательских

компетенций обучающихся, свидетельствует о следующем. Во-первых, в различных регионах России есть реальная социальная потребность в формировании у обучающихся профессиональных компетенций в области предпринимательства. Этим объясняется наличие в учреждениях основного общего, среднего профессионального и высшего образования программ по предпринимательству и их востребованность. Во-вторых, отсутствие ФГОС ВО по предпринимательству стимулирует поиск учеными педагогических решений по формированию предпринимательских компетенций у обучающихся в условиях основного общего, среднего специального и высшего образования с целью развития в регионах малого и среднего бизнеса. В-третьих, с целью динамичного развития в стране малого и среднего бизнеса необходимо не замыкаться на какой-то одной, а реализовывать *различные* модели формирования предпринимательских компетенций у обучающихся – от подготовки профессиональных предпринимателей (при реализации образовательных программ по предпринимательству в рамках направления подготовки «Менеджмент») до формирования предпринимательских компетенций студентов различных направлений подготовки («Педагогическое образование», «Лечебное дело»,

«Юриспруденция» и т. п.) посредством краткосрочных курсов повышения квалификации до программ переподготовки.

Образовательно-просветительский проект ТГУ им. Г.Р. Державина «Молодежное предпринимательство»

На протяжении двух лет в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина реализуется образовательно-просветительский проект «Школа компетенций». Данный проект был подробно описан в работах В.Ю. Стромова, П.В. Сысоева и В.В. Завьялова [1; 2; 9], что позволяет остановиться лишь на ключевых его моментах. Одним из трех составляющих модулей «Школы компетенций» выступал проект «Молодежное предпринимательство». Проект реализовывался на основе кластерного подхода и включал в себя пять этапов. Структура и содержание каждого этапа проекта представлены в табл. 1. Подробное предметное содержание первых двух этапов изложено в работе [2].

Первый этап проекта реализовывался в рамках института наставничества. Студенты старших курсов Института права и национальной безопасности и Института экономики, управления и сервиса проводили интерактивные тренинги и семинары для студентов младших курсов. Второй этап проводился

Таблица 1

Структура и содержание проекта Объединенного студенческого научного совета Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина «Молодежное предпринимательство»

Этапы	Название	Содержание
Этап 1	Программа Объединенного студенческого научного совета	– бизнес-планирование; – маркетинг; – правовые вопросы организации бизнеса; – финансовая грамотность; – управление персоналом; – современные инструменты продвижения товаров и услуг
Этап 2	Программа инновационного бизнес-инкубатора	– бизнес-планирование; – маркетинг; – правовые вопросы организации бизнеса; – основы налогообложения; – финансовая грамотность и финансовый менеджмент; – стратегический и оперативный менеджмент, управление персоналом; – современные инструменты продвижения товаров и услуг
Этап 3	Программа Центра поддержки малого и среднего бизнеса «Геометрия бизнеса»	– консультации с экспертами; – защита проектов перед представителями малого и среднего бизнеса
Этап 4	Разработка стартапов	разработка стартапов для участия в программах «У.М.Н.И.К» и «Старт»
Этап 5	Открытие малых предприятий	– открытие малых предприятий; – открытие малых инновационных предприятий, в том числе по профилю образовательной деятельности студентов

тренерами Тамбовского инновационного бизнес-инкубатора. Предметное содержание двух этапов было практически идентичным. Участники проекта проводили анализ современного рынка труда, сбыта и производства продукции, разрабатывали собственные бизнес-планы, изучали действующие методики маркетинга, основные модели управления брендом бизнеса, техники и методы продаж, современное законодательство в сфере экономических отношений и современные инструменты и технологии продвижения товаров и услуг и т. п. Перечень тем был достаточно широк и охватывал различные аспекты открытия собственного дела (подробнее см.: [2]). Основными отличиями второго этапа от первого были: а) количество участников и б) глубина освещения тем. Первый этап стартовал сразу же после анонсирования проекта, чем и привлек несколько сотен участников. Однако по мере его реализации большая часть слушателей по ряду объективных и субъективных причин отсеклась. В результате на второй этап перешло уже несколько десятков студентов, мотивированных пройти весь цикл обучения и открыть собственное дело. Кроме того, в связи с тем, что второй этап проводился профессиональными тренерами из бизнес-инкубатора, которые уже на протяжении многих лет специализировались на подготовке молодежи к открытию собственного бизнеса. Этим объясняется глубина содержания занятий и использование проблемных заданий и кейсов. Включение в проект первых двух отчасти дублирующих друг друга этапов было не случайным. Во-первых, этим проектом студенческое научное общество развивало в университете институт наставничества. Во-вторых, первый этап позволил произвести естественный отбор участников, которые не просто являются всегда активными и принимают участие во всех предлагаемых акциях и проектах, а которые, главное, реально имеют желание реализовать себя в малом бизнесе в сфере будущей профессиональной деятельности.

Результатом второго этапа являлась разработка студентами бизнес-планов, которые они на третьем этапе защищали перед бизнес-сообществом на региональной площадке становления и поддержки предпринимательства «Геометрия бизнеса». Специалисты из

банковского сектора давали советы по кредитованию проектов. Представители бизнес-структур давали студентам ценные рекомендации по повышению конкурентоспособности проектов. Этап защиты проектов позволил участникам еще раз уже с другой стороны критически оценить возможные риски и подумать над вариантами по улучшению проектов.

На четвертом этапе студенты, занимающиеся инновационной деятельностью в рамках приоритетных направлений, могли реализовать свои идеи на практике, получив поддержку Фонда содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере в рамках программы «У.М.Н.И.К.» и программы «Старт», которая направлена на создание малых инновационных предприятий (МИП). На данном этапе студенты тесно работали с сотрудниками Управления научно-исследовательской деятельности студентов и молодых ученых университета и занимались подготовкой необходимой конкурсной документации (бизнес-плана инновационного проекта, заявки на программу «У.М.Н.И.К.»). При победе студента в программе «У.М.Н.И.К.» университет также осуществлял сопровождение студенческого проекта: от оказания помощи в оформлении заявки на регистрацию прав на результат интеллектуальной собственности (РИД) до открытия малого инновационного предприятия, что, в свою очередь, выступало условием для участия в программе «Старт». По объективным причинам данный этап выходил за временные рамки проекта «Молодежное предпринимательство», и его продолжительность варьировалась от нескольких месяцев (при оформлении конкурсной документации на программу «У.М.Н.И.К.») до нескольких лет (при победе студента в программе «У.М.Н.И.К.»).

На пятом этапе участники проекта «Молодежное предпринимательство» открывали собственное дело. Студенты, занимающиеся научно-исследовательской и инновационной деятельностью, зарегистрировавшие свои РИДы как участники программы «Старт», открывали малые инновационные предприятия, целью которых являлась коммерциализация инновационных разработок. Все остальные участники проекта открывали собственное дело в рамках конкретных направ-

лений подготовки непосредственно после третьего этапа (минуя четвертый).

Проблемы и перспективы реализации проекта «Молодежное предпринимательство»

Образовательно-просветительский проект «Молодежное предпринимательство» в рамках большого проекта «Школа компетенций» доказал свою состоятельность и эффективность. Тем не менее, рефлексировав, как реализовывался проект, хотелось бы обратить внимание на ряд моментов, которые, на наш взгляд, необходимо учитывать при планировании следующего сезона «Школы компетенций» или реализации аналогичных проектов в других учебных заведениях.

1. Время и сроки проведения проекта

Проект «Молодежное предпринимательство» проводился в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина в течение второго семестра 2018/2019 учебного года. Опыт показал, что во втором семестре студенты более загружены учебной и научной деятельностью, продолжают писать курсовые и дипломные работы, начатые в первом семестре. В этой связи оптимальным временем начала проекта является начало учебного года, когда студенты еще относительно не загружены учебной и научной работой и переключаются после летнего отдыха на новый вид интеллектуальной деятельности. Проект также должен быть реализован в течение 2–3 месяцев и закончиться до начала сессии. Подготовка студентов к зачетам и экзаменам не позволяет даже самым мотивированным участникам успешно завершить проект.

2. Контингент участников проекта

Участниками первых двух сезонов проекта «Школа компетенций» были все желающие студенты, обучающиеся в университете по программам среднего профессионального образования, бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Анализ активности студентов и отсева участников проекта показал, что проект «Молодежное предпринимательство» в большей степени должен быть ориентирован на студентов 2–4 курсов бакалавриата и магистрантов. Студенты 1 курса бакалавриата еще не обладают достаточным уровнем мотивации, знаний и опыта для эффективного освоения программы. Их активность и желание принять участие во всех

предлагаемых проектах быстро заканчивается по мере увеличения учебной нагрузки и необходимости выполнения самостоятельной учебной или научной работы. Студенты среднего профессионального образования, как не парадоксально, имеют пассивную позицию и низкую мотивацию открыть собственное дело. Обучающиеся в аспирантуре во многом ориентированы на научно-исследовательскую работу и последующее трудоустройство в вузе и не имеют достаточного объема свободного времени и мотивации, чтобы обучаться предпринимательству. В любом случае, проект должен быть открыт для всех желающих.

3. Контингент тренеров проекта

Проект был инициирован Объединенным студенческим научным советом университета и реализовывался в рамках института наставничества. Этим объясняется наличие во многом дублирующих друг друга первых двух этапов. Необходимость реализации первого этапа студентами старших курсов вполне очевидна. Во-первых, студенческое научное общество формирует и развивает студентов-наставников – будущих лидеров в области образования и науки. Во-вторых, как утверждают в своих работах многие ученые, обучение от «равного» «равным» создает неформальную благоприятную образовательную среду для овладения материалом [10]. Слушатели обращаются к тренеру не как к ментору, а как к партнеру образовательной деятельности, что повышает эффективность обучения. При этом важно, чтобы в качестве наставников выступали компетентные в своей области студенты, пользующиеся уважением у окружающих. Опыт также показывает, что со стороны более взрослых участников проекта (магистрантов и аспирантов) может проявляться скептицизм или предвзятость по отношению к студентам бакалавриата, проводящим тренинги. Ролью организаторов будет объяснить необходимость развития института наставничества и нивелировать возможные конфликты.

Также необходимо, чтобы у студентов-тренеров были кураторы – преподаватели профильных дисциплин, способные и готовые оказать помощь при подготовке учебных материалов и тренингов/семинаров.

Заслуженным уважением пользуются профессиональные тренеры из бизнес-инку-

батора, прекрасно владеющие как самим материалом, так и методикой его преподавания студентам.

4. Место реализации проекта

В основе проведения проекта лежал кластерный подход, подразумевающий использование ресурсов и площадок нескольких организаций для реализации образовательной программы «Молодежное предпринимательство». Местами проведения проекта в этом году стали площадки самого Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина (этапы 1, 2, 4, 5), Тамбовского инновационного бизнес-инкубатора (2, 5) и Делового пространства «Геометрия бизнеса» (этап 3). Анкетирование участников проекта подтвердило правильность решения расширить рамки университета и привлечь к реализации проекта партнеров вуза. В будущем такую тенденцию можно продолжить.

5. Формат проведения занятий

В рамках пилотного проекта «Молодежное предпринимательство» занятия проводились в форматах лекций, тренингов, семинаров, интерактивных занятий с использованием кейсов. Опыт реализации проекта показал востребованность среди студентов именно интерактивных тренингов практической направленности, включающих необходимый

минимум теории и максимум практической деятельности.

Заключение

Образовательно-просветительский проект «Молодежное предпринимательство» является модулем большого проекта «Школа компетенций», направленного на формирование у студентов разных направлений подготовки классического вуза дополнительных профессиональных компетенций в области предпринимательства. Проект проходит в пять этапов: 1) программа объединенного студенческого научного совета; 2) программа инновационного бизнес-инкубатора; 3) программа центра поддержки малого и среднего бизнеса «Геометрия бизнеса»; 4) разработка стартапов и 5) открытие малых и малых инновационных предприятий. Для успешной реализации проекта рекомендуется учитывать несколько условий, влияющих на эффективность и продуктивность его результатов: а) время и сроки проведения проекта; б) контингент участников проекта; в) контингент тренеров проекта; г) место реализации проекта и д) формат проведения занятий. В работе подробно описаны этапы реализации проекта и методические рекомендации по успешному его проведению.

Список литературы

1. *Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В.* «Школа компетенций» – технология формирования дополнительных компетенций у студентов классического вуза // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5 (225). С. 20-29.
2. *Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Кластерный подход к развитию молодежного предпринимательства в классическом вузе // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 7.
3. *Рубин Ю.Б.* Формирование компетенций в сфере предпринимательства на образовательном пространстве бакалавриата // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 7-21.
4. *Рубин Ю.Б., Леднев М.В., Можжухин Д.П.* Матрица компетенций как инструмент обучения предпринимательству в бакалавриате // Высшее образование в России. 2017. № 6 (214). С. 75-82.
5. *Трусова Л.А.* Формирование предпринимательских компетенций школьников в условиях социального партнерства // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 2. С. 145-153.
6. *Терентьева Е.А.* Разработка модели формирования предпринимательских компетенций студентов // Образование. Карьера. Общество. 2014. № 3 (42). С. 98-100.
7. *Ревин И.А., Цыбулевская Д.Л.* Развитие предпринимательских компетенций у студентов технического вуза // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. С. 514-524.
8. *Шагеева Ф.Т., Галиханов М.Ф., Стрекалова Г.Р.* Развитие предпринимательских компетенций будущего инженера как фактор успешной профессиональной карьеры // Высшее образование в России. 2018. № 2 (220). С. 47-55.
9. *Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. № 174. С. 7-14. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14
10. *Ушинский К.Д.* Избранные педагогические сочинения. Том первый с вводной статьей и примечаниями В.Я. Струминского. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1939. 416 с.

References

1. Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. «Shkola kompetentsiy» – tekhnologiya formirovaniya dopolnitel'nykh kompetentsiy u studentov klassicheskogo vuza [“School of Competencies” as a technology for the development of students’ additional competencies in a classical university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 5 (225), pp. 20-29. (In Russian).
2. Stromov V.Y., Sysoyev P.V. Klasternyy podkhod k razvitiyu molodezhnogo predprinimatel'stva v klassicheskom vuze [Cluster approach to development of youth entrepreneurship in a classical university]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 7. (In Russian).
3. Rubin Y.B. Formirovaniye kompetentsiy v sfere predprinimatel'stva na obrazovatel'nom prostranstve bakalavriata [Formation of competences in the field of entrepreneurship in the educational space of undergraduate]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 1 (197), pp. 7-21. (In Russian).
4. Rubin Y.B., Lednev M.V., Mozhzhukhin D.P. Matritsa kompetentsiy kak instrument obucheniya predprinimatel'stvu v bakalavriate [The matrix of competencies as a tool of entrepreneurship bachelor education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 6 (214), pp. 75-82. (In Russian).
5. Trusova L.A. Formirovaniye predprinimatel'skikh kompetentsiy shkol'nikov v usloviyakh sotsial'nogo partnerstva [Features of formation entrepreneurial competences at pupils in social partnership]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2012, no. 2, pp. 145-153. (In Russian).
6. Terenteva E.A. Razrabotka modeli formirovaniya predprinimatel'skikh kompetentsiy studentov [Development of model for formation entrepreneurial competences of students]. *Obrazovanie. Carrera. Obshestvo* [Education. Career. Society], 2014, no. 3 (42), pp. 98-100. (In Russian).
7. Revin I.A., Tsybulevskaya D.L. Razvitiye predprinimatel'skikh kompetentsiy u studentov tekhnicheskogo vuza [The development of entrepreneurial competences of students of a technical college]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Current Problems of Science and Education], 2015, no. 2, pp. 514-524. (In Russian).
8. Shageyeva F.T., Galikhanov M.F., Strekalova G.R. Razvitiye predprinimatel'skikh kompetentsiy budushchego inzhenera kak faktor uspeshnoy professional'noy kar'yery [The development of entrepreneurial competence of the future engineer as a factor in a successful professional career]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, no. 2 (220), pp. 47-55. (In Russian).
9. Stromov V.Y., Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Razvitiye studencheskogo nastavnichestva v nauchno-obrazovatel'noy sfere v klassicheskom vuze [Development of student mentoring in the research and educational sphere in a classical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, no. 174, pp. 7-14. (In Russian). DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-174-7-14
10. Ushinskiy K.D. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya. Tom pervyy s vvodnoy stat'yey i primechaniyami V.Y. Struminskogo* [Selected Pedagogical Works. First Volume with Introductory Paper and Comments by V.Y. Struminsky]. Moscow, State Educational and Pedagogical Publ., 1939, 416 p. (In Russian).

Информация об авторах

Стромов Владимир Юрьевич, кандидат юридических наук, доцент, ректор. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: vladimir_stromov@mail.ru

Вклад в статью: концепция исследования; написание части текста, окончательное одобрение статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4558-9766>

Сысоев Павел Викторович, доктор педагогических наук, профессор, начальник управления научно-исследовательской деятельности студентов и молодых ученых. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: psysoyev@yandex.ru

Вклад в статью: анализ источников; написание части текста.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>

Information about the authors

Vladimir Y. Stromov, Candidate of Jurisprudence, Associate Professor, Rector. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: vladimir_stromov@mail.ru

Contribution: study conception; part of article drafting, final manuscript approval.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4558-9766>

Pavel V. Sysoyev, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Students and Scholars’ Research Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: psysoyev@yandex.ru

Contribution: sources analysis; part of article drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7478-7828>

Завьялов Владимир Владимирович, председатель Объединенного студенческого научного совета, специалист отдела организации научно-исследовательской работы студентов. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: zavtmb@mail.ru

Вклад в статью: анализ источников; написание части текста.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2968-5093>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Сысоев Павел Викторович
E-mail: psysoyev@yandex.ru

Поступила в редакцию 30.05.2019 г.

Принята к публикации 07.06.2019 г.

Vladimir V. Zavyalov, Chairman of the United Students' Scientific Council, Specialist in the Management of Research Activities of Students and Scholars Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: zavtmb@mail.ru

Contribution: sources analysis; part of article drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2968-5093>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Pavel V. Sysoyev
E-mail: psysoyev@yandex.ru

Received 30 May 2019

Accepted for press 7 June 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-17-23
УДК 378

Продвижение образовательных услуг в русле философии маркетинга впечатлений

Андрей Васильевич ПРОХОРОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>, e-mail: proh_and@rambler.ru

Educational services promotion in line with the experiential marketing philosophy

Andrey V. PROKHOROV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>, e-mail: proh_and@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрены аспекты становления маркетинга впечатлений как философии маркетинга. Направление маркетинга впечатлений получило развитие в русле экономики впечатлений. В основе концепции лежит тезис о том, что приобретение товара или услуги сопровождается формированием впечатлений от процесса покупки, а характер этих впечатлений определяет лояльность потребителя к бренду компании, предлагающей товары или услуги. Маркетинг впечатлений получил развитие на стыке маркетинга взаимоотношений, эмоционального маркетинга, событийного маркетинга, шоу-маркетинга. Маркетинг впечатлений призван сделать сам процесс приобретения товара или услуги более персонализированным. Маркетинг впечатлений стал применяться в сферах, связанных со сферами продажи впечатлений (гостиничный, ресторанный бизнес и т. д.). Идея маркетинга находит применение в процессе продвижения образовательных услуг университета. Рассмотрены кейсы событийного продвижения Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, суть которых отражает идеи маркетинга впечатлений. В качестве кейса рассмотрен опыт проведения специального события «Ночь в ТГУ», ориентированного на формирование позитивного впечатления у гостей. Одна из задач «Ночи в ТГУ» заключалась в демонстрации возможностей университета в неформальном ключе, отстроенном от традиционно проводимых мероприятий.

Ключевые слова: университет; бренд университета; концепция маркетинга; маркетинг впечатлений; событийный маркетинг; продвижение услуг; эмоции; эмоциональный маркетинг

Для цитирования: Прохоров А.В. Продвижение образовательных услуг в русле философии маркетинга впечатлений // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 17-23. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-17-23

Abstract. We consider the aspects of experiential marketing development as a marketing philosophy. The direction of experiential marketing was developed in line with experience economy. The concept is based on the thesis that a product or service purchase is accompanied by the impressions formation from the purchase process, and the nature of these impressions determines the consumers' loyalty to the brand of the company that offers goods or services. Experiential marketing develops at the junction of relationship marketing, emotional marketing, event marketing and show marketing. Experiential marketing is designed to make the process of purchasing a product or service more personalized. Experiential marketing began to be applied in areas related to sales of impression (hotel, restaurant business, etc.). The idea of marketing is used in the process of promoting university educational services. We cover the event promotion cases of Derzhavin Tambov State University, the essence of which reflects the ideas of experiential marketing. As a case study, we focus on experience of holding a special event "Night at Tambov State University

named after G.R. Derzhavin”, aimed at development of positive impression among the guests. One of the “Night at Tambov State University named after G.R. Derzhavin” tasks was to demonstrate the university capabilities in an informal way, different from traditionally held events.

Keywords: university; university brand; marketing concept; experiential marketing; event marketing; promotion of services; emotions; emotional marketing

Forcitation: Prokhorov A.V. Prodvizheniye obrazovatel'nykh uslug v rusle filosofii marketinga vpechatleniy [Educational services promotion in line with the experiential marketing philosophy]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki –Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 17-23. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-17-23 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В последние годы активно обсуждаются вопросы становления новой экономики – экономики впечатлений. Впервые идея экономики впечатлений была озвучена Д.Б. Пайном и Дж.Х. Гилмором. Потребители, по мнению авторов концепции, оценивают собственное впечатление от товаров выше ценности самих товаров и услуг [1–3]. Впечатления о товаре и бренде начинают формироваться на этапе их продвижения, определяются характером самих маркетинговых коммуникаций.

В современных условиях бренды вынуждены решать проблему, связанную с тем, что потребители стали менее чувствительными к похожим массовым товарам, накопилась «усталость». В качестве выхода может рассматриваться выпуск нового продукта под более узкую аудиторию [4]. Производство товаров, ориентированных на запросы отдельных потребителей, является достаточно трудоемким и затратным процессом, поэтому считается целесообразным производство массовых товаров, при разработке которых принимались бы во внимание запросы отдельных потребителей. В условиях экономики впечатлений «люди стремятся покупать вещи психологически им близкие», что усложняет работу производителей [4, с. 75; 5].

К числу тенденций, которые свидетельствуют о становлении экономики впечатлений, специалисты относят, в частности, рост отраслей и рынков, ориентированных на формирование впечатлений (индустрия развлечений, киноиндустрия, туризм, гостиничные и ресторанные услуги); рост услуг как дифференциаторов товарного предложения компании; рост эмоциональных факторов и факторов, связанных с созданием впечатлений, в коммуникационных компаниях по продвижению товаров и услуг» [6, с. 81]. Рост сфер услуг предполагает трансформацию подходов к их продвижению.

Еще одним обстоятельством, выступающим основанием для развития экономики впечатлений, выступает тот факт, что «потребительская ценность услуг заметно снижается. Потребителям требуется индивидуальное предложение, которое будет носить личностный характер и позволит отличать потребление одной услуги от другой» [7]. К потребительской ценности в дополнение прилагается ценность впечатления, связанная с процессом приобретения услуги [8]. Другие специалисты говорят о важности установления тесной эмоциональной связи с потребителями, определяющей доверительные отношения и склонность к сотрудничеству [9]. «Когда человек покупает услугу, он покупает ряд действий, которые выполняются от его имени. Но когда он покупает впечатление, он платит за незабываемые минуты своей жизни, подготовленные компанией, то есть за свои собственные чувства и ощущения» [3, с. 87]. Впечатление рассматривается как «побочный продукт успешного продвижения товара или услуги, стимулирующий рост продаж» [3, с. 86], поэтому эффективность процесса продвижения товаров и услуг может оцениваться в контексте сформированности впечатления [8].

Философия эмоционального маркетинга получила развитие в рамках экономики впечатлений. Суть философии эмоционального маркетинга заключается «в необходимости построения тесной эмоциональной связи аудитории с брендом» [9]. Эмоциональный маркетинг, в свою очередь, рассматривается в качестве стратегии маркетинга отношений [10].

Концепция маркетинга впечатлений впервые начала разрабатываться Б. Шмиттом, профессором Стэнфорда. Б. Шмитт отмечает взаимосвязь между впечатлением и лояльностью, говорит о необходимости превращения

потребителей в адвокатов бренда [11]. Основой для этого превращения выступает выстроенная эмоциональная связь между брендом и потребителем [5]. Адвокаты бренда – наиболее лояльная часть аудитории, которая готова отстаивать и защищать бренд в сложные/кризисные моменты [12].

Корни маркетинга впечатлений и эмоционального маркетинга следует искать в концепциях 1960-х гг., когда особое внимание уделялось исследованиям потребительского поведения, процессов принятия решения потребителем. В контексте становления идей маркетинга впечатлений значение имеют концепции: удовлетворенности и лояльности клиентов (1970-е гг.), маркетинга отношений (1990-е гг.), управления взаимоотношениями с клиентами – CRM (2000-е гг.), вовлеченности клиентов (2010-е гг.) [10, p. 71].

Концепция маркетинга впечатлений реализуется в усилиях компании по формированию впечатлений у потребителя, учете рациональных и эмоциональных сторон поведения потребителей, созданию имиджа товара посредством разнообразных впечатлений [5; 8; 9; 12; 13]. Залог успеха современных продуктов, особенно инновационных, зависит не только от их реальных рациональных и утилитарных характеристик, но и от того, как они апеллируют к чувствам, ощущениям, любопытству и т. д. [8, p. 56]. Впечатления и эмоции также важно учитывать при реализации продуктов премиум-класса (дорогие автомобили, ювелирные изделия и др.), когда такие, во многом эмоциональные, аспекты, как бренд, уникальность, престиж являются более важными, чем рациональные аспекты – технические характеристики, функциональность, цена [9]. Эмоциональную составляющую процесса приобретения связывают с психологической стороной обладания желаемого продукта.

Результаты проводимых исследований демонстрируют значение впечатлений в различных обстоятельствах/условиях приобретения товаров и услуг: в магазинах, во время мероприятий, в онлайн-среде и социальных медиа [8, p. 100]. Б. Шмитт видит перспективу исследования в сфере маркетинга впечатлений в следующем: необходимо определить взаимосвязь между впечатлением и счастьем, как впечатления, связанные с покупкой, влияют на благополучие и качество жизни

человека [8, p. 100]. Кроме того, важно определить зависимость и связь впечатлений клиента с удовлетворенностью и качеством услуг [10, p. 74].

Специалисты считают, что в структуре инструментария маркетинга впечатлений необходимо выделить две основные области: «сами впечатления, благодаря которым становится возможным влиять на потребителя, а также методы, способы и приемы, которыми впечатления можно создавать» [13].

В рамках современных концепций маркетинга впечатления рассматриваются как следствия успешного продвижения товара или услуги, стимулирующие рост продаж [3, с. 86]. Потребителю все чаще важнее не то, что он получает, а «как он это получает – какие эмоции и чувства испытывает в процессе потребления услуги или товара» [7, с. 269].

Маркетинг впечатлений следует рассматривать как синтетический тип маркетинга, который объединяет эмоциональный маркетинг, событийный маркетинг, маркетинг взаимоотношений, шоу-маркетинг и т. д.

Маркетинг впечатлений используется для: построения отношений; повышения осведомленности; повышения лояльности аудитории; определения актуальности; формирования воспоминаний; стимулирования позитивного «сарафанного радио»; изменения сознания недовольных клиентов; расширения целевой аудитории и т. д. [12].

Специалисты заявляют о том, что потребитель приобретает не просто товар или услугу, но и сопутствующее впечатление, в том числе от самого процесса покупки. «Потребители, уставшие от стандартизированной продукции, стремятся получить кастомизированный товар, который также соответствует их внутреннему миру. Компания должна стать «режиссером впечатлений», а клиенты – «зрителями» или «гостями» [5, с. 8].

Значительный импульс маркетингу впечатлений придала сфера услуг. При создании впечатления, как отмечает Е.С. Петренко, реализуется «принцип асимметричности» [3, с. 88]. Формирование желаемого впечатления требует значительных усилий. В то же время разрушить впечатление можно в результате элементарной ошибки. Создание полноценного впечатления требует ряда последовательных усилий. «Развитие потребностей приводит к возникновению новой потреби-

тельской ценности – впечатлению, что особенно активно проявляется на рынке услуг массового питания» [3, с. 88].

Идеи маркетинга впечатлений применимы при продвижении образовательных услуг и брендов учреждений сферы образования. Философия маркетинга впечатлений в полной мере реализуется в процессе событийной коммуникации учебных заведений. Длительное время событийная коммуникация рассматривалась как направление ПР-деятельности. Становление экономики впечатлений и маркетинга впечатлений, как одного из атрибутов новой экономики, заставляет смотреть на специальное событие в несколько ином ракурсе.

Под инструментами, объединенными понятием «событийный маркетинг», понимаются мероприятия, ориентированные на продвижение товаров и услуг, формирование позитивного имиджа организации. К инструментам событийного маркетинга также относят «искусственные» – специально разработанные – события.

В последнее время специальным событиям отводится особая роль в продвижении компаний, брендов, товаров и услуг. Образовательные учреждения также активно прибегают к использованию инструментария событийного маркетинга. Это связано с тем, что традиционные способы продвижения имеют достаточно высокую стоимость, в то же время не демонстрируют необходимой эффективности либо не обеспечивают необходимого выхода на целевые аудитории.

Работа с абитуриентами в последние годы является приоритетным направлением для университетов. Данную работу по старой памяти называют «профорориентационной деятельностью/работой», хотя по форме и содержанию она все больше укладывается в систему координат маркетинговых коммуникаций, в рамках которых ведущими инструментами выступает реклама и ПР [14; 15]. Абитуриенты являются потребителями, которых можно охарактеризовать как более требовательных к предлагаемым образовательным услугам. Заметное воздействие на потребителей образовательных услуг, общая «рекламная теснота» создают условия, в которых потребитель становится менее чувствительным к традиционным средствам продвижения, используемых вузами. Вузы вы-

нуждены искать новые формы работы с абитуриентами, задействовать весь возможный инструментарий комплекса маркетинговых коммуникаций.

Инструментом продвижения образовательных услуг, демонстрирующим свою эффективность, рассматривается событийное продвижение. Событийное продвижение предполагает непосредственный контакт с целевой аудиторией, предоставляет аудитории возможность получить информацию, опробовать услугу в условиях, которые, по замыслу инициатора события, являются наиболее приемлемыми [14; 15].

Единицей событийного продвижения является специальное событие. Под специальными событиями понимаются мероприятия, ориентированные на привлечение внимания целевой аудитории к ее деятельности, товарам или услугам.

К специальным событиям принято относить информационные события, такие как: пресс-конференция, брифинг, пресс-тур, блог-тур, пресс-экскурсия, пресс-показ, пресс-завтра и другие, а также деловые события (форум, симпозиум, конференция, семинар, «круглый стол», встреча и др.) [15; 16].

Значительное место в событийной коммуникации вуза занимают **церемонии** (церемонии открытия/закрытия); **праздничные** (День знаний, Татьянин день (День студента), День науки); **благотворительные** (благотворительный бал); **имиджевые** (светский прием, бал); **конкурсы** (например, «Персона года» в ТГУ им. Г.Р. Державина); учреждение и вручение премий и наград [14–16].

Специальное событие обладает рядом параметров. Оно, как правило, планируется заранее. Событие призвано способствовать позитивному освещению деятельности университета. Отличительная особенность специального события, по сравнению с обычным, заключается в его драматизированном характере, чем оно и привлекает внимание участников и зрителей. Подготовка специального события уже должна получать информационное освещение в СМИ, а на этапе реализации призвано стать ярким информационным поводом.

Сложность организации и реализации специального события, как инструмента продвижения, определяется характером механики проведения, предполагающее определен-

ную последовательность этапов [5]. Этапность разработки специального события предполагает исследование; формулирование концепции; творческую разработку; планирование события; реализацию и координацию; анализ результатов.

В российской практике вузов традиционно востребованы такие события, как «дни открытых дверей», «круглые столы», «капустники» и т. д. В то же время такой формат, как «День открытых дверей» может варьироваться по содержанию и механике проведения. Хорошим поводом для специального события по-прежнему остаются профессиональные праздники (например, День менеджера, День психолога, День работника рекламы, День экономиста и т. д.) [14; 15].

Примером специального события можно рассматривать акцию «Ночь в ТГУ», которая состоялась 26 октября 2018 г. в старейшем корпусе Тамбовского государственного университета им. Г.П. Державина. Событию предшествовала массивная промокампания в течение месяца до запланированного события. Партнерами «Ночи в ТГУ» стали «Почта России», «Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина», центр лазерного боя «Галактика», клуб настольных игр «Планета гиков», digital-агентство «DemisGroup» и др. «Ночь в

ТГУ» включала мастер-классы, творческие мастерские, экскурсии в Музей медицины и Анатомический музей, работу зала настольных игр, поэтический марафон. Для совсем юной аудитории работали детские зоны. В фойе работали интерактивные площадки. На сцене «Ночи в ТГУ» были представлены выступления вокальных и танцевальных коллективов, команд КВН, номера стендап-комиков. Всего «Ночь в ТГУ» посетили более 2500 человек. В качестве дополнительного стимула для активного участия гостей «Ночи в ТГУ» в площадках стали призы и подарки от вуза и партнеров акции.

В заключение необходимо отметить высокий потенциал инструментов, условно объединенных идеей маркетинга впечатлений, который предполагает непосредственный контакт аудитории с брендом, продуктом или услугой. Данный контакт позволяет сформировать необходимую эмоциональную связь с аудиторией. Высшие учебные заведения, как показывают наблюдения, все чаще обращаются к идеям маркетинга впечатлений, что предполагает пересмотр и реформирование традиционных для университетов мероприятий, поиск новых форматов работы с целевыми аудиториями высших учебных заведений.

Список литературы

1. *Пайн Дж., Гилмор Дж.Х.* Экономика впечатлений. М.: Изд-во «Вильямс», 2005.
2. *Петренко Е.С.* Традиционное застолье. Экономика впечатлений выведет рестораны из кризиса // Креативная экономика. 2009. № 3 (27). С. 132-138.
3. *Петренко Е.С.* Формирование маркетинга впечатлений на предприятиях массового питания // Экономика и управление. 2011. № 6 (68). С. 86-89.
4. *Карпова С.В.* Развитие инновационных направлений маркетинга // Управленческие науки. 2013. № 2. С. 71-76.
5. *Прохоров А.В.* Маркетинг впечатлений в контексте продвижения образовательных услуг // Альманах теоретических и прикладных исследований рекламы. 2016. № 1. С. 8-14.
6. *Поротникова Н.А.* Экономика впечатлений и управление опытом потребителей на ресторанном рынке // Экономика и управление. 2011. № 12-2 (74/2). С. 81-87.
7. *Буслаева Ю.Н.* Глубина и многоаспектность понятия маркетинг впечатлений // Вестник факультета управления СПбГЭУ. 2017. № 1-1. С. 267-272.
8. *Schmitt B.* Experience Marketing: Concepts, Frameworks and Consumer Insights // Foundations and Trends in Marketing. 2010. Vol. 5. № 2. P. 55-112.
9. *Consoli D.* A new concept of marketing: the emotional marketing // Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution. 2010. Vol. 1. Issue 1. P. 1-8.
10. *Lemon K.N., Verhoef P.C.* Understanding customer experience throughout the customer journey // Journal of Marketing: AMA/MSI Special Issue. 2016. Vol. 80. P. 69-96.
11. *Schmitt B.* Experiential Marketing // Journal of Marketing Management. 1999. Vol. 15. P. 53-67.
12. *Хаванова Н.В., Кривошеева Т.М., Осокин В.М.* Использование инструментария маркетинга впечатлений в индустрии туризма // Сервис в России и за рубежом. 2014. № 3 (50). С. 3-14.

13. Семилетова Я.И. Инновации в маркетинговых коммуникациях – маркетинг впечатлений // Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета. 2016. № 42. С. 176-179.
14. Прохоров А.В., Семишова Е.П. Современные технологии продвижения образовательных услуг // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. № 10 (138). С. 47-51.
15. Чечулин А.В., Пашкус Н.А., Пашкус В.Ю. и др. Технологии продвижения образовательных услуг на рынок. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 206 с. ISBN 978-5-8064-1278-3
16. Чечулин А.В. Коммуникационные технологии в социальной сфере. СПб.: ООО «Книжный дом», 2007. ISBN 978-5-94777-103-9

References

1. Payn J.B., Gilmore J.H. *Ekonomika vpechatleniy* [The Experience Economy]. Moscow, “Williams” Publ., 2005. (In Russian).
2. Petrenko E.S. Traditsionnoe zastol'e. Ekonomika vpechatleniy vyvedet restorany iz krizisa [Traditional feast. The economy of impressions will lead restaurants out of the crisis]. *Kreativnaya ekonomika – Creative Economy*, 2009, no. 3 (27), pp. 132-138. (In Russian).
3. Petrenko E.S. Formirovaniye marketinga vpechatleniy na predpriyatiyakh massovogo pitaniya [Creation of impressions marketing in mass nutrition companies]. *Ekonomika i upravleniye – Economics and Management*, 2011, no. 6 (68), pp. 86-89. (In Russian).
4. Karpova S.V. Razvitiye innovatsionnykh napravleniy marketinga [Development of innovative directions marketing]. *Upravlencheskieniye – Management Science*, 2013, no. 2, pp. 71-76. (In Russian).
5. Prokhorov A.V. Marketing vpechatleniy v kontekste prodvizheniya obrazovatel'nykh uslug [Marketing of impressions in the context of promotion of educational services]. *Al'manakh teoreticheskikh i prikladnykh issledovaniy reklamy – Almanac of Theoretical and Applied Studies of Advertising*, 2016, no. 1, pp. 8-14. (In Russian).
6. Porotnikova N.A. Ekonomika vpechatleniy i upravleniye opytom potrebiteley na restorannom rynke [Economy of impressions and management of consumers experience in the restaurant market]. *Ekonomika i upravleniye – Economics and Management*, 2011, no. 12-2 (74/2), pp. 81-87. (In Russian).
7. Buslaeva Y.N. Glubina i mnogoaspektnost' ponyatiya marketing vpechatleniy [Depth and multiple aspects of the concept experiential marketing]. *Vestnik fakul'teta upravleniya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta* [Bulletin of the Management Faculty of St.-Petersburg State University of Economics], 2017, no. 1-1, pp. 267-272. (In Russian).
8. Schmitt B. Experience Marketing: Concepts, Frameworks and Consumer Insights. *Foundations and Trends in Marketing*, 2010, vol. 5, no. 2, pp. 55-112.
9. Consoli D. A new concept of marketing: the emotional marketing. *Broad Research in Accounting, Negotiation, and Distribution*, 2010, vol. 1, issue 1, pp. 1-8.
10. Lemon K.N., Verhoef P.C. Understanding customer experience throughout the customer journey. *Journal of Marketing: AMA/MSI Special Issue*, 2016, vol. 80, pp. 69-96.
11. Schmitt B. Experiential Marketing. *Journal of Marketing Management*, 1999, vol. 15, pp. 53-67.
12. Khavanova N.V., Krivosheyeva T.M., Osokin V.M. Ispol'zovaniye instrumentariya marketinga vpechatleniy v industrii turizma [Tourism industry employing personal experience marketing tools]. *Servis v Rossii za rubezhom – Services in Russia and Abroad*, 2014, no. 3 (50), pp. 3-14. (In Russian).
13. Semiletova Y.I. Innovatsii v marketingovykh kommunikatsiyakh – marketing vpechatleniy [Innovations in marketing communications – experiential marketing]. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta – Izvestiya Saint-Petersburg State Agrarian University*, 2016, no. 42, pp. 176-179. (In Russian).
14. Prokhorov A.V., Semishova E.P. Sovremennyye tekhnologii i prodvizheniya obrazovatel'nykh uslug [Modern technologies of educational services promotion]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2014, no. 10 (138), pp. 47-51. (In Russian).
15. Chechulin A.V., Pashkus N.A., Pashkus V.Y. et al. *Tekhnologii prodvizheniya obrazovatel'nykh uslug na rynok* [Technologies of Educational Services Promotion on the Market]. St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 2007, 206 p. ISBN 978-5-8064-1278-3 (In Russian).
16. Chechulin A.V. *Kommunikatsionnyye tekhnologii v sotsial'noy sfere* [Communication Technologies in the Social Sphere]. St. Petersburg, LLC “Knizhnyy dom”, 2007. ISBN 978-5-94777-103-9 (In Russian).

Информация об авторе

Прохоров Андрей Васильевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры менеджмента, маркетинга и рекламы, директор центра маркетинга образовательных услуг. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: proh_and@rambler.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, написание текста статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>

Поступила в редакцию 13.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 10.04.2019 г.

Принята к публикации 08.05.2019 г.

Information about the author

Andrey V. Prokhorov, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Management, Marketing and Advertising Department, Head of Marketing and Educational Services Analysis Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: proh_and@rambler.ru

Contribution: main study conception, manuscript text drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-695X>

Received 13 March 2019

Reviewed 10 April 2019

Accepted for press 8 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-24-30
УДК 378.018

Факторы формирования способности к саморазвитию у студентов вуза

Елена Анатольевна МОЛОКАНОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-8950>, e-mail: emlknv@mail.ru

Factors of formation self-development abilities among university students

Elena A. MOLOKANOVA

Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-8950>, e-mail: emlknv@mail.ru

Аннотация. Обоснована необходимость формирования способности студентов к саморазвитию в условиях реализации в техническом вузе разноуровневых образовательных программ. Проанализированы различные педагогические и психологические подходы к формулированию и использованию в соответствующих науках понятия «саморазвитие личности». Пояснен выбор научного подхода, в рамках которого саморазвитие определяется как процесс целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбору целей, путей и средств самосовершенствования, соответствующих своим жизненным ценностям и установкам. Определена одна из основных задач технических университетов – задача актуализации и управления профессиональным образованием студентов, результатом которой является органично сформированная личность, способная к саморазвитию через самообразование и самовоспитание. Сформулированы внешние факторы (научная, учебная, информационная, социальная и спортивная базы университета; научно-исследовательская работа и профессиональная деятельность на этапе обучения; воспитательная работа под руководством преподавателей и кураторов; учебная работа под руководством преподавателей) и внутренние факторы (факторы, способствующие самообучению студентов; факторы, способствующие самореализации собственных планов и идей), влияющие на готовность к саморазвитию будущего инженера. Обоснован в качестве основного внешнего фактора – фактор личностного влияния преподавателей вуза на саморазвитие студентов. Выделены личностные характеристики основных типов преподавателей технического вуза. Проанализированы взгляды ученых различных научных школ на проблему влияния личности преподавателя на формирование способности к самообразованию и саморазвитию студентов.

Ключевые слова: студент; преподаватель; компетенции; саморазвитие личности; самообразование; самовоспитание; педагогическая работа; научная работа

Для цитирования: Молоканова Е.А. Факторы формирования способности к саморазвитию у студентов вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 24-30. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-24-30

Abstract. We substantiate the necessity of the student's self-development ability formation in the conditions of multi-level educational programs implementation in a technical university. We analyze various pedagogical and psychological approaches to the formulation and use in the relevant sciences concept of "self-development of a personality". We explain the choice of a scientific approach, in which self-development is defined as the process of purposeful activity of a personality in continuous self-transformation, conscious management of your own development, choice of goals, ways and means of self-improvement corresponding to your own life values and attitudes.

We define one of the main tasks of technical universities – the task of updating and managing students' professional education, the result of which is an organically formed personality capable of self-development through self-education and self-upbringing. We formulate external factors (scientific, academic, informational, social and sports bases of the university; research and professional activities at the educational stage; upbringing work under the guidance of lecturers and supervisors; academic work under the guidance of lecturers) and internal factors (factors contributing to students' self-learning; factors contributing to the self-realization of your own plans and ideas) affecting the readiness for self-development of the future engineer. We substantiate the main external factor – the factor of personal influence of university professors on students' self-development. Personal characteristics of the main types of technical university teachers are highlighted. We analyze the views of various scientific schools scientists on the problem of lecturer's personality influence on the formation of self-education and self-development abilities of students.

Keywords: student; lecturer; competence; self-development of a personality; self-education; self-upbringing; pedagogical work; scientific work

For citation: *Molokanova E.A. Faktory formirovaniya sposobnosti k samorazvitiyu u studentov vuza [Factors of formation self-development abilities among university students]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities, 2019, vol. 24, № 180, pp. 24-30. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-24-30 (In Russian, Abstr. in Engl.)*

На данном этапе общественного развития страны основной задачей в рамках разноразноуровневых образовательных программ университетов является становление специалиста высокого уровня, владеющего необходимыми компетенциями, умеющего противопоставить себя конкурентам, мобильного в социальной и профессиональной сферах и готового оперативно реагировать на жизненные и профессиональные изменения.

Выпускник вуза, получивший высшее образование и пришедший на производство, должен выполнять роль активного субъекта, заинтересованного в познании и преобразовании себя, продуктивно сотрудничающего с участниками производственного процесса, владеющего современными технологиями, способного быстро адаптироваться к изменениям. Другими словами, он должен быть готов к саморазвитию через самообразование и самовоспитание – формы самосовершенствования и самоопределения.

Саморазвитие личности – понятие, сформированное на стыке философского, психологического и педагогического знания. Родоначальными исследователями в этом направлении можно с уверенностью считать ученых Античности. В работах Сократа, например, впервые появляется понятие, характеризующее первооснову человека – «внутренний голос». Со средних веков до эпохи Нового времени саморазвитие рассматривается как самоусовершенствование человека, цель которого – уподобление Богу через от-

кровения, творческие искания смысла и искания вечности.

В работах отечественных и зарубежных психологов предложены различные теоретические концепции саморазвития личности. Например, личность есть объект и субъект исторического процесса, объект и субъект общественных отношений, субъект и объект общения, то есть личность включена во все сферы жизнедеятельности с целью выполнения общественных функций, выступающих движущей силой саморазвития; саморазвитие – это действие внешних воздействий и собственных неосознанных стремлений личности, ведущих ее по «вертикали личностного развития к Абсолюту»; психическое как начало самодвижения; саморазвитие человека – динамическая система направленных процессов и остающихся неявными для самого субъекта; саморазвитие как принятие тождественности и согласия с «полнотой человечности» через самоактуализацию; саморазвитие как путь к смыслу существования. Научно обоснован также культурологический подход для исследования саморазвития личности. Раскрыты методологические аспекты понятия, внутренние и внешние феномены процесса саморазвития личности.

Следует учесть, что в работах современных исследователей понятие саморазвития представлено в двух ипостасях: и как объект исследования, и как критерий оценивания развития группы, общества, цивилизации, а именно их воспроизводящего института –

образования. Подробный анализ психолого-педагогических подходов к определению этого понятия изложен в исследовании В.Е. Степановой [1].

В рамках нашего исследования наиболее интересен подход В.Г. Маралова, оценивающего важность и ценность саморазвития [2]. По его мнению, саморазвитие – процесс целенаправленной деятельности личности по непрерывному самоизменению, сознательному управлению своим развитием, выбору целей, путей и средств самосовершенствования соответствующих своим жизненным ценностям и установкам, а ценность саморазвития состоит в том, что саморазвивающаяся личность вносит наиболее весомые вклады в общественное развитие, способствует развитию цивилизации, удовлетворяя тем самым потребность общества в саморазвивающейся личности и потребность конкретного человека в самоактуализации.

Если же развитие личности происходит свободно, непринужденно, с положительной социальной динамикой и приносит в общество весомый профессиональный вклад, то «ценность ее возрастает». Кроме того, саморазвитие важно как ценность, не только из-за того, что личность, способная к саморазвитию, является «двигателем прогресса» по части общественного и цивилизационного развития, удовлетворяя собственные потребности и потребности общества. Но и потому, что, «...в конечном итоге, оно способствует поддержанию жизни конкретных людей, социума, переводу ее на качественно более высокий уровень» [2].

Следовательно, одной из основных задач технических университетов значится задача актуализации и управления профессиональным образованием студентов, результатом которой является органично сформированная личность, способная к саморазвитию через самообразование и самовоспитание. Понятие профессионального образования характеризуется многоаспектностью. Данный вид образования можно рассматривать как непрерывный процесс определения своего места в профессиональной деятельности, позволяющий осознать себя и свои возможности как нечто целостное, основой которого является мотивационная сфера. Профессиональное образование в вузах, базирующееся на внешнем управленческо-педагогическом влиянии

преподавателей на обучаемых, приводит к желаемому результату – профессионально компетентной личности, готовой к самообразованию, саморазвитию и самореализации в трудовой деятельности. Можно утверждать, что способность к самообразованию и самовоспитанию, грамотно сформированная преподавателями, проявляется в процессе непрерывного личностного и профессионального совершенствования студента, находящегося под влиянием внешних и внутренних факторов [3].

К внешним факторам относятся:

- научная, учебная, информационная, социальная и спортивная базы университета (организация научно-исследовательских площадок, формирование централизованных библиотечных систем, строительство и организация работы спортивных комплексов как внутривузовского, так и регионального масштаба);

- научно-исследовательская работа и профессиональная деятельность на этапе обучения (научные изыскания, производственные практики, освоение прикладных дисциплин и др.);

- воспитательная работа под руководством преподавателей и кураторов (организация студенческих общественных и творческих объединений, тематических групповых занятий, введений системы поощрений, развитие института кураторства);

- учебная работа под руководством преподавателей (проведение учебных занятий различных видов, применение разнообразных методик, организация самостоятельной работы студентов).

К внутренним факторам саморазвития относятся:

- факторы, способствующие самообразованию студентов;

- факторы, способствующие самореализации собственных планов и идей.

Кроме того, одним из основополагающих рычагов внешних воздействий на внутреннее представление себя и корректировку внутренних факторов, ведущих к позитивному самоизменению, является личностное влияние преподавателей вуза. На них ложится ответственность за выбор содержания, форм и методов обучения и воспитания, выполняющих функции развития, интегрирования, регулирования, контроля и корректи-

ровки самообразования и самовоспитания студентов, ведущих к саморазвитию личности. Преподаватель, являясь априори личностью высокоразвитой, носителем ценностей и смыслов, отражающих стремление к саморазвитию, самообучению и самовоспитанию, привносит в опыт обучаемых идею, базирующуюся на единой ценностно-смысловой основе. Данная ситуация характерна для смены личностных убеждений и взглядов на вещи, что провоцирует состояние поиска новизны студентами, поиска возможностей самореализации. Именно преподаватели, «...по роду своей профессии, обязаны быть инициаторами развития высоких моральных качеств, нравственной культуры всех, с кем они общаются» [4].

Следовательно, одним из наиболее интересных вопросов, требующих дальнейшего исследования, является изучение влияния преподавателей вуза на саморазвитие студентов. Учитывая, что профессиональные интересы студентов первого курса университета любого направления подготовки, не говоря уже о студентах старших курсов, определены более однозначно, чем вчерашних выпускников школы, преподавательский состав вуза объективно оказывает наиболее глубокое влияние на профессиональное самоопределение обучаемых, чем школьные учителя.

Результаты изучения вопроса сформированности уровней профессиональных интересов старшеклассников представлены в работе Л.Н. Макаровой [5]. Профессиональное самоопределение является составляющим звеном самоопределения личности и одной из форм ее саморазвития. Согласно данным проведенного анкетирования, однозначно готовы к выбору профессии лишь 10,8 % респондентов из опрошенных учеников 10-х классов; 70,9 % – находятся на распутье, не определились в выборе профессии; а 18,3 % вообще не представляют свое профессиональное будущее [5]. Анализ полученных результатов характеризует работу педагогического коллектива, направленную на самоопределение личности, как недостаточную. Автором предлагается активизировать и усилить работу института педагогов дополнительного образования в школе.

Проведя параллель с образовательной средой высшей школы, следует отметить, что

аналогом школьного института педагогов дополнительного образования является институт кураторов. Несомненно, кураторы, являясь авторитетными личностями, уже владеющие профессией, к которой студенты только стремятся, реализуя свои воспитательные функции, оказывают влияние на их самоопределение и, соответственно, способствуют стремлению к саморазвитию воспитуемых [6].

Влияние преподавательского состава в вузе на студентов оказывается не менее глубокое, чем влияние кураторов. Преподаватели как общеинститутских кафедр, так и профильных находятся в постоянном общении со студентами во время занятий.

Во-первых, следует отметить, что на саморазвитие и самоопределение студентов оказывает влияние отношение как к педагогической, так и к научной работе преподавателей. С одной стороны, в работе Л.Н. Макаровой, опирающейся на систематизацию А.Н. Новикова [7], выделены три основных типа научных руководителей аспирантуры: достаточно молодые ученые, наиболее ответственно относящиеся к научному руководству над студентами, не имеющие достаточного опыта педагогической работы, но подающие интересные идеи научной работы; зрелые ученые, как правило, из руководящего состава вузов, под руководством которых обучаемые работают в большей мере самостоятельно из-за занятости первых, но получают определенные привилегии в продвижении работы; ученые, занимающиеся научной работой с аспирантами из-за престижа и для достижения собственных целей, фактически не руководя работой. Данная систематизация, возможно, с некоторыми правками, вполне может быть применена и к преподавателям вуза, работающим с бакалаврами, специалистами и магистрами, так как в их научно-методическую работу входят обязательно руководство курсовыми работами, как необходимый фактор дальнейшей подготовленности к более серьезным научным работам, руководство дипломными работами бакалавров и специалистов и магистерскими диссертациями.

С другой стороны, даже если речь не идет о научном руководстве на любом уровне обучения, «...по мнению студентов, исследовательская работа преподавателя по-

вышает его научный уровень знаний, развивает творческий потенциал, обогащает внутренний мир педагога. В то же время, не менее важна педагогическая деятельность преподавательского состава вуза. В обязанности преподавателя входят правильное видение и грамотное формулирование педагогических задач, поиск оптимальных способов их решения, наличие хорошего запаса знаний и умение их преподнести [8].

Вместе с тем преподаватель должен учитывать индивидуальные особенности воспитуемых. В данном контексте мы придерживаемся личностно ориентированного подхода в педагогике. С точки зрения личностного подхода, совокупность психических процессов, свойств, состояний конкретного индивида являются производными, зависимыми от индивидуальной и общественной реальности воспитуемого, определяемыми правилами и условиями личной и общественной жизни. По мнению С.Л. Рубинштейна, «в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека, и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности» [9].

Опираясь на данные положения, преподаватель любой дисциплины в вузе должен учитывать возрастные, личностные особенности каждого воспитуемого, в соответствии с этими особенностями определять содержание и форму занятий, корректировать направление общения со студентами. При таких характеристиках общения преподавателя с обучаемыми у вторых стимулируется и активизируется личностная и интеллектуальная активность, в свою очередь, проявляющаяся в потребности к саморазвитию и самореализации. Например, Е.В. Бондаревской отмечено, что саморазвитие личности, формирование таких ее субъектных свойств, как внутренняя независимость, самостоятельность, самодисциплина, самоконтроль, самоуправление, саморегуляция, способность к рефлексии – являются высшими показателями эф-

фективности личностно ориентированного воспитательного процесса [10].

Смыкаясь в единстве, все сферы жизнедеятельности и черты индивида проявляют себя в виде ценностно-смыслового самоопределения личности. Воспитуемые, вступая в различные взаимодействия с преподавателями, подвергаются влиянию процессов обучения и воспитания, признанных одними из важнейших факторов и условий становления личности субъекта воспитания. Другими словами, студенты оказываются под воздействием субъективных реальностей своих педагогов, проявляющимися влиянием достижений последних в гуманитарных и технических науках и педагогике, общей эрудированностью, интеллигентностью, ментальными и личностными качествами преподавателей и др. Что и способствует более глубокому погружению в педагогическую реальность вуза и принятию ее ценностей и смыслов [11].

Все взаимодействия в процессе обучения подвержены ведущей и направляющей роли преподавателя, являющегося организатором и руководителем наиболее целесообразно построенного процесса обучения. Так как становление будущих бакалавров и магистров проходит в непосредственном и тесном взаимодействии с преподавателями, то они становятся наиболее важными и значимыми для студентов людьми в вузе. Именно под их контролем происходит одобрение или осуждение поведения обучаемых, которое способствует формированию положительной динамики к саморазвитию, самовоспитанию, самоорганизации студентами, и в перспективе появляется принятие на себя социальной роли руководителя коллектива, умеющего принимать важные решения в проектной и управленческой областях, носителя традиций и ценностно-смысловых ориентиров профессиональных кадров России.

Из вышесказанного следует, что авторитетное влияние личности преподавателя, с одной стороны, и учет им личностных особенностей студентов бакалавров, специалистов или магистров – с другой, позволяет проявляться способности к саморазвитию воспитуемых в максимально полной мере.

Список литературы

1. Степанова В.Е. Философско-методологические основания саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Якутск, 2003. 28 с.
2. Маралов В.Г. Ценность и опасности саморазвития личности // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 6-4 (37). С. 51-53.
3. Логинов В.В., Селютина Н.А., Вегера О.А., Хрисанфова Н.В. Актуализация потенциала самовоспитания бакалавра в системе средств физической культуры // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т. 11. № 1. С. 171-179. DOI 10.14526/01_1111_92
4. Макарова Л.Н. Влияние научного руководителя на формирование профессиональной направленности аспирантов // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 2 (36). С. 17-21. DOI 10.20310/1810-231X-2018-17-2(36)-17-21
5. Макарова Л.Н. Роль педагогов учреждений дополнительного образования в профессиональном самоопределении учащихся в условиях школы // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2018. Т. 17. № 1. С. 45-51. DOI 10.20310/1810-231X-2018-17-1-45-51
6. Соколовская И.Н. Формы воспитательной работы куратора с учебной группой вуза // Непрерывное образование. 2018. № 2 (24). С. 72-75.
7. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
8. Макарова Л.Н., Шаршов И.А. Научная и педагогическая деятельности будущего преподавателя вуза: проблема соотношения // Социально-экономические явления и процессы. 2013. № 7 (53). С. 197-203.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1998. 720 с.
10. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29-36.
11. Жуковская Т.В., Молоканова Е.А. Моделирование воспитательной системы технического вуза в связи с переходом на ФГОС // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2017. С. 363-368.

References

1. Stepanova V.E. *Filosofsko-metodologicheskiye osnovaniya samorazvitiya lichnosti: avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk* [Philosophical and methodological bases for self-development of a personality. Cand. phil. sci. diss. abstr.]. Yakutsk, 2003, 28 p. (In Russian).
2. Maralov V.G. Tsennostr' i opasnosti samorazvitiya lichnosti [Values and dangers of self-development]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2015, no. 6-4 (37), pp. 51-53. (In Russian).
3. Loginov V.V., Selyutina N.A., Vegera O.A., Khrisanfova N.V. Aktualizatsiya potentsiala samovospitaniya bakalavra v sisteme sredstv fizicheskoy kul'tury [Bachelor's self-upbringing potential actualization in the system of physical culture means]. *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta – The Russian Journal of Physical Education and Sport*, 2016, vol. 11, no. 1, pp. 171-179. DOI 10.14526/01_1111_92 (In Russian).
4. Makarova L.N. Vliyaniye nauchnogo rukovoditelya na formirovaniye professional'noy napravlennosti aspirantov [Influence of the research supervisor on formation of professional orientation of post-graduate students]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2018, vol. 17, no. 2 (36), pp. 17-21. DOI 10.20310/1810-231X-2018-17-2(36)-17-21 (In Russian).
5. Makarova L.N. Rol' pedagogov uchrezhdeniy dopolnitel'nogo obrazovaniya v professional'nom samoopredelenii uchashchikhsya v usloviyakh shkoly [Role of teachers of institutions of additional education in professional self-determination of pupils in the conditions of school]. *Psikhologo-pedagogicheskiy zhurnal Gaudeamus – Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 2018, vol. 17, no. 1, pp. 45-51. DOI 10.20310/1810-231X-2018-17-1-45-51 (In Russian).
6. Sokolovskaya I.N. Formy vospitatel'noy raboty kuratora s uchebnoy gruppoy vuza [Forms of curator's educational work with the university study group]. *Nepreryvnoye obrazovaniye* [Continuous Education], 2018, no. 2 (24), pp. 72-75. (In Russian).
7. Novikov A.M. *Metodologiya obrazovaniya* [Methods of Education]. Moscow, Egves Publ., 2006, 488 p. (In Russian).
8. Makarova L.N., Sharshov I.A. Nauchnaya i pedagogicheskaya deyatelnosti budushchego prepodavatelya vuza: problema sootnosheniya [Scientific and pedagogical activity of future of higher education institution teacher: problem of ratio]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2013, no. 7 (53), pp. 197-203. (In Russian).

9. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshchey psikhologii* [Bases of General Psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 1998, 720 p. (In Russian).
10. Bondarevskaya E.V. Tsennostnyye osnovaniya lichnostno-oriyentirovannogo vospitaniya [Values fundamentals of a personality oriented upbringing]. *Pedagogika* [Pedagogy], 1995, no. 4, pp. 29-36. (In Russian).
11. Zhukovskaya T.V., Molokanova E.A. Modelirovaniye vospitatel'noy sistemy tekhnicheskogo vuza v svyazi s perekhodom na FGOS [Modelling of educational system in technical university due to the transition to FSES (Federal state educational standard)]. *Lichnostnoye i professional'noye razvitiye budushchego spetsialista* [Personal and Professional Development of the Future Specialist]. Tambov, Publishing House "Derzhavinskiy", 2017, pp. 363-368. (In Russian).

Информация об авторе

Молоканова Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры высшей математики. Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: emlknv@mail.ru

Вклад в статью: концепция исследования, анализ литературы, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-8950>

Поступила в редакцию 26.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 22.04.2019 г.

Принята к публикации 17.05.2019 г.

Information about the author

Elena A. Molokanova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Higher Mathematics Department. Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation. E-mail: emlknv@mail.ru

Contribution: study conception, literature analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3513-8950>

Received 26 March 2019

Reviewed 22 April 2019

Accepted for press 17 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-31-43
УДК 372.881.1

Концепция формирования универсальных навыков научного труда у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку

Екатерина Владимировна КУЛИКОВА, Нина Васильевна ПОПОВА
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-1351>, e-mail: ksuv77@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-9018>, e-mail: ninavaspo@mail.ru

The concept of the versatile research skills development among students of a technical university in the process of foreign language teaching

Ekaterina V. KULIKOVA, Nina V. POPOVA
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Politekhnikeskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-1351>, e-mail: ksuv77@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-9018>, e-mail: ninavaspo@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема формирования навыков научного труда у студентов технических вузов. Одним из возможных путей решения является использование элементов научно-исследовательской работы в процессе обучения иностранному языку, поскольку эта учебная дисциплина предоставляет широкие возможности для формирования данных навыков. Показано, что научно-исследовательская деятельность на иностранном языке способствует развитию исследовательских умений, аналитических способностей и критического мышления. Обучение студентов различным видам работы с текстом, таким как умение извлекать информацию, использовать навыки сжатия (реферирование) и расширения информации (комментирование), цитирования, составление библиографического списка поможет им получить навыки написания статей. Умение выступить с презентацией, задавать вопросы и аргументированно доказывать свою точку зрения подготовит обучающихся к выступлению с докладом на научной конференции и участию в научной дискуссии. Использование компьютерных технологий на всех этапах обучения (поиск информации, создание письменного текста, подготовка презентации) также формирует необходимые современному специалисту навыки. Привлечение внимания студентов к научно-исследовательской работе на иностранном языке способствует повышению мотивации к научной работе и дальнейшему изучению иностранного языка, который становится средством получения профессиональной информации и обобщения уже имеющихся знаний в научной работе. Опора на ранее полученные знания выдвигает формирование навыков научного труда в рамках дисциплины «иностранному языку» на первый план для студентов неязыкового профиля обучения. Данные выводы могут быть полезны для преподавателей технического вуза и студентов и использованы для совершенствования организации научно-исследовательской работы будущих специалистов.

Ключевые слова: навыки научного труда; научно-исследовательская работа; обучение иностранному языку; студенты

Для цитирования: Куликова Е.В., Попова Н.В. Концепция формирования универсальных навыков научного труда у студентов технического вуза в процессе обучения иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 31-43. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-31-43

Abstract. Building research skills for students of technical universities attracts the attention as an important component of the professional competence. One of the possible solutions is to use elements of research work in the process of foreign language teaching, since this academic discipline provides a variety of opportunities for acquiring these skills. Studying a foreign language contributes to the development of research skills, analytical skills and critical thinking. Teaching students how to work with a text, to extract information, to use compression skills (summarizing) and expanding information (commenting), using citation, compiling a bibliographic list will help them gain skills for writing articles. The ability to make a presentation, ask questions and prove their point of view will prepare students for a presentation at a scientific conference and participation in a scientific discussion. Use of computer technology at all stages of training (information retrieval, creation of a written text, preparation of a presentation) also contributes to the skills necessary for a contemporary specialist. Attracting students' attention to research work in a foreign language contributes to the increase of motivation for scientific work, and to the further studies of a foreign language, which becomes a means of obtaining professional information and generalizing existing knowledge in scientific work. Reliance on previously obtained knowledge brings research skills development in the framework of "foreign language" programme to the fore for non-linguistic students. These conclusions can be useful for teachers and students of a technical university and can improve research work organization of future specialists.

Keywords: research skills; research work; foreign language teaching; students

For citation: Kulikova E.V., Popova N.V. Kontsepsiya formirovaniya universal'nykh navykov nauchnogo truda u studentov tekhnicheskogo vuza v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [The concept of the versatile research skills development among students of a technical university in the process of foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 31-43. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-31-43 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Научно-исследовательская работа студентов является важной составляющей подготовки специалистов с высшим образованием, поэтому интерес к ее организации неуклонно возрастает. Каждый студент сталкивается с проблемой организации работы над научным исследованием. Для начинающих исследователей важно знать не только требования, предъявляемые к написанию квалификационной работы или научной статьи, но и иметь представление о методологии научного творчества. Как показывает практика высших учебных заведений, больше всего возникает вопросов именно методологического характера: недостает опыта в организации работы, использовании методов научного познания, применении логических законов [1]. В связи с этим возникает необходимость специального формирования навыков научного труда у студентов во время обучения в вузе.

В методических рекомендациях к написанию выпускной квалификационной работы описываются основные этапы подготовки и публикации результатов исследования, процесс отбора и оценки научных журналов для публикации статей; структура и оформление

научной статьи [1]. Е.С. Бессмельцева считает, что во время занятия научной деятельностью студенты проходят все этапы, свойственные любому исследованию: определение проблемы исследования, отбор и изучение литературы, выбор методики, анализ собранного материала, выводы исследователя, оформление результатов для представления их специалистам и защита [2].

Несомненно, что для успешной научной работы необходимо иметь сформированные навыки для ее осуществления. Безусловно, в учебном плане подготовки аспирантов существует дисциплина «Основы научно-исследовательской работы», но Ф.А. Кузин подчеркивает важность формирования исследовательской компетенции ранее, на предыдущих этапах обучения [1]. Процесс превращения учебной деятельности студентов в научно-исследовательскую связан с формированием новых навыков. Одна из целей обучения в высшей школе – формирование способности получения информации, ее переработки и поиска нестандартных решений [3].

Основа универсальных навыков научного труда (УННТ) закладывается еще при обучении в школе. ФГОС 2 поколения требует формирования у обучающихся универсальных учебных действий (УУД) в процессе

обучения различным предметам: умение работать с различными источниками информации, ориентироваться в содержании текста, устанавливать взаимосвязь описываемых в тексте событий, явлений, процессов, обобщать, выделять основную идею текста, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, осуществлять поиск информации, решать творческие задачи, используя ранее приобретенные знания [4].

В связи с тем, что два понятия, *универсальные навыки научного труда* (УННТ) и *универсальные учебные действия* (УУД), являются одинаково распространенными в методической литературе и взаимозаменяемыми, мы будем далее придерживаться только второй формулировки (УУД), подразумевая, что она фактически дублирует УННТ.

Общее представление об универсальных учебных действиях (УУД). Выделяются следующие виды универсальных учебных действий [4]: личностные, регулятивные, познавательные, коммуникативные.

Личностные действия обеспечивают ориентацию в социальных ролях и межличностных отношениях, понимание моральных и этических норм, умение выделить нравственный аспект поведения.

Регулятивные действия служат для организации учебной деятельности обучающихся: целеполагание как постановка учебной задачи (соотнесение уже известного и того, что необходимо усвоить), планирование (постановка промежуточных целей и задач), прогнозирование (ожидание определенного результата в определенное время), контроль (сравнение результата с заданным эталоном), коррекция (внесение изменений и дополнений), оценка (осознание качества и уровня усвоения материала), саморегуляция (способность к волевой мобилизации сил).

К познавательным универсальным действиям относятся постановка и решение проблем и логические, общеучебные действия. Общеучебные действия включают в себя самостоятельную постановку цели, умение применять методы поиска информации, умение структурировать знания, строить речевое высказывание в устной и письменной форме, работать с текстом, выделяя основную и второстепенную информацию, выбирать способ чтения в зависимости от цели чтения, восприятие текстов различных стилей, способ-

ность конспектировать, выбирая необходимый материал в зависимости от поставленной задачи.

Логические действия представляют собой способность анализировать информацию с выделением существенных и несущественных признаков, синтез (составление целого из частей, восполнение недостающего), классификации, нахождение причинно-следственной связи, построение логических доказательств, выдвижение гипотез и их обоснование.

Коммуникативные действия служат способности интегрироваться в группу и строить продуктивное взаимодействие и сотрудничество с другими людьми, коллективно обсуждая и совместно решая поставленные задачи с пониманием позиции и интересов других людей [4].

А.Г. Асмолов с соавт. считают, что «овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей, включая организацию усвоения, то есть умения учиться» [4, с. 3], являясь важным фактором для повышения эффективности обучения.

К навыкам научного труда можно также отнести умение работать с текстом (извлекать информацию, составлять реферат, аннотацию), владеть навыками чтения различного вида, составлять библиографию, связно излагать свои мысли, участвовать в научной дискуссии, выступать с докладом на конференции. Занятие научно-исследовательской работой в настоящее время подразумевает использование компьютерных технологий для различных целей (поиск информации, подготовка презентации).

В настоящее время многие вузы создают собственные образовательные стандарты (СУОС – самостоятельно устанавливаемые образовательные стандарты высшего образования), определяющие требования к результатам освоения программ, содержащие перечень формируемых профессиональных компетенций – способностей применять знания, умения, навыки и личностные качества для профессиональной деятельности. Согласно действующему СУОС, например, по направлению подготовки 09.04.01 «Информатика и вычислительная техника», выпускник магистратуры СПбПУ Петра Великого в результате обучения дисциплине «иностранный

язык» должен обладать следующими компетенциями:

1) способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере, демонстрируя готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках, учитывая возможную разницу в культурах разных стран во время межкультурного взаимодействия;

2) наличие сформированных умений создания, перевода и редактирования текстов различных видов (эссе, аннотаций, рефератов, статей);

3) умение представить материалы о своей научной деятельности на научных мероприятиях, в том числе международных, способностью принимать участие в академических и профессиональных дискуссиях¹.

Все перечисленные умения и навыки, полученные во время обучения иностранному языку, необходимы для осуществления научно-исследовательской деятельности, поскольку являются универсальными.

Проведя анализ работ таких авторов, как А.Г. Асмолов, Н.В. Попова, А.Н. Пятницкий, П.В. Сысоев, Г.А. Арсланова, посвященных универсальным компетенциям (УК), универсальным навыкам (УН) и универсальным учебным действиям (УУД), мы можем сделать вывод о совпадении данных понятий: они обеспечивают подготовленность молодого специалиста к научной работе, проведению научных исследований, оцениванию результатов, надлежащему оформлению научной работы [5].

З.У. Колокольникова с соавт. отмечают, что универсальные учебные действия соответствуют универсальным компетенциям. Например, личностные и познавательные учебные действия в школе превращаются в исследовательские и проектные навыки в вузе (то есть в навыки научного труда), регулятивные действия – в навыки самоорганизации и саморегуляции, коммуникативные навыки становятся опытом работы в команде [5].

А.Г. Асмолов с соавт. считают, что универсальные учебные действия (УУД) должны быть положены в основу выбора содержания,

приемов, методов и форм обучения. Владение УУД происходит во время обучения разным учебным предметам и способствует формированию умения учиться, то есть самостоятельно усваивать знания и самостоятельно организовывать процесс их усвоения [4].

Формирование универсальных учебных действий на занятиях по иностранному языку. Предполагается, что выделение универсальных учебных действий и универсальных навыков в отдельную категорию будет способствовать их приоритетному месту в рамках изучения конкретных дисциплин. Обучение иностранному языку также может внести весомый вклад в формирование УУД: универсальные учебные действия для дисциплины «Базовый курс иностранного языка» являются специальными умениями (умениями, значимыми для овладения иностранным языком как учебным предметом) [4].

Обучение иностранному языку является неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего специалиста в системе высшего образования Российской Федерации. Кроме того, подразумевается, что сокращение часов, отпущенных для аудиторных занятий, будет восполнено самостоятельной работой студентов. В этом случае объединяются очная и заочная формы обучения, и наиболее важным для выпускников вуза становится не только получить знания в узкопрофессиональной сфере, но и универсальные умения и навыки, что вызывает необходимость более детального исследования проблемы целей обучения иностранному языку.

Изучив, какие именно УУД и УН формируются во время каждого вида деятельности во время занятий иностранным языком, согласно мнению П.В. Сысоева, Н.В. Поповой, А.Н. Пятницкого, О.С. Шепелевой, мы обобщили данные в табл. 1 [6–8].

Проиллюстрируем вышесказанное примерами.

Работа с текстом. Способность работать с текстами общего и профессионального содержания является необходимой для любой учебной деятельности. Навык свободного чтения текста по специальности на иностранном языке формируется во время следующих видов деятельности: использования различного вида чтения, выделения главного и второстепенного, умения догадаться о зна-

¹ Образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.04.01 «Информатика и вычислительная техника». URL: https://dep.spbstu.ru/userfiles/files/prev/standarts/suos_vo/09_04_01.pdf (дата обращения: 01.03.2019).

чении незнакомых слов по контексту и примерно предсказывать содержание следующего абзаца.

По мнению Ю.А. Лупиногиной и И.В. Зарочинцевой, чтение, как вид деятельности, имеет мотив, цель, условия и результат. Результат чтения – получение информации из прочитанного с разной степенью точности и глубины. Результатом успешного владения

навыками чтения является использование изученного в речи, для чего следует специально обучать студентов находить требуемую информацию в тексте в необходимом объеме для решения конкретного речевого задания. Эта установка лежит в основе одного из принципов классификации видов чтения [9].

Таблица 1

Универсальные навыки научного труда, формируемые
во время изучения иностранного языка

№ п/п	Вид деятельности	Формируемые навыки	Использование в научно-исследовательской работе
1	Чтение текста	Навыки поискового чтения	Поиск и отбор необходимой информации, сжатие и расширение исходной текстовой информации (аннотация, реферат)
		Навыки ознакомительного чтения	Понимание общей канвы прочитанного, мнения автора по тем или иным вопросам, собственная оценка полученной информации
		Навыки изучающего чтения	Полное и точное извлечение информации из текста со степенью полноты понимания 90–100 %. Используется для дальнейшего воспроизведения прочитанного материала
2	Реферирование, аннотирование	Сжатие исходной текстовой информации	Составление реферата, аннотации, подготовка доклада, написание статей, рефератов, курсовых работ, обзора литературы
3	Реферативный перевод	Переводческие навыки. Сжатие исходной текстовой информации. Умение аргументировать свое отношение к обсуждаемому вопросу	Составление реферата, аннотации, подготовка доклада, написание статей, рефератов, курсовых работ, обзора литературы при использовании источников информации на иностранном языке
4	Комментирование	Расширение исходной текстовой информации	Комментирование научного текста с учетом мнений специалистов по данному вопросу (написание научной статьи, квалификационной работы, обзора литературы)
5	Академическое письмо. Работа с лексикой и грамматикой	Развитие способности к анализу информации. Развитие логического мышления	Организация мыслей в логической последовательности, выражение научных суждений. Грамотное оформление библиографического списка и использование цитирования. Написание научных статей и квалификационных работ
6	Активные методы обучения: проблемное обучение, проектное обучение, игровые (ролевые и дидактические) и интерактивные технологии, дискуссии	Формирование у обучающихся критического мышления, умения работать с информацией; умения сопоставлять и анализировать информацию, способности к работе в команде, умения выполнять разные социальные роли	Постановка и решение проблем. Умение отобрать, структурировать информацию, делать выводы. Умение составлять и оформлять презентации. Навык выступления с докладом перед аудиторией, участие в научных конференциях
7	Работа с компьютерными технологиями	Обучение возможностям использования компьютерных технологий для решения разнообразных задач	Применение компьютерных технологий для изучения иностранного языка. Применение иностранного языка для работы с различными интернет-ресурсами для поиска профессиональной информации

Любую научную работу мы начинаем с поиска и отбора литературы по определенной теме, то есть используем поисковое чтение, подчеркивает Е.В. Федоткина [10]. При ознакомительном чтении мы знакомимся с общим содержанием выбранного текста, интересуясь не только общей темой прочитанного, но и пониманием общей канвы прочитанного, вынося свою оценку полученной информации (полезно – бесполезно, интересно – неинтересно). Поисковое чтение служит целью нахождения конкретных данных (определений, данных статистики, цифр, дат), причем читающий уже имеет информацию о том, что такие данные в этом тексте есть.

Под изучающим чтением мы понимаем точное и полное получение фактов и данных из текста со степенью полноты понимания 90–100 %. Оно используется для дальнейшего воспроизведения прочитанного материала, для чего необходимо дать себе установку на внимательное чтение с осмыслением и запоминанием материала [10].

Любому специалисту в работе с оригинальной литературой требуются все виды чтения, поскольку они взаимосвязаны, однако, каждый тип чтения решает определенные задачи, зависящие от цели читающего и вида текста.

Реферирование, комментирование и реферативный перевод. Н.В. Попова и А.Н. Пятницкий называют навыки «свертывания и расширения представленной информации» [7], то есть навыки реферирования и комментирования, основными навыками, необходимыми для работы с текстом, используемыми для всех видов учебной деятельности устной и письменной форме [3]. Реферирование текста (краткое изложение основного содержания текста) состоит из таких операций, как деление текста на законченные части и определение основной идеи каждой из них. Для осуществления этих действий обучающимся приходится выполнить следующее: сравнить фрагменты текста, обобщить полученные данные, перефразировать, сократив и реструктурировав информацию, правильным образом сославшись на ее источники. По мнению Н.В. Поповой и А.Н. Пятницкого, каждый исследователь, высказывающий научное мнение по какой-либо теме, использует реферирование и комментирова-

ние. Эти задания также хорошо развивают интеллектуальные способности [7].

Завершающий этап работы с текстом – комментирование, направленное на расширение и дополнение содержания текста. При обучении комментированию формируются следующие универсальные навыки: нахождение фактической информации и мнения автора (поиск определенных дискурсивных элементов), подбор литературы, соответствующей данной теме, и создание собственного комментария с аргументацией, апеллирующей к мнению других специалистов, в поддержку или в опровержение мнения автора, что развивает критическое мышление [3; 7]. Таким образом, мы видим, что навыки работы с текстом являются базовыми для успешной научно-исследовательской работы.

Несмотря на то, что перевод применяется ограниченно и не одобряется учебными программами для неязыковых вузов, где большее внимание уделяется коммуникативной методике, не стоит исключать его полностью. Перевод высоко востребован в профессиональной и научной деятельности, поэтому должен быть включен в программу обучения как самостоятельный вид учебной деятельности. По мнению Н.В. Поповой и А.Н. Пятницкого, реферативный перевод будет служить основой для аргументации автора при написании реферата или курсовой работы [11].

Осваивать реферативный перевод лучше вместе с обучением реферированию, обращая внимание на грамматические трудности перевода (страдательного залога, атрибутивных цепочек, терминологических сочетаний). Такой перевод может осуществляться с сохранением или нарушением последовательности изложения первичного текста, в зависимости от целей [11].

Академическое письмо. Обучение академическому письму ставит своей целью подготовку студентов к написанию научной работы и ее должному оформлению.

Американский исследователь К.М. Тарди перечисляет этапы написания научной статьи: определение проблемы, сбор теоретического материала по теме исследования, написание плана и чернового варианта, вычитывание и написание окончательного варианта статьи [12].

В.М. Еремина указывает на необходимость иметь хорошо сформированные на-

ки письма на иностранном языке для успешного овладения академическим письмом [13]. Такие авторы, как А.С. Киндеркнехт, видят основу формирования культуры научного исследования во владении письменной научной деятельностью. Отмечаются определенные затруднения в обучении академическому письму, поиске необходимой информации в иноязычной научной литературе, анализе данной информации, лингвистические трудности написания текста. Осмысление проблемных аспектов способствует построению эффективной стратегии обучения.

А.С. Киндеркнехт и Ф.Р. Хабибрахманова подчеркивают, что сбор материала на иностранном языке и такая работа с ним, как написание рефератов и научных статей по теме будущей специальности, поможет студентам в написании работы на родном языке [3]. Они также отмечают роль включения иностранного языка в контекст профессиональных интересов: внешняя мотивация учебной деятельности студентов значительно повышается. Подобная работа способствует формированию аналитического мышления, необходимого ученому.

Обучение академическому письму связано с такими аспектами, как различные виды чтения, аудирование (восприятие на слух и понимание), выражение научных суждений и перевод (полный или реферативный).

Необходимо обучать студентов видеть главное и второстепенное в тексте, сокращать информацию, использовать различные упражнения для развития умений понимания текста, запоминания лексики, усвоения грамматических правил; учить студентов делать записи и применять изученное в ситуациях общения. Студентов нужно знакомить с особенностями научного стиля на иностранном языке, с типичными структурами и клише, что поможет правильно воспринимать читаемое и создавать свой собственный текст на иностранном языке.

Сюда же можно отнести работу с лексикой и грамматикой, без которых невозможно написать и оформить статью на иностранном языке, изучение средств когезии и когерентности. А.С. Киндеркнехт и Ф.Р. Хабибрахманова указывают на недостаточно развитое умение писать научные тексты на родном языке и взаимосвязанность этих аспектов. Исправить вышеназванные недостатки мож-

но с помощью формирования у студентов навыков создания текстов первичных (статья) и вторичных жанров (тезисов, аннотации, реферата) [3].

Отдельного упоминания заслуживает обучение в рамках данного аспекта правилам научного цитирования и оформления библиографического списка литературы [14]. Этот аспект может практиковаться во время подготовки студенческих работ к студенческой научной конференции «Неделя науки».

Работа над развитием навыков академического письма на иностранном языке готовит студентов к выполнению научного исследования в рамках своей специальности, написанного на родном языке с использованием иноязычной литературы.

Активные методы обучения. Для формирования универсальных учебных действий в системе образовательного процесса используются различные технологии, предусматривающие особую структуру методов организации работы преподавателя со студентами. Деятельностный подход, сформулированный А.Л. Леонтьевым, В.В. Давыдовым, Л.Г. Петерсон и другими, является наиболее эффективным.

Е.А. Белякова подчеркивает, что активные методы обучения побуждают обучающихся к активной мыслительной и практической работе, самостоятельному, инициативному, творческому освоению учебного материала. Проблемные задания настраивают студентов на проведение таких мыслительных операций, как классификация, дифференциация, обобщение, моделирование, формулирование выводов. Все эти действия производятся в процессе мышления [15]. Таким образом, в процессе проблемного обучения самостоятельная поисковая деятельность учащихся сочетается с усвоением готовых научных выводов, высказанных специалистами.

Согласно Е.А. Беляковой, активные методы обучения включают в себя проблемное обучение, проектное обучение, игровые (ролевые и дидактические) и интерактивные технологии, дискуссии. Применительно к обучению иностранному языку они могут быть направлены на обучение аспектам языка (лексике, грамматике, фонетике), рецептивным (чтению и аудированию) и продук-

тивными видам речевой деятельности (говору, письму) [15].

Проблемное обучение базируется на получении новых знаний с помощью решения теоретических и практических задач в создаваемых для них проблемных ситуациях. Все проблемные задания условно можно разделить на четыре уровня, основанные на участии преподавателя в постановке и различных этапах решения проблемы:

1) преподаватель ставит проблему (задачу) и сам решает ее при активном обсуждении;

2) преподаватель предлагает проблему, студенты находят (возможно, с помощью) решение;

3) проблема ставится обучающимися, преподаватель помогает ее решить;

4) обучающиеся самостоятельно ставят проблему, формулируют и исследуют возможности и способы ее решения.

В результате у обучающихся формируется способность самостоятельно увидеть проблему, анализировать проблемную ситуацию, находить правильный ответ. Именно поэтому метод проблемного обучения называют проблемно-эвристическим или исследовательским методом [15].

Проектная работа как активный метод обучения. Е.С. Полат, будучи автором исследований по использованию метода проектов и применения интернет-технологий в обучении иностранным языкам, подчеркивает, что проектная деятельность способствует формированию у обучающихся самостоятельного, критического мышления, умения работать с информацией, аргументировать принятые решения, обосновывать сделанные выводы, трудиться в команде [16].

По виду деятельности Е.С. Полат различает следующие проекты:

1) исследовательские проекты со структурой, приближенной к подлинно научному исследованию;

2) творческие проекты, предполагающие соответствующее оформление результатов: презентация, фильм, репортаж, альбом;

3) игровые проекты, когда обучающиеся практикуют различные роли, необходимые для определенного проекта (от литературного персонажа до деловых людей современности);

4) информационные проекты, направленные на сбор данных о каком-либо событии или явлении и представление их аудитории. Выполнение такого проекта наиболее приближено к исследовательскому, например, практико-ориентированные проекты, имеющие четко обозначенный результат деятельности участников (проект нового здания, новый законопроект), затрагивающий определенную профессиональную сферу [16].

Собранный материал может быть представлен как доклад, реферат или презентация. По мнению Н.М. Семененко, во время подготовки проекта обучающиеся получают опыт в самостоятельном приобретении знаний, проходя следующие этапы: определение проблемной области, планирование, осуществление работы, представление результатов. Метод проектов требует применения знаний из различных предметных областей и способствует формированию универсальных учебных действий.

Н.М. Семененко выделяет следующие универсальные учебные действия, формируемые во время работы над проектом (табл. 2) [17].

Следующий метод проектного обучения – дискуссия, также широко применяется на занятиях по иностранному языку в вузе, например, при профессионально-ориентированном обучении, поскольку позволяет применить полученные языковые навыки на практике. Дискуссия способствует использованию знаний студентов из различных областей в обсуждении и решении проблемы, развивает речевые навыки на иностранном языке. Одновременно с этим у студентов развивается логическое мышление и способность аргументированно доказывать свои идеи. То есть дискуссия улучшает усвоение теоретического материала, стимулируя самостоятельную работу студентов по решению проблем и формируя культуру научного и творческого мышления. В целом умение вести дискуссию является необходимым навыком научного труда, от которого зависит успешность и результативность деятельности ученых [18].

Как мы видим, активные методы обучения широко используются при обучении студентов иностранному языку в вузе, способствуя повышению эффективности обучения.

Таблица 2

Универсальные учебные действия, формируемые в учебном проектировании

№ п/п	Этапы работы над проектом	Универсальные учебные действия
1	Постановка проблемы и целей проекта	<i>Регулятивные действия</i> (целеполагание). <i>Познавательные действия</i> (самостоятельное создание алгоритмов деятельности)
2	Планирование	<i>Регулятивные действия</i> (планирование и прогнозирование). <i>Познавательные действия</i> (применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; рефлексия способов и условий действия). <i>Коммуникативные действия</i> (планирование учебного сотрудничества с преподавателями и студентами – определение цели, функций участников, способов взаимодействия)
3	Реализация плана (осуществление проектной деятельности, оформление результатов)	<i>Регулятивные действия</i> (саморегуляция и оценка, контроль и коррекция). <i>Познавательные действия</i> (структурирование знаний; контроль и оценка процесса и результатов деятельности; моделирование). <i>Коммуникативные действия</i> (умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации)
4	Рефлексия	<i>Регулятивные действия</i> (контроль, оценка и коррекция)
5	Презентация	<i>Познавательные действия</i> (осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме)

Все они помогают выработать универсальные навыки научного труда, ставя перед студентами исследовательские, поисковые задачи, обучая в сотрудничестве и способствуя развитию навыков научной коммуникации.

Работа с информационно-компьютерными технологиями (ИКТ). Компьютерные технологии предоставляют широкие возможности для формирования и развития всех вышеперечисленных УУД. Е.С. Полат считает, что использование широких возможностей ИКТ во время обучения иностранному языку всегда преследует две цели: обучение языку и обучение использованию электронных ресурсов, компьютерной грамотности, использование компьютерных технологий для развития способности к самостоятельному обучению. Это также является универсальным учебным действием и необходимо для научной работы.

При использовании ИКТ для поиска информации развиваются критическое отношение к ней и понимание основ правовой культуры ее использования (личностные УУД). Использование ИКТ для оценки и коррекции своих выполненных действий способствует формированию регулятивных УУД, поиску информации, записи информации с помощью различных технических средств, структурированию информации (представление ее в виде графиков, диаграмм, схем), построению

простых моделей и объектов, формирующих познавательные УУД. Коммуникативные УУД формируются при общении в цифровой среде (блог, форум, чат, электронная почта) и выступлении с аудиовизуальной поддержкой [16].

А.С. Киндеркнехт и Ф.Р. Хабибрахманова подчеркивают важность использования открытых образовательных ресурсов для самостоятельной работы с иностранным языком (словарей, ресурсов для работы с лексическим материалом, видео- и аудиоматериалов, лингвистических корпусов). Особую ценность представляет возможность слышать произношение как отдельных слов, так и целых текстов. Коррекция произношения важна на всех этапах обучения языку, поскольку при нарушениях фонетической нормы языка нарушается информативность [3].

Интернет-технологии предоставляют широкие возможности для поиска аутентичных научных источников, способствуя проведению научно-исследовательской работы. В.Е. Чернявская подчеркивает необходимость ознакомления студентов и аспирантов с правилами поиска достоверных источников, со структурой массива публикаций в научной коммуникации [19]. Ориентирами могут служить сайты зарубежных вузов, зарубежные базы цитирования.

Г.А. Арсланова считает, что ИКТ предоставляют обучающимся информацию в форме текста, аудио, видео, графики, активизи-

зируя процессы восприятия и мышления, также, как и возможность взаимодействовать с информационным сообществом. Таким образом, открываются широкие возможности для интеграции различных видов ИКТ в процесс обучения иностранному языку в целях повышения эффективности работы со всеми аспектами языка (аудированием, чтением, переводом, академическим письмом, лексикой, грамматикой, фонетикой), во время которой также формируется компьютерная грамотность [20].

Для формирования положительной мотивации к изучению языка на первый план выдвигается также индивидуальный маршрут овладения языком, что позволяет выровнять уровень знаний в учебной группе. Впоследствии это открывает возможности для практического применения иностранного языка в виде презентаций, ролевых тренингов, подготовки статей и участия в научных конференциях. Этого можно достичь, используя программы дистанционного обучения. В СПбПУ для этой цели используется LMS MOODLE, в которой студентам предлагается дистанционный курс обучения, позволяющий создать индивидуальную траекторию обучения. Таким образом, ИКТ являются средством организации самостоятельной работы, согласованной с учебным процессом².

Применение ИКТ для занятий способствует развитию умений обучающихся ориентироваться в современном информационном

² Образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 09.04.01 «Информатика и вычислительная техника». URL: https://dep.spbstu.ru/userfiles/files/prev/standarts/suos_vo/09_04_01.pdf (дата обращения: 01.03.2019).

обществе. В СУОС СПбПУ одной из ключевых компетенций выпускника названо умение применить электронные ресурсы для совершенствования знаний иностранного языка, различных видов перевода [1].

ВЫВОДЫ

Иностранный язык становится средством получения новой профессиональной информации, обобщения имеющихся научных достижений в какой-либо предметной области при написании научной работы. Д.Н. Турчен подчеркивает, что при возможностях, предоставляемых современными информационными технологиями, на первый план выходят умения организовать свои действия по поиску и использованию полученной информации (УУД познавательной и регулятивной групп). Он предлагает ориентировать задачи на формирование конкретных видов УУД, увеличить междисциплинарную интеграцию и обращать больше внимания на задания, требующие совместной деятельности обучающихся [21].

Роль самостоятельной работы, в том числе и с использованием технических средств, в обучении иностранному языку студентов технических вузов год от года возрастает, также как и роль реферирования и аннотирования текстов, способность извлекать информацию заданного содержания из большого по объему материала. Преимущество обучения (опора на ранее полученные знания, навыки, умения) выдвигает формирование универсальных учебных умений на первый план для студентов неязыкового профиля обучения.

Список литературы

1. Кузин Ф.А. Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты. М.: Ось-89, 2008. 224 с.
2. Бессмельцева Е.С. Формирование учебно-исследовательских умений у студентов неязыковых факультетов педагогических вузов в процессе обучения немецкому языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007. 24 с.
3. Киндеркнехт А.С., Хабибрахманова Ф.Р. О некоторых проблемных аспектах формирования иноязычной исследовательской культуры в письменной работе магистрантов // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 126-129.
4. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.В., Карабанова О.А., Салмина Н.Г., Молчанов С.В. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: система заданий / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011. 159 с.

5. Колокольникова З.У., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Коршунова В.В., Фархутдинова Т.Г. Формирование универсальных компетенций у будущего учителя в учебной и внеучебной деятельности // Современные проблемы науки и образования. 2015. Т. 3. № 2-3. С. 21-23.
6. Сысоев П.В. Формирование у обучающихся универсальных учебных действий в процессе обучения иностранному языку // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 151-163. DOI 10.17223/19996195/32/14
7. Попова Н.В., Пятницкий А.Н. Формирование универсальных навыков переработки иноязычной научной информации посредством обучения студентов реферативному переводу и комментированию // Иностранные языки в школе. 2016. № 4. С. 2-12.
8. Шепелева О.С. Формирование универсальных учебных действий на уроках английского языка в современной образовательной организации в дискурсе инновационной образовательной политики Российской Федерации // Педагогическое искусство. 2017. № 2. С. 70-76.
9. Лупиногина Ю.А., Зарочинцева И.В. Обучение чтению иноязычных текстов студентов неязыковых вузов // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 142-145.
10. Федоткина Е.В. Чтение на иностранном языке и его роль в учебном процессе в неязыковом вузе // Концепт. 2015. Т. 13. С. 1056-1060.
11. Попова Н.В., Пятницкий А.Н. Обучение студентов технического вуза реферативному переводу с использованием открытых электронных ресурсов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2018. Т. 8. № 1 (26). С. 120-134.
12. Tardy C.M. Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing // English Teaching Forum. 2010. № 1. P. 12-27.
13. Еремينا В.М. Особенности обучения написанию аннотации на английском языке // Ученые записки ЗабГУ. Серия: Профессиональное образование, теория и методика обучения. 2016. Т. 11. № 6. С. 86-92.
14. Zetach D., Rumisek L. Writing Research Papers. Oxford: Macmillan Education, 2011. 120 p.
15. Белякова Е.А. Проблемные задания как прием обучения иностранному языку студентов вуза // Известия ВГПУ. 2011. № 1 (55). С. 97-100.
16. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2003. 187 с.
17. Семенов Н.М. Развитие универсальных учебных действий при использовании проектной технологии обучения // Концепт. 2013. Т. 3. С. 816-820.
18. Бодулева А.Р., Давлетшина Д.И. Дискуссия как средство формирования умений иноязычного общения на старшей ступени обучения иностранному языку // Инновационная наука. 2018. № 5-2. С. 80-83.
19. Чернявская В.Е. Научный дискурс. Выдвижение результата как коммуникативная и языковая проблема. М.: ООО «Ленанд», 2017. 144 с.
20. Арсланова Г.А. Формирование профессиональных компетенций у студентов биологического факультета при изучении английского языка // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 6. С. 220.
21. Турчен Д.Н. Универсальные учебные действия как фактор обеспечения преемственности среднего и высшего образования // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. № 2 (18). С. 106-110.

References

1. Kuzin F.A. *Metodika napisaniya. Pravila oformleniya. Poryadok zashchity* [Writing Method. Design Rules. Defence Order]. Moscow, Os'-89 Publ., 2008, 224 p. (In Russian).
2. Bessmeltseva E.S. *Formirovaniye uchebno-issledovatel'skikh umeniy u studentov neyazykovykh fakul'tetov pedagogicheskikh vuzov v protsesse obucheniya nemetskomu yazyku: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Research Skills Development of Non-Linguistic Faculties Students of Pedagogical Universities in the Process of Teaching German Language. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2007, 24 p. (In Russian).
3. Kinderknekht A.S., Khabibrakhmanova F.R. O nekotorykh problemnykh aspektakh formirovaniya inoyazychnoy issledovatel'skoy kul'tury v pis'mennoy rabote magistrantov [On some problem aspects of foreign language research culture formation in master degree students' written works]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017, vol. 6, no. 3 (20), pp. 126-129. (In Russian).
4. Asmolov A.G., Burmenskaya G.V., Volodarskaya I.V., Karabanova O.A., Salmina N.G., Molchanov S.V. *Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli: sistema zadaniy* [Versatile Teaching Activities Development in School: from Action to Idea: Exercise System]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011, 159 p. (In Russian).
5. Kolokolnikova Z.U., Zakharova T.V., Yakovleva E.N., Lobanova O.B., Korshunova V.V., Farkhutdinova T.G. *Formirovaniye universal'nykh kompetentsiy u budushchego uchitelya v uchebnoy i vneuchebnoy deyatelnosti* [The development of universal competences of a future teacher in educational and extracurricular

- activities]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2015, vol. 3, no. 2-3, pp. 21-23. (In Russian).
6. Sysoyev P.V. Formirovaniye u obuchayushchikhsya universal'nykh uchebnykh deystviy v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [Development of learning and cognitive competence via teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2015, no. 4 (32), pp. 151-163. DOI 10.17223/19996195/32/14 (In Russian).
 7. Popova N.V., Pyatnitskiy A.N. Formirovaniye universal'nykh navykov pererabotki inoyazychnoy nauchnoy informatsii posredstvom obucheniya studentov referativnomu perevodu i kommentirovaniyu [Development of versatile skills for processing foreign language scientific information through teaching students to summary translation and commenting]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2016, no. 4, pp. 2-12. (In Russian).
 8. Shepeleva O.S. Formirovaniye universal'nykh uchebnykh deystviy na urokakh angliyskogo yazyka v sovremennoy obrazovatel'noy organizatsii v diskurse innovatsionnoy obrazovatel'noy politiki Rossiyskoy Federatsii [Development of versatile educational actions on the English lessons in the contemporary educational institution in the discourse of innovative educational policy of the Russian Federation]. *Pedagogicheskoye iskusstvo – Pedagogical Art*, 2017, no. 2, pp. 70-76. (In Russian).
 9. Lupinogina Y.A., Zarochintseva I.V. Obucheniye chteniyu inoyazychnykh tekstov studentov neyazykovykh vuzov [Teaching reading texts in a foreign language to students in higher education institutions]. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2015, no. 4, pp. 142-145. (In Russian).
 10. Fedotkina E.V. Chteniye na inostrannom yazyke i ego rol' v uchebnom protsesse v neyazykovom vuze [Reading in foreign language and its role in educational process in non-linguistic university]. *Kontsept [Concept]*, 2015, vol. 13, pp. 1056-1060. (In Russian).
 11. Popova N.V., Pyatnitskiy A.N. Obucheniye studentov tekhnicheskogo vuza referativnomu perevodu s ispol'zovaniyem otkrytykh elektronnykh resursov [Teaching technical university students summary translation with the use of open electronic resources]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika – Proceedings of the Southwest State University. Series: Linguistics and Pedagogics*, 2018, vol. 8, no. 1 (26), pp. 120-134. (In Russian).
 12. Tardy C.M. Writing for the World: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing. *English Teaching Forum*, 2010, no. 1, pp. 12-27.
 13. Eremina V.M. Osobennosti obucheniya napisaniyu annotatsii na angliyskom yazyke [Some Features of Teaching Writing Abstracts in English]. *Uchenyye zapiski Zabaykal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Professional'noye obrazovaniye, teoriya i metodika obucheniya – Scholarly Notes of Transbaikal State University*, 2016, vol. 11, no. 6, pp. 86-92. (In Russian).
 14. Zemach D., Rumisek L. *Writing Research Papers*. Oxford, Macmillan Education, 2011, 120 p.
 15. Belyakova E.A. Problemnyye zadaniya kak priyem obucheniya inostrannomu yazyku studentov vuza [Problem tasks as a method of foreign language teaching of higher school students]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2011, no. 1 (55), pp. 97-100. (In Russian).
 16. Polat E.S. *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in Educational System]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 187 p. (In Russian).
 17. Semenenko N.M. Razvitiye universal'nykh uchebnykh deystviy pri ispol'zovanii proyektnoy tekhnologii obucheniya [Versatile teaching actions development by using project method]. *Kontsept [Concept]*, 2013, vol. 3, pp. 816-820. (In Russian).
 18. Boduleva A.R., Davletshina D.I. Diskussiya kak sredstvo formirovaniya umeny inoyazychnogo obshcheniya na starshey stupeni obucheniya inostrannomu yazyku [Discussion as a means of foreign language communication skills development on the senior stage of foreign language teaching]. *Innovatsionnaya nauka [Innovative Science]*, 2018, no. 5-2, pp. 80-83. (In Russian).
 19. Chernyavskaya V.E. *Nauchnyy diskurs. Vydvizheniye rezul'tata kak kommunikativnaya i yazykovaya problema* [Scientific Discourse. Result Nomination as a Communicative and Linguistic Problem]. Moscow, LLC "Lenand", 2017, 144 p. (In Russian).
 20. Arslanova G.A. Formirovaniye professional'nykh kompetentsiy u studentov biologicheskogo fakul'teta pri izuchenii angliyskogo yazyka [Professional competences formation of biology students at english language studies]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2017, no. 6, p. 220. (In Russian).
 21. Turchen D.N. Universal'nyye uchebnyye deystviya kak faktor obespecheniya preymstvennosti srednego i vysshego obrazovaniya [Universal teaching actions as a factor of secondary and higher education continuity]

support]. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl'* – *Historical and Social Educational Idea*, 2013, no. 2 (18), pp. 106-110. (In Russian).

Информация об авторах

Куликова Екатерина Владимировна, аспирант, кафедра «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: ksuv77@gmail.com

Вклад в статью: работа с литературными источниками, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-1351>

Попова Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры «Лингвистика и межкультурная коммуникация». Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: ninavaspo@mail.ru

Вклад в статью: научное консультирование, общая концепция статьи, редактирование текста статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-9018>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Куликова Екатерина Владимировна
E-mail: ksuv77@gmail.com

Поступила в редакцию 11.03.2019 г.
Поступила после рецензирования 05.04.2019 г.
Принята к публикации 25.04.2019 г.

Information about the authors

Ekaterina V. Kulikova, Post-Graduate Student, “Linguistics and Intercultural Communication” Department. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: ksuv77@gmail.com

Contribution: work with literature references, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0108-1351>

Nina V. Popova, Doctor of Pedagogy, Professor of “Linguistics and Intercultural Communication” Department. Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: ninavaspo@mail.ru

Contribution: scientific consulting, main study conception, manuscript text editing.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7315-9018>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Ekaterina V. Kulikova
E-mail: ksuv77@gmail.com

Received 11 March 2019
Reviewed 5 April 2019
Accepted for press 25 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52
УДК 378

Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: прагматический аспект

Сергей Владимирович МОТОВ^{1,2}

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

²Университет Уэстерн Иллинойс
614551, Соединенные Штаты Америки, Иллинойс, Макомб, 1 Юниверсити Серкл
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>, e-mail: sv-motov@wiu.edu

Teaching English negation on linguocognitive basis: pragmatical aspect

Sergei V. MOTOV^{1,2}

¹Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Western Illinois University
1 University Circle, Macomb 61455, Illinois, United States of America
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>, e-mail: sv-motov@wiu.edu

Аннотация. Рассмотрены особенности обучения прагматическому аспекту отрицания в английском языке на лингвокогнитивной основе. Проанализирована такая функциональная сторона отрицания, как отрицательная коммуникативная реакция, играющая важную роль в процессе речевого общения. Приведена классификация отрицательных коммуникативных реакций и упомянуты их отличительные особенности. Обоснована возможность одновременного обучения вербальным и невербальным средствам передачи отрицательных смыслов в рамках обучения английскому языку, построенному на лингвокогнитивной базе. Приведен ряд примеров успешного применения такого обучения, в основе которого лежат жесты и движения тела, выступающие одновременно и инструментом преподавания, и объектом изучения. Обоснована необходимость обучения студентов особенностям невербального коммуникативного поведения носителей языка как важному аспекту изучаемой лингвокультуры. Даны рекомендации по оптимизации образовательного процесса, построенного на лингвокогнитивной основе для гармоничной интеграции в него ряда методик, разработанных в рамках традиционного подхода к обучению иностранному языку, в чем проявляется интегрирующий характер подобного инновационного обучения. Приведены некоторые трудности, которые могут появиться при организации занятий на лингвокогнитивной основе, и предложены пути их решения.

Ключевые слова: лингвокогнитивный подход; когнитивная лингвистика; лингводидактика; коммуникативная компетенция; отрицание; лингвокультура

Для цитирования: Мотов С.В. Обучение отрицанию в английском языке на лингвокогнитивной основе: прагматический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 44-52. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52

Abstract. We consider the peculiarities of teaching the pragmatical aspect of negation in English on linguocognitive basis. We analyze such a functional aspect of negation as negative communicative reaction and prove its importance in communication. We provide a classification of negative communicative reactions, as well as the peculiar features of each of them. The possibility for simultaneous teaching the verbal and non-verbal means of conveying negative meanings while teaching English within the framework of linguocognitive basis, is substantiated. We provide a number of successful examples for such an approach to education. It includes teaching through

gestures and bodily movements that are the instruments of language teaching and the objects of studying at the very same time. The necessity of teaching students the peculiarities of non-verbal communicative behaviour of native speakers is an important aspect of the linguoculture under analysis. Certain recommendations on optimization of the educational process, build around the linguocognitive foundations, are provided. Such an approach to teaching allows for integration of the methods of traditional didactics into teaching a foreign language on linguocognitive basis, thus demonstrating an integrative property of this innovative teaching. We mention certain difficulties that may be encountered while organizing linguocognitive-oriented classes, as well as the ways to overcome them.

Keywords: linguocognitive approach; cognitive linguistics; linguodidactics; communicative competence; negation; linguoculture

For citation: Motov S.V. Obucheniye otritsaniyu v angliyskom yazyke na lingvokognitivnoy osnove: pragmaticheskiy aspekt [Teaching English negation on linguocognitive basis: pragmatical aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 44-52. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-44-52 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из ключевых особенностей обучения иностранному языку на современном этапе является его коммуникативная ориентированность, направленная на формирование у студентов речевой и дискурсивной компетенции [1–4]. В рамках данной парадигмы изучаемый язык рассматривается не просто как объект исследования, но в первую очередь как средство общения на занятии, а для формирования требуемой коммуникативной компетенции учащиеся должны овладеть широким спектром грамматических, синтаксических, лексических, фразеологических средств выражения требуемых смыслов. В свою очередь коммуникативно-когнитивный и лингвокогнитивный подходы позволяют систематизировать ряд разноуровневых языковых средств на основе передачи ими определенных смыслов, в чем проявляется систематизирующий характер подобного обучения [5–7].

Одной из ключевых смысловых категорий, без обладания достаточными знаниями о которой невозможно формирование коммуникативной компетенции, является отрицание. Особенностью ее является зависимый, интерпретирующий характер, ведь, по замечанию Н.Н. Болдырева, с ее помощью «говорящий интерпретирует свои отношения с миром вещей, событий и другими представителями живой природы, различные взаимосвязи между событиями и/или объектами и/или их характеристиками, а также свое личное отношение к ним», а подобные интерпретации не являются одноплановыми, что предопределяет то обстоятельство, что «функция отрицания конкретизируется в ка-

ждом конкретном случае в зависимости от типов интерпретируемых объектов, событий и отношений между ними» [8, с. 10].

Обладая функциональной природой, отрицание имеет широкий спектр языковых средств выражения и передает ряд важных смыслов, без которых не обходится практически ни одна коммуникативная ситуация. Среди таких функциональных характеристик отрицания возможно выделить:

- отсутствие;
- несоответствие;
- отрицательную оценку;
- отрицательную коммуникативную реакцию.

Каждая из упомянутых характеристик может присутствовать в реальной речевой ситуации, однако, именно последняя обладает четкой прагматической ориентированностью. В ее основе лежит концептуализация несовпадения целей и речевых намерений коммуникантов [8, с. 11], что предопределяет ее выражение именно в речевом процессе. Характеристика отрицательной коммуникативной реакции несет ряд функций, определяющих коммуникативно-ориентированную природу отрицания и очерчивающих его прагматический аспект. Среди таких функций выделяют:

- запрет;
- корректирование;
- неприятие;
- несогласие;
- опровержение;
- отвержение;
- отказ;
- оспаривание [9–13].

Приведенные виды коммуникативной реакции, в основе которых лежат отрицательные смыслы, потенциально охватывают практически весь спектр речевых ситуаций, в которых происходит взаимодействие коммуникантов, их знаний и мировоззренческих позиций. Более того, если корректирование, несогласие и оспаривание подразумевают вербальное общение и обмен аргументами, то ряд отрицательных коммуникативных реакций помимо языковых средств может передаваться и неязыковыми средствами. Так, в структуре коммуникативного акта такие реакции, как неприятие и отвержение, зачастую выражаются невербально: жестами, мимикой, движениями тела. По справедливому замечанию Г. Тотти, неприятие (*refusal*) и отвержение (*rejection*) не являются сугубо лингвистическими и даже присущими исключительно человеку, так как собака может отвергать (*reject*) пищу [12, p. 96]. В свою очередь, запрет и отказ, будучи по природе антропоцентричными, то есть присущими именно человеку, широко выражаются в структуре коммуникативных ситуаций как вербально, так и невербально [14, p. 56-59].

Таким образом, в подготовке студентов к условиям реальной коммуникации следует обращать внимание не только на разнообразные вербальные способы взаимодействия, но и на жесты, мимику, движения собеседника, направленные на передачу того или иного смысла. В данном аспекте обучения проявляется и культурная специфика изучаемого языка, поскольку в рамках различных лингвокультур невербальные средства передачи реакций собеседника могут различаться, а недостаточная осведомленность студентов о таких особенностях изучаемой лингвокультуры может проявиться в недопонимании или неверном понимании собеседника, что ставит под угрозу сам коммуникативный акт и может вести к провалу коммуникации. Следовательно, важным аспектом всестороннего обучения иностранному языку в целом и отрицанию в английском языке в частности является учет невербального аспекта коммуникации и особенностей средств его выражения. Достоинством лингвокогнитивного подхода здесь является тот факт, что обучение отрицанию строится на принципах максимального использования изучаемого языка на занятии, а новый материал, в том

числе грамматический, для объяснения которого ранее приходилось прибегать к родному для студентов языку, теперь возможно доносить с помощью других средств, в первую очередь – невербальных [15; 16].

На основе роли, отведенной студентам в структуре заданий, Р. Холм выделяет средства, ориентированные на активное и пассивное восприятие материала. К пассивно-ориентированным автор относит широкий спектр схематических изображений, диаграмм, концепт-карт, объясняющих природу изучаемого феномена в его связи с соответствующими концептуальными структурами и механизмами. Напротив, активно-ориентированные средства подразумевают непосредственное участие студентов в процессе порождения, визуализации, модификации и интерпретации смыслов. К таким средствам относятся движения, жесты, мимика, привлечение которых решает задачу не только лучшей вовлеченности учащихся в образовательный процесс, поскольку студенты сами воплощают рассматриваемые смыслы, но и осведомленности их о невербальной коммуникации в изучаемой лингвокультуре [17, p. 10-15].

В отличие от традиционного подхода, в рамках которого для обучения студентов особенностям жестов, мимики, движений, имеющих определенный смысл в ситуации общения с носителем языка, требуется дополнительное время на занятии либо организация спецкурса, в структуре занятия, построенного на лингвокогнитивном базисе, такое обучение происходит само собой, поскольку является одновременно и методом обучения, и его предметом. Так, методика преподавания грамматики Ж.-М. Лапэра основывается на принципе, согласно которому лингвистические феномены, в частности, грамматические, могут быть визуализированы и воспринимаемы через язык тела. Данный метод в полной мере отвечает студентоцентричности занятий по иностранному языку, поскольку учащиеся используют движения и жесты для воплощения и грамматических, и ментальных структур. Кроме того, такая организация уроков позволяет придать обучению интерактивный характер и поддерживать мотивацию студентов на высоком уровне. Воспринимая материал не столько как абстрактные сведения, но как чувствен-

ный, осязаемый опыт, учащиеся могут лучше его понять и усвоить [15].

Говоря об использовании языка тела при обучении иностранному языку, Р. Холм отмечает, что в отличие от «виртуального воплощения» рассматриваемых феноменов, к которым он относит диаграммы, схемы, рисунки и изображения, «кинестетическое воплощение» открывает возможности непосредственного взаимодействия с изучаемой структурой, будь то языковая или ментальная [17]. Иными словами, студенты здесь не являются лишь пассивными наблюдателями и рецепторами информации, а, напротив, могут воплощать рассматриваемые феномены и даже изменять их за счет собственного в них участия. Более простые ситуации, к примеру, выражение такого аспекта отрицания, как запрет, требующее для подобной кинестетической репрезентации двух участников, могут быть модифицированы привлечением третьего студента, разводящего руки в стороны для выражения дополнительного смысла сожаления о запрете, в чем проявляется доступность и гибкость данной методики [14, р. 55-59; 17].

Перспективность использования такого лингвокогнитивного подхода к обучению студентов грамматике в английском языке продемонстрировал М. Джованелли [16]. Взамен объяснения материала на родном для учащихся языке он предложил ряд способов визуализации и различных языковых явлений, и стоящих за ними смыслов и когнитивных механизмов через движения, мимику, жесты. По мнению исследователя, такой способ подачи материала помимо повышения уровня вовлеченности студентов в образовательный процесс хорошо согласуется с коммуникативной ориентированностью обучения иностранному языку, способствует работе студентов в группах и общей студентоцентричности занятий.

Помимо прочего, данный подход к обучению позволяет сформировать у учащихся лучшее понимание самой сути рассматриваемых феноменов в их неразрывной связи с ментальными процессами носителей изучаемой лингвокультуры, породивших соответствующие смыслы, нашедшие свое воплощение в языковых явлениях, в частности, грамматических [15–17]. Благодаря подобной структуре занятия, студенты, визуализируя

необходимые смыслы через язык жестов и движения, принятые в стране изучаемого языка, «вживаются» в роль носителя языка, одновременно с этим осваивая особенности невербального общения в рассматриваемой лингвокультуре.

В качестве иллюстрации сказанного обратимся к особенностям обучения отрицанию, построенного на лингвокогнитивном фундаменте, и, в частности, такому его аспекту, как отрицательная коммуникативная реакция запрета. Как отмечалось выше, подобное обучение может строиться на базе визуализации смысла высказывания посредством движений, положения тела, мимики:

– *You can't go there*: первый учащийся стремится идти вперед, в то время как второй удерживает руку партнера и не позволяет выполнить действие;

– *I'm really sorry, but you can't go there*: второй студент, удерживая руку первого, склоняется перед ним, таким образом, помимо собственно отрицательного смысла, выражая и дополнительный смысл высказывания, – сожаление о запрете;

– *I'm not sure that you can go there*: первый студент направляется вперед, в то время как второй разводит руками, демонстрируя неуверенность в правильности такого решения;

– *You are not allowed here*: в то время как первый студент пытается войти в аудиторию, второй удерживает дверь, не давая пройти внутрь;

– *You can't sit down here*: попытка первого учащегося сесть за стол прерывается вторым, который, сидя за столом, выставляет руку с ладонью, направленной к нему, подобным образом запрещая действие [14, р. 56-59; 18, с. 177].

Приведенные примеры иллюстрируют ряд достоинств данной методики обучения иностранному языку. Информация подается в максимально доступной и наглядной форме без привлечения для объяснения родного для студентов языка. Используемый язык движений и жестов способствует максимальной вовлеченности учащихся, дополняя инструкции на изучаемом языке, которые в отрыве от подобной визуальной репрезентации могут быть не вполне понятными студентам. Кроме того, подобный подход позволяет повысить уровень осознанности при восприятии материала, сформировать в сознании

студентов отдельные ментальные структуры, подобные таковым у носителей языка. Таким образом, снижается уровень интерференции между концептуальными структурами, связанными с родным для учащихся языком и относящимися к изучаемому языку. Это позволяет говорить о шаге в сторону приближения к уровню носителя в овладении соответствующей лингвокультурой, поскольку такой уровень подразумевает не механическое упорядочивание языковых единиц на основе ментальных структур и культурного кода родного языка, что может вести к искажениям, неточностям, ошибкам, а в первую очередь формирование у студента концептуальной системы, подобной таковой у носителя языка.

В такую систему входят и специфика употребления лингвистических и экстралингвистических средств выражения смыслов, и культурный компонент, и, в конечном счете, особенности концептуализации реальности, присущие интересующему нас социуму. Таким образом, учащийся может взглянуть на окружающую действительность с позиций изучаемой лингвокультуры, что выражается как в повышении уровня овладения языком, так и в лучшем понимании особенностей мышления и мировоззрения его носителей, имеющем важное значение в рамках диалога культур [19]. Таким образом, подготовка студентов, построенная по подобному принципу, отвечает требованиям всестороннего и гармоничного обучения, затрагивающего лингвистические, экстралингвистические, культурные компоненты образования в их неразрывной связи с концептуальной картиной мира носителя английской лингвокультуры.

По справедливому замечанию Дж. Литтлмор, жесты, выражая ментальные смыслы с помощью движений тела, становятся «внешним проявлением воплощенной когниции во взаимодействии» [20, р. 134]. Учитывая немаловажную роль жестикуляции в процессе речевого общения, объектом данного взаимодействия становятся коммуникант или коммуниканты, воспринимающие переданную таким образом информацию, обладающую лингвистическим и экстралингвистическим аспектами.

Особенности жестикуляции как части коммуникативного акта детально рассмотрены, проанализированы и систематизированы

в работе Д. Макнила [21]. Предлагая собственную классификацию, автор выделяет следующие типы жестов:

- *иконические*, сопровождающие описание физических действий (например, игра на воображаемой гитаре при описании музыкального концерта, характерные жесты рукой при вербальной коммуникации, затрагивающей тему игры в баскетбол);

- *метафорические*, позволяющие говорящему визуализировать абстрактные смыслы, используя движения тела (например, общая о трудностях выбора и принятия решения по интересующему вопросу, актер использует обе руки и движения ими для репрезентации концептуальной метафоры ВЫБОР – это ВЕСЫ, таким образом «взвешивая» аргументы за и против; характерные жесты могут использоваться для указания на несоответствие характеристик объекта ожидаемым);

- *дейктические*, которые, в свою очередь, могут затрагивать как физический объект, присутствующий в поле зрения коммуникантов, так и отсутствующий либо абстрактный объект. В обоих случаях говорящий использует характерные указательные жесты для лучшего восприятия сказанного (например, говоря об отсутствующем человеке, актер может указывать в направлении предполагаемого нахождения обсуждаемого индивидуума либо указывать пальцем назад, через плечо, в дополнение к смыслу отсутствия, затрагивая временной аспект, – событие в прошлом);

- *эмфатические*, используемые с целью акцентирования отдельных частей речи, указания на наиболее важные аспекты нарратива и структурирования речевой информации [21, р. 39].

Приведенная классификация наглядно иллюстрирует широкий спектр жестов, используемых в условиях реального речевого общения. Понимание учащимися особенностей и механизмов невербальной коммуникации может способствовать не только лучшей интерпретации поступающей в рамках речевого акта информации, но и максимально эффективному использованию языка жестов самими учащимися для улучшения восприятия окружающими их собственной речи. В ряде случаев уровень владения языком студентами недостаточен для свободной вер-

бальной коммуникации, затрагивающей, к примеру, абстрактные сущности. В таком случае учащийся может воспользоваться языком жестов для выражения смысла, со сложностями в передаче которого он столкнулся.

Говоря о важной роли упомянутой выше концептуальной метафоры в процессе обмена смыслами, следует отметить, несмотря на то, что многие из них знакомы и интерпретируются примерно одинаково носителями и русской, и британской, и американской лингвокультуры (например, ВЫБОР – это ВЕСЬ), существует ряд таких метафор, которые, будучи органичными для одного лингвокультурного поля, не характерны для другого. К примеру, присущая европейской традиции метафора ЛИДЕР – это СОЛНЦЕ не встречается у некоторых арабских лингвокультур в силу их трактовки реальности под влиянием климатических особенностей данных регионов. В этих лингвокультурах существует обратная метафора ЛИДЕР – это ТЕНЬ БОГА [22]. Приведенный пример иллюстрирует важность учета особенностей соответствующей концептуальной картины мира при обучении иностранному языку в тесной его связи с культурой, без которой он не существует [23, с. 24]. Таким образом, и рассматривая концептуальные метафоры, и обучая жестам, движениям тела, мимике, важно учитывать их культурную специфику и особенности лингвокультуры, в рамках которой они существуют.

При использовании жестов и движений для невербальной репрезентации грамматических и прагматических феноменов изучаемого языка важно помнить, что в структуре занятия, построенного на лингвокогнитивной основе, они выступают одновременно и как инструмент обучения, и как изучаемый материал. Поэтому необходимо применять именно аутентичные жесты, мимику и характерные движения, то есть те, которыми пользуются носители языка в реальных коммуникативных ситуациях. Недоучет важности этого образовательного аспекта может вести к ситуации, когда нехарактерные для рассматриваемой лингвокультуры невербальные средства при использовании в рамках обучения английскому языку начинают ассоциироваться студентами с британской лингвокуль-

турой. Такое неверное отождествление в дальнейшем может вести к недопониманию между коммуникантами в ситуации реального речевого общения, когда студент пытается передать требуемый смысл с помощью несвойственной соответствующей лингвокультуре жестикуляции, что может вылиться в неэффективность использования невербальных средств общения и даже привести к провалу коммуникации.

Возможными путями решения этой проблемы могут стать как повышение осведомленности преподавателя и студентов об особенностях соответствующей лингвокультуры (мастер-классы, семинары, выездные занятия, летняя школа с участием носителей языка), так и привлечение широкого спектра видеоматериалов, включающих в себя обучающие видео, записи лекций и аутентичные кинофильмы. Последние могут в известной мере выступать заменителем выездным мероприятиям, поскольку обладая такими достоинствами, как наглядность, доступность, коммуникативная и межкультурная направленность, стимулирование развития мышления учащихся, они позволяют студентам овладеть языковым материалом в культурном контексте через моделирование речеведческих стратегий носителей лингвокультуры на примере конкретных коммуникативных ситуаций. Фильмы, отвечающие критериям сбалансированности лингвистического и экстралингвистического аспектов коммуникации, языковой и содержательной доступности и насыщенности образцами речевого поведения социальных и региональных групп, являющихся важной частью английской лингвокультуры, позволяют достичь цели формирования у студентов речевого поведения, приближенного к таковому у носителей языка [24, с. 99-100]. Именно подобный уровень компетентности позволяет учащимся наиболее эффективно осваивать необходимые коммуникативные навыки и повышать осведомленность об особенностях вербального и невербального общения в культурном поле страны изучаемого языка, и, как следствие, чувствовать себя уверенно в реальной коммуникативной ситуации, что является важным критерием адекватного и гармоничного образования будущего специалиста.

Список литературы

1. Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. памяти академика РАО Инессы Львовны Бим / отв. ред. А.В. Щепилова, Л.Г. Викулова. М., 2013.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4-5. С. 35-38.
3. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк, 2000.
4. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: теория и практика. М., 2008.
5. Поляков О.Г. Когнитивные и аффективные факторы успешного обучения иностранному языку в высшей школе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2012. № 7 (18). Ч. 1. С. 162-164.
6. Шамов А.Н. Когнитивный подход в обучении лексической стороне речи. Н. Новгород, 2002.
7. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М., 2003.
8. Болдырев Н.Н. Концептуализация функции отрицания как основа формирования категории // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 1 (26). С. 5-14.
9. Мотов С.В. Оценочный аспект концепта «отрицание» (на материале современного английского языка) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2009. Вып. 4 (72). С. 100-105.
10. Horn L.R. A Natural History of Negation. Stanford, 2001.
11. Horn L.R. Multiple negation in English and other languages // The Expression of Negation. Berlin, 2010. P. 111-148.
12. Tottie G. Where do negative sentences come from // Studia Linguistica. 1982. Vol. 36. № 1. P. 88-105.
13. Wason P.C. The processing of positive and negative information // Quarterly Journal of Experimental Psychology. L., 1959. № 11. P. 92-107.
14. Giovanelli M. Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers. N. Y., 2015.
15. Lapaire J. La Grammaire Anglaise en Mouvement. P., 2006.
16. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. URL: http://www.academia.edu/4042794/Cognitive_linguistics_in_the_English_classroom_new_possibilities_for_thinking_about_teaching_grammar (accessed: 02.02.2018).
17. Holme R. Cognitive linguistics and the second language classroom // TESOL Quarterly. 2012. Vol. 46. № 1. P. 6-29.
18. Мотов С.В. Применение лингвокогнитивного подхода для оптимизации образовательного процесса при обучении иностранным языкам (на примере категории отрицания в английском языке) // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 9 Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием). Тамбов, 2018. С. 174-179.
19. Поляков О.Г. Лингвистические аспекты проектирования курса английского языка для специальных целей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 12 (30). Ч. 1. С. 165-168.
20. Littlemore J. Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching. Basingstoke, 2009.
21. McNeill D. Gesture and Thought. Chicago, 2005.
22. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Метафора в педагогическом дискурсе: современные зарубежные исследования // Политическая лингвистика. 2007. Вып. 1 (21). С. 69-75.
23. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
24. Терехов И.В. Изучение студентами-лингвистами речевого поведения носителей языка на материале художественного кино Британии: проблема и пути решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2011. Вып. 3 (95). С. 97-101.

References

1. Schepilova A.V., Vikulova L.G. (executive eds.). *Sbornik statey mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii pamyati akademika RAO Inessa L'vovny Bim «Teoriya i praktika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i innovatsii»* [Proceedings of the International Scientific-Practical Conference Devoted to the Academician of RSA Inessa Lvovna Bim "Theory and Practice of Foreign Languages Teaching: Traditions and Innovations"]. Moscow, 2013. (In Russian).
2. Millrood R.P., Maximova I.R. *Sovremennye kontseptual'nye printsipy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam* [The Modern Conceptual Principles of Foreign Language Communicative Teaching]. *Inostrannye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 4-5, pp. 35-38. (In Russian).

3. Passov E.I. *Kommunikativnoye inoyazychnoye obrazovaniye. Kontseptsiya razvitiya individual'nosti v dialoge kultur* [Communicative Foreign Education. The Conception of Individual Development in the Dialog of Cultures]. Lipetsk, 2000. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. *Yazykovoye polikulturnoye obrazovaniye: teoriya i praktika* [Linguistic Polycultural Education: Theory and Practice]. Moscow, 2008. (In Russian).
5. Polyakov O.G. Kognitivnyye i affektivnyye faktory uspeshnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vyshey shkole [Cognitive and affective factors for successful foreign languages teaching in institutions of higher education]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2012, no. 7 (18), part 1, pp. 162-164. (In Russian).
6. Shamov A.N. *Kognitivnyy podkhod v obuchenii lexicheskoy storone rechi* [Cognitive Approach to Lexical Aspect of Speech Teaching]. Nizhni Novgorod, 2002. (In Russian).
7. Schepilova A.V. *Kommunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu* [Cognitive-Communicative Approach to Teaching French as a Second Foreign Language]. Moscow, 2003. (In Russian).
8. Boldyrev N.N. Kontseptualizatsiya funktsii otritsaniya kak osnova formirovaniya kategorii [Conceptualization of Negation Function as a Basis for Formation of the Category]. *Voprosy kognitivnoy lingvistiki – Issues of Cognitive Linguistics*, 2011, no. 1 (26), pp. 5-14. (In Russian).
9. Motov S.V. Otsenochnyy aspekt kontsepta «otritsaniye» (na material sovremennogo angliyskogo yazyka) [Evaluative aspect of the concept “negation” (based on the modern English language)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Reviews. Series: Humanities*, 2009, no. 4 (72), pp. 100-105. (In Russian).
10. Horn L.R. *A Natural History of Negation*. Stanford, 2001.
11. Horn L.R. Multiple negation in English and other languages. *The Expression of Negation*. Berlin, 2010.
12. Tottie G. Where do negative sentences come from. *Studia Linguistica*, 1982, vol. 36, no. 1, pp. 88-105.
13. Wason P.C. The processing of positive and negative information. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1959, no. 11, pp. 92-107.
14. Giovanelli M. *Teaching Grammar, Structure and Meaning. Exploring Theory and Practice for Post-16 English Language Teachers*. New York, 2015.
15. Lapaire J.-M. *La Grammaire Anglaise en Mouvement*. Paris, 2006. (In French).
16. Giovanelli M. Cognitive linguistics in the English classroom: new possibilities for thinking about teaching grammar. *Academia*, 2013, pp. 1-5. Available at: http://www.academia.edu/4042794/Cognitive_linguistics_in_the_English_classroom_new_possibilities_for_thinking_about_teaching_grammar (accessed 02.02.2018).
17. Holme R. Cognitive linguistics and the second language classroom. *TESOL Quarterly*, 2012, vol. 46, no. 1, pp. 6-29.
18. Motov S.V. Primeneniye lingvokognitivnogo podkhoda dlya optimizatsii obrazovatel'nogo protsessa pri obuchenii inostrannym yazykam (na primere kategorii otritsaniya v angliyskom yazyke) [Application of linguocognitive approach to optimize the educational process while teaching foreign languages (exemplified by the category of negation in English)]. *Materialy 9 Vserossiyskoy nauchno-practicheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) «Prepodavatel' vyshey shkoly: traditsii, problem, perspektivy»* [Proceedings of the 9th All-Russian Scientific and Practical Conference (with International Participation) “University Professor: Problems, Traditions, Perspectives”]. Tambov, 2018, pp. 174-179. (In Russian).
19. Polyakov O.G. Lingvisticheskiye apekty proyektirovaniya kursa angliyskogo yazyka dlya specialnykh tseley [Linguistic aspects of English course design for special purposes]. *Filologicheskiye nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2013, vol. 30, no. 12, part 1, pp. 165-168. (In Russian).
20. Littlemore J. *Applying Cognitive Linguistics to Second Language Learning and Teaching*. Basingstoke, 2009.
21. McNeill D. *Gesture and Thought*. Chicago, 2005.
22. Budayev E.V., Chudinov A.P. Metafora v pedagogicheskom diskurse: sovremennye zarubezhnye issledovaniya [Methaphor in pedagogical discourse: modern foreign research]. *Politicheskaya Lingvistika – Political Linguistics*, 2007, no. 1 (23), pp. 69-75. (In Russian).
23. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and Cross-Cultural Communication]. Moscow, 2000. (In Russian).
24. Terekhov I.V. Izucheniye studentami-linguistami rechevogo povedeniya nositeley yazyka na materiale hudozhestvennogo kino Britanii: problema i puti resheniya [Studying the communicative behaviour of native speakers by linguistics students on the material of the British cinema: problems and solutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Reviews. Series: Humanities*, 2011, no. 3 (95), pp. 97-101. (In Russian).

Информация об авторе

Мотов Сергей Владимирович, ассистент кафедры иностранных языков и профессионального перевода. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; преподаватель русского языка кафедры иностранных языков и литератур. Университет Уэстерн Иллинойс, г. Макомб, Иллинойс, Соединенные Штаты Америки. E-mail: sv-motov@wiu.edu

Вклад в статью: идея, анализ литературы, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>

Поступила в редакцию 12.02.2019 г.

Поступила после рецензирования 11.03.2019 г.

Принята к публикации 08.04.2019 г.

Information about the author

Sergei V. Motov, Assistant Lecturer of Foreign Languages and Professional Translation Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; Teacher of Russian of Foreign Languages and Literatures Department. Western Illinois University, Macomb, Illinois, United States of America. E-mail: englishtambov@mail.ru

Contribution: idea, literature analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2897-5128>

Received 12 February 2019

Reviewed 11 March 2019

Accepted for press 8 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-53-60
УДК 378

Языковые интернет-проекты в формировании грамматических навыков речи студентов языкового вуза

Элина Георгиевна ЮЗБАШЕВА

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>, e-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su

Linguistic Internet projects in grammatical skills formation of linguistic university students

Elina G. YUZBASHEVA

Moscow Pedagogical State University
1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>, e-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su

Аннотация. Рассмотрены исследования в области образовательных интернет-проектов и проектной методики, а также формирование грамматических навыков речи студентов языкового вуза на основе реализации обучающих интернет-проектов. При анализе источников использовался метод анализа и обобщения результатов исследований по данной теме. Использование метода проекта предполагает определенный уровень творчества и коммуникации между участниками проекта. По мнению многих ученых, с учетом современного этапа развития образовательного процесса внедрение информационных технологий способно улучшить процесс обучения посредством использования технологий Веб 2.0. Однако основное количество работ по использованию интернет-технологий в рамках проектной методики посвящены развитию социокультурной компетенции, не исследуя в достаточной мере формирование грамматических навыков речи студентов. Уделено особое внимание такой функции технологий Веб 2.0, как обучение аспектам языка, а именно, грамматике с помощью проектов, основанных на вышеуказанных технологиях. Указано наличие определенной теоретической базы для дальнейшего исследования психолого-педагогических условий формирования грамматических навыков речи с использованием выделенных из общего числа интернет-проектов. Разработана типология языковых интернет-проектов, отвечающая задаче формирования грамматических навыков речи студентов языкового вуза. Дальнейшее использование результатов исследования позволит подробно рассмотреть психолого-педагогические условия успешного использования языковых интернет-проектов в процессе обучения иностранному языку студентов языкового вуза.

Ключевые слова: метод проектов; языковой вуз; иностранный язык; интернет-проект

Для цитирования: Юзбашева Э.Г. Языковые интернет-проекты в формировании грамматических навыков речи студентов языкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 53-60. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-53-60

Abstract. We consider studies in the field of educational Internet projects and method of projects, as well as the grammatical skills formation of linguistic university students on the basis of educational Internet projects implementation. In the sources analysis, we use the method of analysis and synthesis of research results on this topic. The usage of method of project involves a certain level of creativity and communication between project participants. According to many scientists, given the current stage of educational process development, the introduction of information technologies can improve the learning process through the use of Web 2.0 technologies. However, most of the works on the use of Internet technologies in the framework of the project methods are devoted to the development of social and cultural competence, without adequately investigating the formation

of grammatical skills of students. We pay particular attention to the Web 2.0 technologies feature, such as teaching aspects of the language, namely, grammar through projects, based on the above technologies. We indicate the presence of a certain theoretical base for the further study of the psychological and pedagogical conditions of grammatical skills formation using the selected from the total number of Internet projects. We develop typology of linguistic Internet projects, which corresponds to the task of grammatical skills formation of linguistic university students. Further use of the research results will allow to consider in detail the psychological and pedagogical conditions for the successful use of linguistic Internet projects in the process of foreign language teaching to linguistic university students.

Keywords: method of projects; linguistic university; foreign language; Internet project

For citation: Yuzbasheva E.G. Yazykovyye Internet-proyekty v formirovaniy grammaticheskikh navykov rechi studentov yazykovogo vuza [Linguistic Internet projects in grammatical skills formation of linguistic university students]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 53-60. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-53-60 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современное обучение в вузе с учетом процессов информатизации, происходящих повсеместно в наше время, вплотную связано с использованием интернет-технологий, что неприменно влечет за собой необходимость более подробного рассмотрения вопросов, связанных с улучшением процесса обучения студентов высших учебных заведений. За последнее время появилось некоторое количество научных работ, посвященных вкладу интернет-технологий в развитие речевых умений и языковых навыков студентов и учащихся [1–3].

Одной из главных целей обучения иностранному языку студентов языкового вуза является формирование иноязычной коммуникативной компетенции, включающей в себя языковой, речевой, социокультурный, компенсаторный и учебно-познавательный компоненты (ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» с двумя профилями подготовки, 2016, ФГОС ООО, 2010). Изучение *иностранного языка* рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной подготовки студентов вуза.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Поиск метода обучения, позволяющего оптимизировать высшее образование в целях достижения максимальной эффективности обучения, привел к проектной методике, возникновение которой связывают с проблемным методом Дж. Дьюи и относят к началу XX века. Метод – категория дидактики, оп-

ределяемая как сочетание определенных тактик и способов приобретения знаний через практическое овладение ими в определенной сфере деятельности [4].

Философская энциклопедия определяет проект (от лат. *project* – «выброшенный вперед») как: 1) результат процесса проектирования; 2) организацию кооперативных форм деятельности [5]. И.А. Зимняя и Т.Е. Сахарова характеризуют проект как составление алгоритма необходимых действий и реализации на практике деятельности учащихся, в которой речевое общение контекстуально связано с другой деятельностью [6]. В нашем исследовании мы будем придерживаться определения термина «проект», основанного на обобщении проанализированной нами литературы, как *основной категории проектного образования, подразумевающую под собой доведенную до логического завершения, спланированную деятельность студентов по определенной проблематике с обязательным выходом в иноязычную речевую деятельность, объединенную общей тематикой и имеющую практический результат в виде определенного продукта их индивидуальной и/или коллективной деятельности.*

Е.С. Полат поддерживает использование проектной методики в обучении, так как: проектная методика обеспечивает прочное усвоение учебного материала, интеллектуальное и нравственное развитие обучающихся, их самостоятельность, умение работать в команде, поддерживая атмосферу взаимодействия и сотрудничества с другим студентами и преподавателем [3].

С Е.С. Полат во многом согласны некоторые зарубежные ученые, отмечающие также такое неоспоримое преимущество использования проектной деятельности при обучении иностранному языку, как совершенствование коммуникативных умений учащихся за счет возможности выхода за рамки работы в аудитории [7]. В этом смысле большую роль играют технологии Веб 2.0, позволяющие создать новый продукт в индивидуальном порядке или в группе с помощью коммуникации и коллаборации в онлайн-сообществах [8].

Многие ученые в своих работах предлагали разные классификации проектов в зависимости от того признака, который лежал в основе конкретной классификации. В.В. Гузев выделяет *итоговые* проекты, результаты которых говорят об уровне знаний учащимися всего пройденного за курс материал, и *текучие* проекты, предназначенные для про-

верки освоения определенной части пройденного материала [9].

Главную роль в нашем исследовании мы отводим формированию грамматических навыков речи как основе успешной коммуникации участников языкового интернет-проекта. Таким образом, нам представляется целесообразным разработать типологию языковых интернет-проектов, обобщив и дополнив имеющиеся исследования в данной сфере (табл. 1). В своем исследовании мы обращаемся к классификации проектов, предложенной Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркиной и др. [10]. Явным преимуществом данной классификации является то, что она применима к проектам, задействованным в преподавании любой учебной дисциплины. В рамках данного исследования мы дополняем существующую типологию двумя дополнительными типологическими признаками: а) главный формируемый аспект языка; б) возможность корректирования материала проекта.

Таблица 1

Типология языковых интернет-проектов

№ п/п	Типологический признак проекта	Тип проекта
1	Направление деятельности учащихся	Практико-ориентированный
		Поисковой
		Креативный
		Ознакомительно-информационный
		Исследовательский
		Игровой
2	Предметно-содержательная область	Монопредметный
		Междисциплинарный
3	Способ координации	Открытый
		Закрытый
4	Характер контактов	Внутренний
		Региональный
		Международный
5	Число участников	Индивидуальные
		Парные
		Групповые
6	Продолжительность	Краткосрочный (1–5 занятий)
		Средней продолжительности (семестр)
		Долгосрочный (годовой)
7	Основная платформа проведения проекта	Непосредственно на платформе Веб 2.0
		С использованием интернет-ресурсов (веб-квест)
8	Главный формируемый аспект языка	Фонетика
		Грамматика
		Лексика
9	Возможность корректирования материала проекта	Без возможности корректирования
		Корректирование возможно

Примечание. На основе работ Е.С. Полат, А.А. Максаева и др. [10–12].

Перейдем к рассмотрению классификации проектов по вышеуказанным типологическим признакам.

1. *Исследовательские*. Исходя из названия данного типа проектов можно сделать вывод о его схожести или даже идентичности с подлинным научным исследованием, для которого характерны такие черты, как обоснование актуальности выбранной проблемы исследования и т. д.

2. *Креативные* проекты, как правило, имеют свободную структуру. В зависимости от искомого результата определяется количество участников, а также алгоритм их действий.

3. *Игровые* проекты схожи с творческими. Им также свойственна открытая до завершения проекта структура.

4. *Поисковые* проекты имеют цель сбора информации по определенной проблеме, с использованием методов обработки полученной информации, а также дальнейшим представлением результатов работы широкой публике.

5. *Практико-ориентированные* проекты призваны достичь результата работы, способного удовлетворить определенные социальные задачи.

6. *Монопредметные* проводятся в рамках одной дисциплины.

7. *Межпредисциплинарные* проекты задействуют специалистов из разных дисциплин, участвующих в проекте с общей целью.

8. В *открытых* проектах действия руководителя проекта по управлению и координации работы участников ненавязчивы, но неуклонны.

9. В проектах *со скрытой координацией* участники не знают, есть ли среди них организатор и руководитель проекта.

10. *Внутренние* проекты предназначены для совместной работы представителей одного учебного заведения или одного региона проживания.

11. В *международных* проектах принимают участие представители разных стран.

12. В *индивидуальных* проектах один участник из определенной страны или определенного учреждения работает в паре с таким же участником, но из другой страны/организации.

13. *Парные* проекты предназначены для работы двух участников из одного образовательного учреждения.

14. *Групповые* проекты проводятся между группами участников.

15. *Краткосрочные* проекты имеют задачу решения небольшой, частной проблемы в рамках курса.

16. Проекты *средней продолжительности* проводятся в течение 30 дней.

17. *Долгосрочные* проекты имеют максимальную продолжительность – один год.

18. *Смешанный тип* проектов, в котором имеются признаки нескольких проектов. Разрабатывая тот или иной проект, надо принимать во внимание признаки и характерные особенности каждого из них.

В этой связи представляет особый интерес работа А.А. Максаева, который рассматривал международные образовательные языковые проекты в рамках методики развития социокультурных и речевых умений учащихся. Опираясь на дидактические свойства и функции международных образовательных языковых проектов, а также на их методические функции, перечисленные А.А. Максаевым [11], мы можем выделить ряд общих для всех проектов черт, а также характерные для языковых проектов особенности, среди которых основными являются:

- использование иностранного языка в условиях, как можно больше походящих на реальные условия иноязычного общения;
- приоритет самостоятельной позиции учащихся;
- выбор интересной учащимся темы проекта в рамках работы над определенной педагогической задачей;
- разная степень координации проекта;
- зависимость выбора языкового материала от поставленной цели и задач проекта;
- использование одной из платформ Веб 2.0 на выбор (сервер подкастов, блог-технология, а также вики-технология);
- наглядное представление результата.

Таким образом, исследователи указывают на различные виды интернет-проектов. Например, в соответствии с типологией А.А. Максаева, они отличаются по платформе реализации. Т.Ю. Павельева указывает на различные компоненты блогов, такие как, например, лексико-грамматический и коммуникативный компоненты, представляю-

щие особый интерес для нашего исследования [12]. Причем некоторые аспекты данных компонентов пересекаются прямым образом: умение использовать разнообразные грамматические структуры и конструкции лексико-грамматического компонента созвучно компоненту коммуникативному – умение подобрать адекватные языковые средства, грамматические и синтаксические конструкции с целью решения коммуникативной задачи.

В нашем исследовании мы выделяем четыре типа проектов: веб-квесты, проекты, реализуемые на основе блог-технологии, вики-технологии и сервисе подкастов. Среди множества видов учебных интернет-ресурсов в зарубежной литературе можно выделить веб-квест (сценарий интернет-проекта) [13]. Е.И. Багузина в ряду причин эффективности использования веб-квеста в обучении указывает неоспоримую ценность их использования при сборе и анализе информации, найденной в сети Интернет, в целях создания успешных интернет-проектов [14]. Таким образом, веб-квест представляется нам неким подготовительным этапом (возможно, сценарием) в рамках работы над будущим интернет-проектом.

Эффективность использования подкастов для развития умений аудирования студентов при обучении иностранному языку доказана многими учеными [13; 15]. Исходя из самого названия (производное от iPod и broadcast), а также способа получения информации с помощью данного вида интер-

нет-проектов можно понять, что упор производится на аудитивные и, в основном, рецептивные навыки учащихся. Таким образом, мы делаем вывод о том, что применение подкастов как одного из видов интернет-проектов нецелесообразно при формировании грамматических навыков речи студентов языкового вуза. В свою очередь дидактические свойства блог-технологии, отмеченные П.В. Сысоевым, позволяют на ее основе развивать такие продуктивные виды речевой деятельности, как письмо и чтение [16].

Д.О. Свиридов, указывая на неразработанность проблемы использования вики-технологий при формировании грамматических навыков письменной речи студентов, выделяет определенные дидактические свойства вики-технологии, позволяющие эффективное использование вышеуказанных технологий в процессе обучения [17].

Исследовав работы ученых, занимающихся рассмотрением возможностей интернет-технологий при обучении иностранному языку, мы понимаем необходимость учета такой особенности интернет-проектов, как платформа их реализации.

Принимая во внимание изученные нами исследования ведущих ученых, мы считаем целесообразным составить номенклатуру (типов) интернет-проектов, направленных на формирование у студентов грамматических навыков, в частности, грамматических навыков письменной речи (табл. 2).

Таблица 2

Номенклатура интернет-проектов, направленных на формирование у студентов грамматических навыков

Вид интернет-проекта	Возможность формирования грамматического навыка письменной речи	По платформе реализации	Возможность корректирования проекта
Веб-квест	–	с задействованием интернет-ресурсов	+
Проекты, реализуемые на основе блог-технологии	+	–	–
Проекты, реализуемые на основе вики-технологии	+	на интернет-платформе	+
Проекты, реализуемые на сервисе подкастов	–	на интернет-платформе	–

Формирование грамматического навыка речи студентов языкового вуза является одним из важнейших компонентов процесса обучения иностранному языку, поскольку это обеспечивает полноценное речевое взаимодействие партнеров по общению. Таким образом, анализ методических свойств и функций современных интернет-технологий, таких как вики-технологии и блог-технологии, дает возможность утверждать, что их реализация в процессе обучения может послужить основой формирования речевых, в частности, грамматических, навыков студентов высших учебных заведений [2; 8; 9].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современные интернет-технологии позволяют развивать различные виды речевой деятельности в рамках коммуникации и коллаборации между участниками того или иного образовательного проекта. После проведенного анализа существующей литературы по теме нашей работы мы можем сделать

вывод о том, что ученые были в основном заинтересованы в использовании интернет-технологии в рамках развития социокультурной и иноязычной коммуникативной компетенции. Тем не менее данные исследований ученых, занимающихся использованием интернет-технологий в методике обучения иностранным языкам, позволили нам дополнить существующую типологию интернет-проектов такими типологическими признаками, как: а) главный формируемый аспект языка; б) возможность корректирования материала проекта.

Представленные виды интернет-проектов, подходящие для формирования грамматических навыков речи студентов, послужат основой для дальнейшего выявления и обоснования психолого-педагогических условий формирования грамматических навыков речи студентов языковых вузов на основе реализации иноязычных интернет-проектов, а также будут учитываться при разработке методической модели обучения.

Список литературы

1. *Апальков В.Г.* Методика формирования межкультурной компетенции средствами электронно-почтовой группы (английский язык, профильный уровень): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2008.
2. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 12-18.
3. *Полат Е.С.* Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Academia, 2001. 271 с.
5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. В.С. Степина. М.: Мысль, 2001.
6. *Зимняя И.А., Сахарова Т.Е.* Проектная методика обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 1991. № 3. С. 9-15.
7. *Fried-Booth Diana L.* Project Work. Oxford: Oxford University Press, 2002. 127 p.
8. *Dede C.* Comparing frameworks for 21st century skills // J. Bellance, R. Brandt (eds.). 21st Century Skills: Rethinking How Students Learn. Bloomington: Solution Tree Press, 2010. P. 51-76.
9. *Гузев В.В.* Планирование результатов образования и образовательная технология. М.: Народное образование, 2000. 206 с.
10. *Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 272 с.
11. *Максаев А.А.* Использование международных образовательных языковых проектов для развития социокультурных и речевых умений учащихся // Вопросы методики преподавания в вузе. 2014. № 3 (17). С. 105-117.
12. *Павельева Т.Ю.* Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога: английский язык, языковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2010. 22 с.
13. *Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н.* Использование современных учебных интернет-ресурсов в обучении иностранному языку и культуре // Язык и культура. 2008. № 2. С. 100-110.
14. *Багузина Е.И.* Разработка веб-квестов и преимущества их использования в процессе обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 1. С. 9-13.

15. Сысоев П.В. Подкасты в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2014. № 2 (26). С. 189-201.
16. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
17. Свиридов Д.О. Дидактические свойства и методические функции вики-технологии для формирования грамматических навыков речи студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Вып. 8 (148). С. 205-211.

References

1. Apalkov V.G. *Metodika formirovaniya mezhekul'turnoy kompetentsii sredstvami elektronno-pochtovoy gruppy (angliyskiy yazyk, profil'nyy uroven')*: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Methods of Forming Intercultural Competence by Means of E-mail Group (English Language, Profile Level). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2008. (In Russian).
2. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. *Tekhnologii Veb 2.0: Sotsial'nyy servis blogov v obuchenii inostrannomu yazyku* [Web 2.0 technologies: The social service of blogs in teaching foreign languages]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2009, no. 5, pp. 12-18. (In Russian).
3. Polat Y.S. *Metod proyektov na urokakh inostrannogo yazyka* [Method of projects on foreign language lessons]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2000, no. 2, pp. 3-10. (In Russian).
4. Polat Y.S. (ed.). *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in Education System]. Moscow, AcademiA Publ., 2001, 271 p. (In Russian).
5. Stepin V.S. (ed.). *Novaya filosofskaya entsiklopediya: v 4 t.* [New Philosophical Encyclopedia: in 4 vols.]. Moscow, Mysl Publ., 2001 (In Russian).
6. Zimnyaya I.A., Sakharova T.Y. *Proyektnaya metodika obucheniya angliyskomu yazyku* [Project method of English language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 1991, no. 3, pp. 9-15. (In Russian).
7. Fried-Booth Diana L. *Project Work*. Oxford, Oxford University Press, 2002. 127 p.
8. Dede C. Comparing frameworks for 21st century skills. In: J. Bellance, R. Brandt (eds.). *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington, Solution Tree Press, 2010, pp. 51-76.
9. Guzeyev V.V. *Planirovaniye rezul'tatov obrazovaniya i obrazovatel'naya tekhnologiya* [Education Results Planning and Educational Technology]. Moscow, Narodnoye obrazovaniye Publ., 2000, 206 p. (In Russian).
10. Polat Y.S., Bukharkina M.Y., Moiseyeva M.V., Petrov A.Y. *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New Pedagogical and Information Technologies in Education System]. Moscow, "Akademiya" Publ., 2002, 272 p. (In Russian).
11. Maksayev A.A. *Ispol'zovaniye mezhdunarodnykh obrazovatel'nykh yazykovykh proyektov dlya razvitiya sotsiokul'turnykh i rechevykh umeniy uchaschikhsya* [International educational language projects to develop learners' sociocultural and communication abilities]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2014, no. 3 (17), pp. 105-117. (In Russian).
12. Pavelyeva T.Y. *Metodika razvitiya umeniy pis'mennoy rechi studentov sredstvami uchebnogo internet-bloga: angliyskiy yazyk, yazykovoy vuz: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Method of Written Speech Skills Development of Students by Means of Educational Internet-Blog: English Language, Linguistic University. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2010, 22 p. (In Russian).
13. Sysoyev P.V., Evstigneev M.N. *Ispol'zovaniye sovremennykh uchebnykh internet-resursov v obuchenii inostrannomu yazyku i kul'ture* [The use of modern educational Internet-recourses in teaching a foreign language and culture]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2008, no. 2, pp. 100-110. (In Russian).
14. Baguzina Y.I. *Razrabotka veb-saytov i preimushchestva ikh ispol'zovaniya v protsesse obucheniya* [Designing webquests and the advantages of using them in the process of teaching]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2010, vol. 16, no. 1, pp. 9-13. (In Russian).
15. Sysoyev P.V. *Podkasty v obuchenii inostrannomu yazyku* [Podcasts in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 2 (26), pp. 189-201. (In Russian).
16. Sysoyev P.V. *Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku* [Blogs in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
17. Sviridov D.O. *Didakticheskiye svoystva i metodicheskiye funktsii viki-tekhnologii dlya formirovaniya grammaticheskikh navykov rechi studentov* [Didactic characteristics and methodological functions of wiki for the development of students' grammar skills]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 8 (148), pp. 205-211. (In Russian).

Информация об авторе

Элина Георгиевна Юзбашева, старший преподаватель кафедры иностранных языков. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, освоение метода, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>

Поступила в редакцию 25.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 16.04.2019 г.

Принята к публикации 08.05.2019 г.

Information about the author

Elina G. Yuzbasheva, Senior Lecturer of Foreign Languages Department. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: eg.yuzbasheva@mpgu.su

Contribution: main study conception, literature analysis, method adoption, manuscript design, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2229-5260>

Received 25 March 2019

Reviewed 16 April 2019

Accepted for press 8 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69
УДК 930.8

Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку

Иван Сергеевич ДРОНОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>, e-mail: damon_gray@mail.ru

Group blog as one of the modern Internet-technologies in foreign language teaching

Ivan S. DRONOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>, e-mail: damon_gray@mail.ru

Аннотация. Использование современных интернет-технологий в обучении иностранному языку представляется одним из наиболее перспективных направлений с позиции оптимизации учебного процесса. Предложено авторское определение термина «интернет-технология», под которым понимается многовидовая система взаимодействия преподавателя и обучающегося при помощи современных технических средств сети Интернет, направленных на реализацию поставленных коммуникацией задач. Также в качестве наиболее перспективного подвида определяется блог учебной группы, которому было дано авторское определение в качестве коллективного блога, в котором обучающиеся одной группы публикуют свои работы для дальнейшего обсуждения с целью развития речемыслительных навыков. Составные элементы акта коммуникации, включающие в себя участников, цель, тему, речевые средства и обстоятельства, реализуются на примере блога учебной группы. Отмечено преимущество дидактических свойств и методических функций блога учебной группы в формировании и развитии коммуникативных умений «чтение», «письмо», «говорение», «речь» и «слушание». Изучаемый в центре научного исследования тип блога представляется в качестве единой площадки для коммуникации и пространства для коллективной работы группы пользователей и модератора. На основе неизменного набора статусов и ролей в диаде «преподаватель – студент» тематическая направленность блога определяется модератором – выполнение заданий, обсуждение опубликованного материала, рефлексия на сообщения других пользователей. Также исследован блог учебной группы в качестве одной из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; интернет-технология; блог-технология; обучение иностранному языку; иноязычная коммуникативная компетенция

Для цитирования: Дронов И.С. Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 61-69. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69

Abstract. The using of modern Internet-technologies in a foreign language teaching is one of the most promising areas from the standpoint of optimizing the educational process. We propose the author's definition of the term Internet-technology, which refers to the multi-species system of interaction between a teacher and a student with using modern technical tools of the Internet, aimed at the realization of the tasks set by communication. Also group blog is defined as the most promising subtype of Internet-technologies. It was given the author's definition as a collective blog in which students from one group publish their work for further discussion with the aim of developing thought-thinking skills. The constituent elements of the communication act, including the par-

ticipants, purpose, theme, language tools and circumstances, are implemented with group blog using. The advantage of didactic properties and methodological functions of the group blog in the formation and development of the communication skills “reading”, “writing”, “speaking”, “speech” and “listening” is noted. Studied in the scientific research center type of blog is presented as a unified platform for communication and space for teamwork of users group and moderator. Based on the constant set of statuses and roles in the teacher–student dyad, the thematic focus of blog is determined by the moderator – completing of assignments, participation in discussion of published material, reflection on other users’ messages. We also examine the group blog as one of the modern Internet-technologies in foreign language teaching.

Keywords: information and communication technologies; Internet-technology; blog technology; foreign language teaching; foreign language communicative competence

For citation: Dronov I.S. Blog uchebnoy gruppy kak odna iz sovremennykh internet-tekhnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku [Group blog as one of the modern Internet-technologies in foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 61-69. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

В эпоху всеобщей цифровизации современного образования приоритетное значение отдается интеграции интернет-технологий в образовательный процесс. При всей глубине представляемых своей структурой возможностей именно этот вид информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) отвечает заданным современными тенденциями требованиям. В действующей сейчас системе образования сложилась ситуация, требующая переосмысления, корректировки и внедрения инновационных методов работы. Прежде всего, это относится к самим формам и приемам обучения – их совместное действие с интернет-технологиями становится все более и более актуальным. Основной функцией этого взаимодействия является оптимизация учебного процесса изучения иностранного языка с позиции использования широкого спектра возможностей сети Интернет. Главной же целью является максимально успешное формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов – лингвистической, речевой (дискурсивной), социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной [1]. Однако, взяв за основу ряд работ представителей отечественного лингвистического корпуса, можно сделать вывод, что термин «интернет-технология» интерпретируется и осмысливается учеными по-разному, а следовательно, достижение поставленной цели затрудняется.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

В современной научной литературе, посвященной ИКТ в образовании, можно встретить внушительное количество работ, связанных с интеграцией интернет-технологий в образовательный процесс. Перспектива использования средств ИКТ представляет достаточно серьезный интерес со стороны исследователей. Изучив определенное количество их научных работ, мы пришли к мнению, что сами понятия «ИКТ» и «интернет-технология» нуждаются в более подробном изучении. Проведем анализ некоторых наиболее известных дефиниций и выразим свое мнение на этот счет.

Одним из наиболее признанных определений термина «ИКТ» является определение, представленное в «Словаре педагогического обихода». По мнению главного редактора Л.М. Кузиной, «информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) – это совокупность средств и методов преобразования информационных данных для получения информации нового качества (информационного продукта)» [2]. Иными словами, технология выступает как своеобразный транслятор научного знания за счет современных возможностей. Оптимизация формирования конечного информационного продукта достигается за счет использования технических возможностей обозначенной совокупности.

Н.М. Коптюг определяет ИКТ как широкий спектр цифровых технологий, применяемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное

обеспечение, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет) [3]. Также автор считает, что совокупность работы средств современных ИКТ с образовательной деятельностью вполне возможна. В основе этой работы будет лежать упомянутый выше спектр технических возможностей и решаемые с их помощью задачи коммуникации, поставленные глобальным темпом развития информационной педагогики.

В таком случае будет разумным привести определение ИКТ в качестве информационной технологии обучения, данное В.И. Загвязинским: «Информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства (кино, аудио-, видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети) для работы с информацией» [4, с. 74-94].

Стоит отметить и определение *средств ИКТ*, также представленное в «Словаре педагогического обихода». «Под средствами ИКТ следует понимать программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем трансляции информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей» [2].

В условиях современной парадигмы образования, основой которой служит всеобщая компьютеризация и модернизация существующих систем и средств, интеграция ИКТ представляется весьма перспективной. Акцент расставляется не на трансляции чистого научного знания, а на самом процессе научной коммуникации между преподавателем и обучающимся. В этом случае средства ИКТ выступают в качестве платформы, создающей условия. Наиболее устойчивым к изменениям образовательной парадигмы видом ИКТ является *интернет-технология*.

Повсеместное внедрение сети Интернет обусловлено не только его всеобщей доступностью использования, но и гибкостью сис-

темы его технических средств. Следует рассмотреть термин «интернет-технология» и провести его анализ. Так, Н.Е. Астафьева с соавторами в своем научном исследовании предлагают его определять в качестве «автоматизированной среды получения, обработки, хранения, передачи и использования знаний в виде информации и их воздействия на объект, реализуемой в сети Интернет, включающей машинный и человеческий (социальный) элементы» [5, с. 136]. Авторы акцентируют внимание на обособленности Сети, которая представляется динамической системой, способной к изменению и стремительному развитию своего технического функционала. По мнению В.А. Канава, «Интернет – это в первую очередь информационная сеть. Наличие огромного количества материалов в Сети и специализированных поисковых машин делает Интернет незаменимым средством при поиске информации в процессе обучения как учителем, так и учеником» [6]. Ученый определяет поисковые системы в качестве главных ресурсов сети Интернет, объединяющих огромное количество уникальных страниц. Основной их функциональной направленностью является поиск необходимых в процессе обучения материалов. В свою очередь, Л.С. Зазнобина считает, что «с использованием новых интернет-технологий возможен пересмотр и изменения целей, содержания обучения, возрастет роль интегрированных знаний. Потребуются новые условия организации занятий, которые не будут замыкаться в рамках классно-урочной системы» [7, с. 19]. В данном случае исследователь определяет интернет-технологии как максимально перспективную возможность дальнейшего развития образовательной системы во всем многообразии ее форм и компонентов.

С позиции педагогики, интернет-технологии представляют особый интерес, о чем свидетельствует ряд работ отечественных исследователей. Так, Е.С. Полат, отождествляя интернет-технологии с *дистанционным обучением*, считает, что «дистанционное обучение представляется новой формой, системой, при этом не являющейся ни модернизацией, ни тем более аналогом заочного обучения, которое, кстати, никто не отменял и которое имеет собственную нишу в системе непрерывного образования» [8]. В этой же

работе автор отмечает, что *интернет-технология* способствует решению целого пласта задач по обучению всем видам речевой деятельности. Так, для развития грамматических навыков обучающиеся используют перечень представленных в сети Интернет электронных справочников и учебных пособий. Также в свободном доступе представлены и онлайн-корректоры грамматических ошибок на любом из синтаксических уровней языка. В контексте изучения лексики при помощи интернет-технологий студентами могут использоваться словари, представленные в Сети или же автоматизированные утилиты для подбора синонимичных слов и высказываний. Как отмечает Е.С. Полат, «Интернет позволяет получить знание функционирования отдельных лексических и идиоматических единиц в другой культуре» [9]. Стоит отметить и определение, данное Н.Д. Гальсковой. По мнению исследователя, термин «интернет-технология» в образовательном компоненте стоит воспринимать *«расширительно»* в связи с новым методологическим воззрением на образование и его информационно-технологический контекст. Ученый определяет три профилирующих направления, развивающихся в образовании: технологии в образовании, ориентированные на расширение технических средств в процессе учебы; образовательные технологии, отражающие сам формат построения образовательного процесса изучения иностранного языка; технологии языкового образования, не имеющие акцентированной образовательной функции и способные использоваться без привлечения технических средств, но напрямую влияющие на всю область языкового образования» [10]. Автор напрямую указывает на перспективность использования средств сети Интернет с позиции последующей интеграции в образовательный процесс. В педагогическом аспекте особенно.

На основе проведенного анализа понятий нами было предложено следующее определение термина «интернет-технология» в его педагогическом аспекте: **многовидовая система взаимодействия преподавателя и обучающегося при помощи современных технических средств сети Интернет, направленных на реализацию поставленных коммуникацией задач.** Кроме того, стоит отметить, что в большинстве своем процесс

коммуникации происходит на платформах, напрямую взаимодействующих с Сетью. К ним могут относиться онлайн мессенджеры, программы для видеоконференций, авторские блоги и т. д. Набор коммуникативных ролей в любом из случаев остается неизменным.

ВИДЫ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В центре внимания данного исследования нас интересует именно видовая составляющая интернет-технологии с ее дидактическими свойствами и методическими функциями. Глобальная сеть со своими колоссальными возможностями трансляции информации объединяет миллионы людей по всему миру. Дидактически Сеть может оказывать влияние у учащихся на:

- самостоятельную познавательную деятельность;
- учебную деятельность в образовательном процессе на основе дистанционных курсов, веб-семинаров, онлайн-конференций и т. д.;
- учебно-познавательную деятельность, сопряженную с воспитательным процессом в контексте урока или во внеурочной деятельности.

В контексте изучения иностранного языка Интернет предоставляет уникальные возможности поиска и использования аутентичных текстов, мультимедийных файлов, содержащих речь в оригинальном ее произношении, возможность коммуникации с носителем языка и мн. др. Главной целью изучения иностранного языка является формирование ИКК (Иноязычной коммуникативной компетенции), которая, в свою очередь, определяется отечественными исследователями (И.Л. Бим, Е.Н. Соловова, В.В. Сафонова, Н.Д. Гальскова и др.) в качестве «способности полноценно общаться на иностранном языке в разнообразных ситуациях, что предполагает не только лингвистическую осведомленность и навыки использования языковых средств, но и наличие определенного состояния коммуникативной включенности-настроенности на общение, готовности к восприятию и пониманию партнеров, способных к адекватному, умному и своевременному».

менному выражению своих мыслительных намерений» [11].

Также В.В. Сафонова отмечает, что «погружение в виртуальное пространство – очень эффективное средство развития социокультурной компетенции учащихся. Безусловно, этим виртуальным пространством является *Интернет*, наряду с другими компьютерными технологиями» [12, с. 112]. Во всем многообразии своих составных компонентов интернет-технология подразделяется на три базовых вида, которые нередко отождествляют с классами: *сервисы*, *браузеры*, *информационные*. Рассмотрим каждый из этих видов отдельно.

К первому виду относятся сервисные платформы, предоставляющие свои услуги. К таковым будет относиться, например, электронная почта в сервисах “Google”, “Yandex”, “Rambler”. С ее помощью учащиеся могут отправлять письма носителям языка, что напрямую способствует выстраиванию процесса коммуникации. Также в процессе общения развиваются лексико-грамматические навыки. Кроме того, к сервисному виду интернет-технологий относятся социальные сети (“Facebook”, «ВКонтакте»), приложения для видеоконференций (“WhatsApp”, “Skype”, “Instagram”).

К браузерам будет относиться современное программное обеспечение, способствующее облегчению работы с сетью Интернет. Такие браузеры, как “Google Chrome”, “Mozilla Firefox”, “Internet Explorer” обеспечивают максимальный удобный формат работы с ресурсами Всемирной паутины во всех ее проявлениях. Техническая составляющая отвечает как за поиск информации, так и за ее использование или изменение публикуемых материалов.

В состав информационных видов будут входить порталы, блоги и СМИ. Во всех трех случаях основным дидактическим свойством будет являться их публичность. Доступ к информационным материалам, доступность их использования и возможность рефлексии посредством комментирования или участия в дискуссиях. Например, зарегистрированный пользователь портала может активно высказывать свою позицию по определенной теме. Равно как и модератор собственного блога, напрямую влияющий на процесс обсуждения опубликованного им материала. Средства

массовой информации на доступных им платформах публикуют информацию разной направленности.

БЛОГ-ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

С позиции выполнения поставленных образовательным процессом целей блог-технологии представляются наиболее перспективным видом интернет-технологий. Их дидактические свойства и методические функции в парадигме образовательной деятельности нашли живой интерес среди исследователей. Так, К. Кеннеди одним из первых предпринял попытку интеграции блог-технологий в образовательный процесс. Ученым был создан блог учебной группы, благодаря которому осуществлялся процесс научной коммуникации. Преподаватель рефлексировал на письменные работы своих студентов, комментарии и вопросы по изученному материалу [13].

Позднее этим же ученым была опубликована научная работа «Обучение письменной речи посредством блогов», в которой автор описывает возможность развития дискурсивных компетенций у студентов. При использовании возможностей блога ими развивались не только умения письменной речи, но и навык участия в интернет-конференциях или учебных дискуссиях по определенной тематике [14].

Среди отечественных исследователей стоит отметить описание блога П.В. Сыроевым: «Блог-технология – это одна из технологий Веб 2.0, позволяющая любому пользователю сети Интернет создать личную страничку, блог (от англ. *blog* или *weblog*) в виде дневника или журнала» [15, с. 115].

Основываясь на потенциальной возможности своего использования в образовательном процессе, система блог-технологий начала дифференцироваться. Анализ работ исследователей показывает, что главным фактором деления стала цель обучения. Например, С. Доунс предложил использовать три вида блогов:

- «классное веб-пространство, где размещаются объявления, домашнее задание и т. д.;

- публичная зона коммуникации, где студенты публикуют результаты своей работы;

– личное пространство, отведенное для размышлений ученика, а также для указаний учителя» [16].

В дальнейшем автор дифференцировал способы использования блогов в обучении иностранному языку. По его мнению, преподаватель организовывал процесс научной коммуникации со студентами посредством использования методических функций блогов. Публикация разнообразных образовательных материалов находила рефлексию со стороны студентов, что способствовало развитию у них коммуникативных навыков. На основе проведенного С. Доунсом исследования П.В. Сыроевым и М.Н. Евстигнеевым была разработана собственная типология, которая подразделялась на: *блог преподавателя, личный блог обучающегося, блог учебной группы* [17]. Остановимся на последнем типе и рассмотрим его более подробно, так как, по нашему мнению, он представляется наиболее перспективным в контексте данного научного исследования.

По мнению П.В. Сыроева, блоги обладают, на основе своих дидактических свойств, способностью к развитию таких видов речевой деятельности, как письмо и чтение. Обучающиеся, принимая участие в дискуссиях и выполняя задания, публикуемые преподавателем, выстраивают научную коммуникацию с определенным набором коммуникативных ролей. Как известно, в процессе обучения иностранному языку приоритетной деятельностью обучающегося является развитие и совершенствование сторон коммуникативно-познавательного процесса. К ним будут относиться: зрительно-слуховое восприятие, произвольная и произвольная память, словесно-логическая и речемыслительная деятельность. Доминирующие позиции принадлежат именно последней стороне.

Речемыслительная, равно как и мыслительная, представляют собой главенствующие формы деятельности человека. По мнению Т.М. Дридзе, «мыслительная деятельность основана на отражательной способности сознания человека и осуществляет познавательную функцию, в то время как речемыслительная деятельность предстает в качестве разновидности первой, но с «функцией» как бы «вторичного» познания мира через общение» [18, с. 106]. В контексте обучения иностранному языку минимальной еди-

ницей общения является акт коммуникации, состоящий из нескольких компонентов – участников общения, цели взаимодействия, темы, языковых средств и обстоятельств. При помощи дидактических свойств и методических функций блога учебной группы все из составных элементов реализуются в полной мере. Диада «преподаватель – обучающийся» относится к *участникам* коммуникации, *целью* взаимодействия представляется развитие речемыслительных навыков, *тема* определяется модератором блога учебной группы, на основе которой будет происходить обсуждение с последующим развитием лексико-грамматических навыков. В качестве *языковых средств* будут выступать публикуемые модератором и самими пользователями материалы, способствующие развитию коммуникативных умений: чтение, письмо, слушание. *Обстоятельством* в данном случае будет определяться площадка (домен блога) и установленное преподавателем время на выполнение поставленного задания или обсуждения.

На основе научного исследования П.В. Сыроева [15, с. 116] нами были определены дидактические свойства, методические функции блога учебной группы в обучении иностранному языку. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Данные в табл. 1 свидетельствуют о том, что дидактические свойства и методические функции блога учебной группы способствуют развитию коммуникативных умений «чтение», «письмо», «слушание» и «говорение». Следовательно, обучающимися достигается поставленная научной коммуникацией цель, которая способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции. Что является, в свою очередь, главной целью обучения иностранному языку.

Исходя из вышеизложенных понятий и определений, можно предложить следующее определение термина **«блог учебной группы»: коллективный блог, в котором обучающиеся одной группы публикуют свои работы для дальнейшего обсуждения с целью развития речемыслительных навыков.** Также следует отметить, что в блоге учебной группы часто используются разнообразные языковые средства в разном формате их представления. Это объясняет большой потенциал использования данного

Таблица 1

**Дидактические свойства и методические функции блога учебной группы
в обучении иностранному языку**

Блог учебной группы	
Дидактические свойства	Методические функции
Авторство	В качестве автора или коллектива авторов блога учебной группы выступают студенты с частично ограниченными правами модератора. Основной методической функцией будет выступать выстраивание процесса коммуникации между преподавателем и студентом, где, в свою очередь, главной целью определяется выполнение поставленной задачи. Студентом публикуется материал его личного авторства, который не подвергается дальнейшей правке
Возможность ограниченного доступа	Ввиду технического инструментария блога учебной группы доступ к опубликованным материалам предоставляется только участникам научной коммуникации. Так, модератором (преподавателем) определяется набор участников (студентов), который будет принимать непосредственное участие в обсуждении опубликованного материала, дискуссии по заданной теме и выполнять задания, нацеленные на развитие коммуникативных умений
Возможность интернет-коммуникации на единой площадке	Блог учебной группы позволяет ограниченному числу участников принимать участие в научной дискуссии на определенной площадке, реализованной в глобальной сети Интернет. Дидактическое свойство «возможности ограниченного доступа» сужает количество участников до необходимого модератору. Функциональная составляющая позволяет максимально быстро и комфортно выстраивать процесс, необходимый для решения поставленных задач
Модерация	Функция модерирования блога учебной группы закрепляется за преподавателем. Он может определять направление дискуссии, задавать вопросы в процессе обсуждения, публиковать различные задания или материалы, необходимые для развития коммуникативных умений. При помощи технического функционала блога только за ним закрепляется возможность правки и удаления публикуемых пользователями материалов
Последовательность размещения публикуемых материалов	Материалы, публикуемые пользователями, размещаются в строго определенной последовательности. Такой формат публикации предрасполагает не только выстраивание коммуникации между преподавателем и студентом посредством выполнения поставленных задач и работы над ошибками, но и рефлексии на работы других пользователей. Благодаря хронологической последовательности публикаций модератор может отследить прогресс или регресс у обучающихся, провести анализ их познавательной способности и на его основе определять дальнейшие задания

подвида интернет-технологии в обучении иностранному языку. Формирование коммуникативных навыков при помощи методических функций блога учебной группы не требует живого диалога между преподавателем и обучающимся, что существенно упрощает процесс достижения поставленной коммуникацией цели. В данном случае – формирование иноязычной коммуникативной компетенции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В центре внимания данной работы было использование блога учебной группы как одной из современных интернет-технологий

в обучении иностранному языку. Было предложено авторское определение понятия «интернет-технология», которое трактуется как многовидовая система взаимодействия преподавателя и обучающегося при помощи современных технических средств сети Интернет, направленных на реализацию поставленных коммуникацией задач, и «блог учебной группы», который является коллективным блогом, в котором обучающиеся одной группы публикуют свои работы для дальнейшего обсуждения с целью развития речемыслительных навыков. В результате были определены дидактические свойства и методические функции блога учебной группы.

Список литературы

1. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 4. С. 5-8.
2. Словарь педагогического обихода / под ред. Л.М. Лузиной. Псков, 2003.
3. Коптюг Н.М. Интернет-уроки как вспомогательный материал для учителя английского языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 4. С. 54-59.
4. Загвязинский В.И. Теория обучения в вопросах и ответах. М.: Академия, 2006. 158 с. ISBN 5-7695-2855-9
5. Абалуев Р.Н., Астафьева Н.Е., Баскакова Н.И., Бойко Е.Ю., Вязовова О.В., Кулешова Н.А., Уметский Л.Н., Шешерина Г.А. Интернет-технологии в образовании. Тамбов: Изд-во Тамбовского гос. техн. ун-та, 2002. 136 с.
6. Канава В.А. Интернет-технологии в образовании // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: сб. науч. ст. М.: ИОО МОН РФ, 2004. Вып. 1. С. 73-79.
7. Зазнобина Л.С. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего общего образования. М.: Просвещение, 1999. 40 с.
8. Теория и практика дистанционного обучения / под ред. Е.С. Полат. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 416 с.
9. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2001. № 3. С. 5-12.
10. Гальскова Н.Д. Новые технологии в контексте современной концепции образования в области иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2009. № 7. С. 9-15.
11. Мильруд Р.П. Обучение языку в специальных целях: сущность, компетенция методика, рефлексия // Просвещение. Иностранные языки. 2013. № 7. С. 13-15. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/> (дата обращения: 18.12.2018).
12. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: НИЦ «Еврошкола», 2004. 233 с.
13. Kennedy K. Intellectual property in the digital age // *Technology & Learning*. 2001. Vol. 22. № 2.
14. Kennedy K. Writing with Web Logs // *Technology & Learning*. 2003. Vol. 24. № 2. P. 11-14.
15. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
16. Downes S. E-Learning 2.0 // *eLearn Magazine*. 2005. URL: <https://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (accessed: 18.12.2018).
17. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0: Социальный сервис блогов в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2009. № 4. С. 12-18.
18. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 268 с.

References

1. Bim I.L. Nekotoryye aktual'nyye problemy sovremennoogo obucheniya inostrannym yazykam [Some actual problems of modern foreign language teaching]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2001, no. 4, pp. 5-8. (In Russian).
2. Luzina L.M. (ed.). *Slovar' pedagogicheskogo obikhoda* [Dictionary of Pedagogical Use]. Pskov, 2003. (In Russian).
3. Koptuyug N.M. Internet-uroki kak vspomogatel'nyy material dlya uchitelya angliyskogo yazyka [Online lessons as an auxiliary material for English teacher]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2000, no. 4, pp. 54-59. (In Russian).
4. Zagvyazinskiy V.I. *Teoriya obucheniya v voprosakh i otvetakh* [Teaching Theory in Questions and Answers]. Moscow, Academia Publ., 2006, 158 p. ISBN 5-7695-2855-9 (In Russian).
5. Abaluyev R.N., Astafyeva N.E., Baskakova N.I., Boyko E.Y., Vyazovova O.V., Kuleshova N.A., Umetskiy L.N., Shesherina G.A. *Internet-tekhnologii v obrazovanii* [Internet-Technologies in Education]. Tambov, Tambov State Technical University Publ., 2002, 136 p. (In Russian).
6. Kanavo V.A. *Internet-tekhnologii v obrazovanii* [Internet-technologies in education]. *Pedagogicheskaya nauka i praktika: problemy i perspektivy* [Pedagogical Science and Practice: Problems and Prospects]. Moscow, IOO of the Ministry of Education and Science of Russian Federation Publ., 2004, issue 1, pp. 73-79. (In Russian).

7. Zaznobina L.S. *Proyekt standarta mediaobrazovaniya, integrirovannogo v gumanitarnyye i estestvennonauchnyye distsipliny nachal'nogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya* [Draft Standard of Media Education, Integrated into Humanitarian and Natural Sciences of Primary and Secondary General Education]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1999, 40 p. (In Russian).
8. Polat E.S. (ed.) *Teoriya i praktika distantsionnogo obucheniya* [Theory and Practice of Distance Education]. Moscow, Publ. Centre "Akademiya", 2004, 416 p. (In Russian).
9. Polat E.S. Internet na urokakh inostrannogo yazyka [Internet on foreign language lesson]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2001, no. 3, pp. 5-12. (In Russian).
10. Galskova N.D. Novyye tekhnologii v kontekste sovremennoy kontseptsii obrazovaniya v oblasti inostrannykh yazykov [New technologies in the context of the modern concept of education in foreign languages]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2009, no. 7, pp. 9-15. (In Russian).
11. Milrood R.P. Obucheniye yazyku v spetsial'nykh tselyakh: sushchnost', metodika, refleksiya [Language teaching for special purposes]. *Prosveshcheniye. Inostrannyye yazyki* [Enlightenment. Foreign Languages], 2013, no. 7, pp. 7-15. (In Russian). Available at: <http://iyazyki.prosv.ru/2013/05/english-special/> (accessed: 18.12.2018).
12. Safonova V.V. *Kommunikativnaya kompetentsiya: sovremennyye podkhody k mnogourovnevomu opisaniiyu v metodicheskikh tselyakh* [Communicative Competence: Modern Approaches to Multi-Level Description in Methodical Purposes]. Moscow, National Research Centre "Evroshkola", 2004, 233 p. (In Russian).
13. Kennedy K. Intellectual property in the digital age. *Technology & Learning*, 2001, vol. 22, no. 2.
14. Kennedy K. Writing with Web Logs. *Technology & Learning*, 2003, vol. 24, no. 2, pp. 11-14.
15. Sysoyev P.V. Blog-tekhnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blogs in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
16. Downes S. E-Learning 2.0. *eLearn Magazine*, 2005. Available at: <https://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968> (accessed 18.12.2018).
17. Sysoyev P.V., Evstigneyev M.N. Tekhnologii Veb 2.0: Sotsial'nyy servis blogov v obuchenii inostrannomu yazyku [Web 2.0 technologies: The social service of blogs in teaching foreign languages]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2009, no. 4, pp. 12-18. (In Russian).
18. Dridze T.M. *Tekstovaya deyatel'nost' v strukture sotsial'noy kommunikatsii. Problemy semiosotsiopsikhologii* [Textual Activities in the Structure of Social Communication. Problems of Semiosociopsychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984, 268 p. (In Russian).

Информация об авторе

Дронов Иван Сергеевич, начальник отдела организации научно-исследовательской работы студентов. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: damon_gray@mail.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>

Поступила в редакцию 30.01.2019 г.

Поступила после рецензирования 01.03.2019 г.

Принята к публикации 08.04.2019 г.

Information about the author

Ivan S. Dronov, Head of Organization of Students' Research Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: damon_gray@mail.ru

Contribution: main study conception, literature analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1685-4313>

Received 30 January 2019

Reviewed 1 March 2019

Accepted for press 8 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-70-78
УДК 372.881.1

Лингводидактический потенциал комплексного задания «Диктогloss»

Инга Николаевна АКСЕНОВА

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1, стр. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>, e-mail: ingaksenova@yandex.ru

Linguodidactic potential of the complex task “Dictogloss”

Inga N. AKSENOVA

Moscow Pedagogical State University
1-1 Malaya Pirogovskaya St, Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>, e-mail: ingaksenova@yandex.ru

Аннотация. Обучение иностранному языку направлено на формирование иноязычной коммуникативной компетенции. Целью преподавания иностранного языка является развитие речевых умений и навыков. В методике непрерывно происходит поиск новых форм работы, увеличивающих продуктивность процесса, имеющих большой лингводидактический потенциал. Один из видов работ на занятиях по иностранному языку, использующийся на протяжении многих лет, – диктант. Диктогloss – это разновидность диктанта, но ставящая перед собой более объемные цели, развивающая не только письмо, а еще и говорение, чтение, аудирование. Проведенный анализ Примерных программ по иностранному языку для школы показал, что необходимо разработать упражнения, помогающие в сжатые сроки развивать как можно больше речевых умений и навыков, таким образом увеличив продуктивность процесса преподавания иностранного языка. В связи с этим был изучен ряд исследований как русских, так и зарубежных авторов, посвященных диктогlossу, и на их основе выведена техника проведения диктогlossа поэтапно и разновидности данного вида работы. В представленной работе: 1) дано определение диктогlossа; 2) определены основные этапы его проведения (подготовка, диктовка, переработка, анализ и исправление); 3) описаны разновидности диктогlossа; 4) доказан большой лингводидактический потенциал диктогlossа, выраженный в применении лексико-грамматических знаний учеников не обособленно, а в комплексе для решения практических речевых заданий.

Ключевые слова: диктогloss; техника проведения диктогlossа; речемыслительная деятельность; иностранный язык; текст; речевые умения и навыки; эффективность обучения

Для цитирования: Аксенова И.Н. Лингводидактический потенциал комплексного задания «Диктогloss» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 70-78. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-70-78

Abstract. Teaching a foreign language is aimed at the formation of foreign language communicative competence. The purpose of foreign language teaching is the development of speech skills. The methodology of foreign languages teaching continuously searches for new forms of work that increase the productivity of the process and have a large linguodidactic potential. For many years teachers has used one type of work at foreign languages lessons – a dictation. Dictogloss is dictation with more ambitious goals, develop not only writing, but also speaking, reading, listening. The analysis of the Model Foreign Language Programs for Schools shows that it is necessary to develop exercises that help in the shortest possible time to develop as many speech skills as possible, increasing the productivity of the process of foreign language teaching. So we study a number of research of both Russian and foreign authors on dictogloss and derive on their basis the dictogloss technique in stages and a variety of this type of work. We present: 1) the definition of dictogloss

loss; 2) the main stages of its implementation (preparation, dictation, processing, analysis and correction); 3) the dictogloss types; 4) the great linguodidactic potential of the dictogloss, expressed in the application of students' lexical and grammatical not separately, but in a complex for solving practical speech tasks.

Keywords: dictogloss; dictogloss technique; speech-making activities; foreign language; text; speech skills; learning efficiency

For citation: Aksenova I.N. Lingvodidakticheskiy potentsial kompleksnogo zadaniya «Diktogloss» [Linguodidactic potential of the complex task “Dictogloss”]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 70-78. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-70-78 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Основная цель занятий по иностранному языку – формирование иноязычной коммуникативной компетенции, развитие их речевых умений (говорение, чтение, письмо, аудирование). Речемыслительная деятельность – это процессы мышления и речи, выступающие как принадлежность сознания человека. Задача ее активизации – ключевая на занятиях по иностранному языку. Прочное вхождение в методику принципа коммуникативной направленности влечет за собой изменения форм работы на занятиях, которые должны обеспечивать постоянную возможность вовлечения каждого ученика в совместную учебную деятельность с учетом личностных особенностей и возможностей каждого участника общения. Формы групповой работы более остальных адаптированы к процессу обучения иностранному языку. Групповая работа предоставляет возможности самостоятельно принимать решения, осуществлять выбор, обсуждать различные точки зрения и приходиться к согласию [1]. Данный вид работы лучше остальных развивает следующие умения:

- коммуникативные;
- командная работа;
- взаимодействие в социуме;
- самостоятельное принятие решений.

Работа в группе дает возможность чаще вступать в коммуникацию с другими членами группы, формулировать свою позицию, согласовывать действия, что может способствовать развитию сотрудничества, межличностной компетентности, коммуникативной культуре [2]. Согласно личностно-деятельностному подходу, получившему в настоящее время широкое распространение, развитие личности идет только посредством деятельности [3].

Развитие умений письменной речи обучающихся – составная часть формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Существует несколько определений письма в контексте методики обучения иностранному языку. К. Хайленд [4] определяет письмо как продукт, состоящий из того, как пишущий распоряжается своими грамматическими и лексическими знаниями. Дж. Рэймонд [5] описывает письмо как образ мышления. С. Барнет [6] определяет письмо как физический акт, требующий материальных и энергетических ресурсов. Чтобы научить учащихся письму, на занятиях по родному и иностранному языку учителями применяются различные виды работ, среди которых диктанты занимают почетное место. В наши дни отношение методистов иностранного языка к диктанту неоднозначное, в зависимости от направления – сторонники грамматико-переводного и прямого методов признают его значимость, а сторонники натурального метода отвергают. В связи с тенденцией к универсализации возникают виды работ, отвечающие требованиям нескольких подходов. Одной из форм данной работы выступает диктогloss. Диктогloss требует от учеников пропустить текст через призму своих умений, знаний и навыков, воспроизводить диктуемое, основываясь на собственном восприятии. Таким образом, происходит развитие творческого потенциала каждого ученика. Учащиеся сохраняют текст короткого, изначального текста, а затем, формируя параллельный текст, образуют его, применяя свои грамматические и лингвистические знания. Лингводидактический потенциал комплексного задания «диктогloss» не выступал предметом отдельного исследования, что и определило актуальность данной работы.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Само слово «диктоглосс» образовано от слов “dictation” (диктант) и “gloss” (объяснение, интерпретация или парафраз текста). Он похож на вид работы, всем известный – изложение. Сущность диктоглосса – в воспроизведении продиктованного текста с максимально приближенной к оригиналу передачей информационно-содержательной стороны текста и, по возможности, с лингвистически точным, адекватным использованием лексико-грамматических и стилистических форм [7]. Это требует от ученика активного использования целого комплекса взаимосвязанных умений и навыков, творческого подхода на базе имеющихся индивидуальных языковых ресурсов [8]. Диктоглосс – это диктант с опорами (supported dictation), имеющий свою систему подготовки и проведения.

Диктоглосс родился на Западе, и изначально задумывался как инструмент для формирования грамматических навыков, но по своей сути он охватывает все виды речевой деятельности (аудирование – когда учитель читает текст, говорение – когда идет обсуждение в подгруппах, письмо – когда делаются заметки, опоры, а также, когда один участник группы пишет, а остальные корректируют его ошибки, чтение – когда участники читают текст, написанный пишущим, либо когда они обмениваются готовыми текстами и читают работы друг друга).

Диктоглосс является предметом обсуждения некоторых зарубежных ученых, которые, в основном, поддерживают использование данной техники. Приверженцы диктоглосса указывают, что это деятельность, развивающая несколько навыков. Учащиеся тренируют аудирование, письмо и говорение, а также полагаются на свои знания семантической, синтаксической и дискурсивной системы изучаемого языка, для того чтобы выполнить задание. И в основном ученые обращают внимание на то, что диктоглосс развивает именно грамматическую компетенцию. С.А. Каменский [9] даже определяет диктоглосс как грамматический диктант.

Техника диктоглосса очень хорошо отвечает требованиям задачно-ориентированного подхода к обучению, предполагающего осуществление самостоятельной деятельности учащихся – индивидуальной, парной и

групповой – с целью решения конкретной проблемы [10].

В 1990 г. писатель и прикладной лингвист Р. Вайнриб в книге «Грамматический диктант» описала новую форму диктанта, которая называется «диктоглосс». Р. Вайнриб [11] упоминала диктоглосс как альтернативный метод обучения грамматике, который, в свою очередь, ведет к более точному и правильному использованию изучаемого языка. По сравнению с другими традиционными методами обучения грамматике, ценность диктоглосса состоит в его интерактивном подходе к процессу изучения языка. Если говорить о традиционном диктанте, то в нем учащиеся воспроизводят диктуемое слово в слово, и некоторые ученые, как было обозначено выше, склонны называть данный вид работы не диктантом, а диктовкой. Цель диктоглосса и процедура его подготовки и проведения отличает его от диктовки. Диктоглосс – это учебная техника, которая объединяет различные виды деятельности, такие как аудирование, конспектирование, обсуждение и перестраивание исходного текста. Реконструирование текста дает учащимся возможности продемонстрировать знание как содержания текста, так и его организационной структуры и языковых особенностей. Согласимся с Р. Вайнриб в том, что диктоглосс разработан для того, чтобы привлечь внимание обучающихся к языковой форме, он способствует тому, что учащиеся обсуждают как значение, так и форму языкового материала в парах или группах. С. Муррей [12] добавляет, что диктоглосс помогает учащимся использовать свой запас грамматических ресурсов не только для того, чтобы выполнить задание учителя и воспроизвести заданный текст, а также для того, чтобы выявить собственные недостатки и потребности. Диктоглосс ставит своей целью сфокусировать внимание учащихся на точном значении грамматических структур и лексических единиц. Он используется как для привлечения внимания к определенному языковому явлению, так и для того, чтобы помочь учащимся развить умения анализа и синтеза информации при введении новых языковых явлений, и для того, чтобы закрепить пройденный материал. Еще один вклад диктоглосса в существенное повышение эффективности обучения – в том, что он определяет

выбор тем, над которыми ученикам надо работать в будущем. Обычно учитель назначает определенные лексические и грамматические темы, которые надо усвоить и повторить, основываясь на Программе или на тех наблюдениях, которые делает в течение уроков или по результатам теста. При диктогроссе учащиеся обнаруживают и демонстрируют (осознанно или неосознанно) свои пробелы как в лексике, так и в грамматике, и учитель выбирает список тем, которые необходимо повторить. Таким образом, учитель выстраивает работу с учениками, основываясь на их нуждах.

ЭТАПЫ ПРОВЕДЕНИЯ ДИКТОГЛОССА

Согласно Р. Кидду [13], диктоглосс включает в себя четыре стадии:

- 1) подготовка;
- 2) диктовка;
- 3) переработка;
- 4) анализ и исправление.

Расширим классификацию Р. Кидда и определим процедуру проведения диктоглосса следующим образом.

1. Учитель выбирает текст, который соответствует уровню подготовки учеников и изучаемым темам (как правило, сюда входит несколько тем – как лексических, так и грамматических). В тексте присутствуют темы, пройденные учащимися и требующие закрепления и отработки. Лексика почти вся знакомая. Однако допускается наличие 10–15 % незнакомых слов, для того чтобы активизировать процесс языковой догадки.

2. В стадии подготовки, когда весь класс сидит на своих местах и слушает учителя как группа, учитель представляет тему будущего текста, причем делает это интересно и изобретательно, чтобы активировать знания учеников и их восприятие, таким образом повышая их мотивацию добросовестно участвовать в данном виде работ.

3. Группа делится на подгруппы (три–пять человек). Желательно, чтобы в группе присутствовали ученики с разными своими «сильными сторонами», для того чтобы в процессе подготовки финального текста между ними происходило продуктивное взаимодействие.

4. С обычной скоростью учащимся текст читается два–три раза (в зависимости

от сложности текста и поставленных задач). При первом прослушивании текста им не разрешается делать записи, а требуется просто слушать и уловить основную мысль текста, не отвлекаясь от идеи текста на конспектирование. Таким образом, проходит подготовка к следующей стадии, в которой ученики будут делать заметки во время прослушивания текста. Им запрещается делать заметки на этой стадии, потому что они могут отвлечься на записи и неправильно понять смысл, либо просто исказить его, что в дальнейшем затруднит работу над подготовкой одного, группового текста. А когда они спокойно прослушивают текст первый раз, им становится примерно понятно, что именно нужно законспектировать на следующей стадии, при повторном втором или третьем прослушивании.

5. На втором прослушивании учащимся предлагается делать записи – слова, фразы, словосочетания, которые они затем будут использовать в качестве опор. При желании учитель может дать свои опоры – вопросы к тексту, карты памяти, графики, картинки. Многие методисты призывают давать ученикам задание записывать ключевые слова и понятия из текста, таким образом тренируя навык нахождения ключевых слов не только в процессе чтения текста, но и в процессе его прослушивания.

6. Каждой подгруппе дается задание восстановить, реконструировать текст, который они услышали, при этом не пытаться добиться стопроцентного соответствия оригинальному тексту, но пытаться употребить лексически адекватные грамматические и лексические формы.

7. Чтобы выполнить задание по реконструкции текста, ученикам предлагается сначала поработать с собственными записями, соединить их в логическом порядке.

8. Затем учащиеся делятся своими записями и решают, каким будет их исходный текст.

9. В подгруппах выбирают пишущего, затем все участники группы включаются в обсуждение и добавление комментариев в то, что пишется. Интерпретация и восстановление текста напрямую зависит от взаимодействия членов группы.

10. На завершающем этапе анализа и коррекции происходит сравнение полу-

чившегося текста с текстом-оригиналом. Здесь возможны варианты: либо две подгруппы обмениваются своими работами и проверяют тексты друг друга, либо проверяются все тексты одновременно и при этом ведется работа над ошибками, либо тексты сдаются учителю, и он проверяет их, исправляя ошибки. Либо исходный текст пишется на доске, чтобы ученики в своих же группах могли самостоятельно обнаружить свои ошибки и скорректировать их. Кроме того, на завершающей стадии можно дать учащимся прослушать тот же самый текст снова, чтобы они таким образом увидели свои неточности и ошибки.

Критерии оценки диктоглосса разнятся в зависимости от типа диктоглосса, уровня знаний учащихся, а также цели занятия, но в целом они основываются на соответствии трем критериям: грамматическая правильность, логический смысл и связность текста.

РАЗНОВИДНОСТИ КОМПЛЕКСНОГО ЗАДАНИЯ «ДИКТОГЛОСС»

Используя классификацию диктоглосса, предложенную Р. Вайнриб [14], можно утверждать, что существуют следующие разновидности данного комплексного задания: диктоглосс-обсуждение; диктоглосс, контролируемый учащимися; диктоглосс, проводимый учащимися; краткое изложение; зашифрованное предложение; диктоглосс-мнение; картинка; усовершенствование.

Разберем каждый вид по отдельности.

1. Диктоглосс-обсуждение. В данной вариации учащиеся обсуждают после каждой прочитанной секции текста. Секции могут варьироваться в зависимости от их уровня знаний. Шаги следующие: вначале ученик сидит с партнером, лицом к лицу, они просто слушают текст, читаемый в первый раз, им запрещено делать записи. В течение следующего прочтения текста учитель останавливается после каждого прочитанного предложения или двух, что дает возможность ученикам сделать более исчерпывающие записи. Затем члены группы пишут свой восстановленный текст. На последней стадии ученики сравнивают свои тексты с оригиналом.

2. Диктоглосс, контролируемый учениками. Во-первых, в данной вариации учени-

кам позволено просить учителя продолжать или прекращать читать в зависимости от того, насколько они понимают текст, читаемый учителем. В данной вариации тоже важно принимать во внимание уровень владения языком обучающихся. Возможно установить правило, при котором каждый ученик имеет право сказать учителю: «Пожалуйста, стоп» только единожды. Следующий этап – партнерское или групповое обсуждение. И после того, как данный диктоглосс проведен и тексты проверены, ученикам предлагается принести свои собственные, ими найденные тексты на следующее задание диктоглосса либо обозначить темы, на которые они бы хотели проводить данный вид работы.

3. Диктоглосс, проводимый учениками. Данный вид может осуществляться после того, как они ознакомятся с процедурой проведения диктоглосса. Текст берется длиннее, чем обычно, он разделен на четыре–пять частей. У некоторых учеников одни и те же части на руках, у остальных другие. Каждый учащийся читает данный ему отрывок текста и пытается понять его. После этого ученики, имеющие одинаковые отрывки, собираются в группы из трех–четырех человек, читают и обсуждают значение своего отрывка вместе. Затем они распределяются обратно в свои группы (на которые учитель изначально поделил). Предположим, ученики изначально были разделены на группы из четырех человек. Значит, в каждой группе у каждого из четырех учеников только свой отрывок текста (назовем их отрывок А, отрывок В, отрывок С и отрывок D). После того, как они распределялись по группам – группы А, В, С и D – и обсудили содержание текста, вникли в смысл и разобрались с грамматическими конструкциями, они возвращаются в свои группы, и теперь каждая группа состоит из учеников с отрывками А, В, С и D. И в своих группах каждый ученик читает свой отрывок по очереди, как бы это делал учитель при стандартной процедуре диктоглосса, а остальные учащиеся в это время делают заметки. После этого ученики работают либо с партнером, либо в группе, чтобы восстановить текст. Таким образом, каждый член группы выступает в роли учителя.

4. Краткое изложение. В этой разновидности диктоглосса обучающиеся фокусируются только на ключевой идее оригинально-

го текста. Как в стандартном диктоглоссе, проходят стадии подготовки, диктовки и восстановления текста. Ученики работают с партнером или в группе, чтобы кратко изложить главные моменты в тексте. Им в этом могут помочь предварительно подготовленные учителем рисунки, диаграммы, схемы, фотографии, ментальные карты и другие средства визуализации, которые представляют некоторые элементы текста. Кроме того, учащиеся могут создать свои собственные наглядные пособия, которые будут сопровождать их конечный текст, для того чтобы продемонстрировать или содействовать уникальности воспроизведенного текста.

5. Зашифрованное предложение. Данный вид работы призван увеличить уровень сложности диктоглосса и сфокусировать внимание учеников на том, как смонтировать текст. Учитель перемешивает предложения текста перед чтением его классу. Ученики восстанавливают правильный порядок предложений, воспроизводя все, что они слышали, глядя на свои заметки, обсуждая все предложения и затем приводя их в логическую последовательность. Когда ученики сравнят свой вариант текста с другими вариантами, предоставленными другими группами, они могут увидеть, что существует более, чем один верный вариант воспроизведения.

6. Усовершенствование. В этом типе диктоглосса ученики не просто воспроизводят текст, но и улучшают его. При этом им дается задание тщательно проработать текст, усовершенствовать его, добавить прилагательные, наречия, примеры, факты, личный опыт, причины и следствия. На этом шаге ученики могут работать вместе как в парах, так и в группах. Они прямо или косвенно добавляют собственную лексику. Также они могут обменяться работами либо поделиться опытом. Обучающиеся восстанавливают текст не только как в стандартной процедуре диктоглосса, а фактологически в том числе – они вставляют в текст факты, взятые из личного опыта или знаний по теме либо выдумывают дополнения к тексту, если им не хватает знаний и опыта. Ученики имеют большой простор для развития и обогащения своих идей.

7. Диктоглосс-мнение. В данной модификации ученикам предлагается выразить свое мнение после того, как они восстанови-

ли текст. Их мнение может быть записано либо в различные места в исходном тексте (куда они посчитают нужным), либо в конце текста. Представляется, что таким образом обеспечивается что-то наподобие диалога с авторами оригинального текста.

8. Картинка. В данной секции ученикам предлагается заполнить графический планировщик. Шаги следующие: учитель находит или пишет сам описание картины. Это описание детальное, включающее соответствующие лексические единицы и концепты. Обучающиеся слушают описание и составляют картину, основанную на том, что они слышат, затем сравнивают свои рисунки с рисунками партнера и делают один составной набросок на пару, а затем сравнивают его с оригиналом. В качестве альтернативы ученикам может быть предложено вначале восстановить читаемый текст как при обычном диктоглоссе, а затем сделать рисунок.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАНИЯ «ДИКТОГЛОСС»

Изучив Примерную программу по английскому языку для средней школы¹, можно заключить, что на основе комплексного задания «диктоглосс» развиваются следующие речевые умения и навыки.

1. В аудировании предусматривается развитие следующих умений:

- выделять основную мысль в воспринимаемом на слух тексте;
- выбирать главные факты, опуская второстепенные;
- выборочно понимать необходимую информацию в сообщениях прагматического характера с опорой на языковую догадку, контекст;
- прогнозировать содержание текста по началу сообщения;
- игнорировать незнакомый языковой материал, несущественный для понимания.

2. В говорении развиваются следующие умения:

- пригласить к действию, взаимодействию, принять в нем участие;
- выражать свою точку зрения;

¹ Примерная программа по английскому языку для средней школы. URL: <https://refdb.ru/look/2202450.html> (дата обращения: 27.02.2019).

- выражать согласие/несогласие с точкой зрения партнера;
- выражать сомнение;
- использовать перифраз, синонимичные средства в процессе общения;
- делать сообщения, содержащие наиболее важную информацию по теме;
- передавать содержание, основную мысль услышанного.

3. В чтении предполагается развитие следующих умений:

- выделять основные факты;
- отделять главную информацию от второстепенной;
- раскрывать причинно-следственные связи между фактами;
- извлекать необходимую, интересующую информацию.

4. В письме развиваются следующие умения:

- составлять план, тезисы письменного сообщения;
- делать выписки из текста/сообщения;
- передавать на письме содержание полученной информации;
- использовать синонимичные средства;
- писать связный текст, используя усвоенный лексический и грамматический материал.

5. Лексические навыки:

- расширение объема продуктивного и рецептивного лексического запаса за счет лексических средств, обслуживающих новые темы, проблемы и ситуации общения – устойчивые словосочетания, оценочная лексика, реплики-клише речевого этикета, отражающие культуру стран изучаемого языка;
- развитие навыков их распознавания и употребления в речи;
- расширение потенциального словаря за счет интернациональной лексики и овла-

дения новыми словообразовательными средствами.

6. Грамматические навыки:

- продуктивное овладение грамматическими явлениями, которые ранее были усвоены рецептивно;
- коммуникативно-ориентированная систематизация грамматического материала.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диктогloss – это практически универсальное упражнение для развития всех речевых навыков, потому что он предполагает участие всех четырех видов речевой деятельности – аудирование на этапе прослушивания текста, говорение на этапе обсуждения, что включить в конечный текст; чтение на этапе ознакомления со своими заметками и заметками других участников группы, а также на этапе подготовки финального варианта текста, который каждая группа сдает в конце упражнения; письмо на этапе подготовки финального текста. Что касается лексических и грамматических навыков, то их развитие напрямую зависит от темы, в процессе изучения которой применяется данное упражнение. Диктогloss – это еще один инструмент, с помощью которого укрепляются лексические и грамматические знания по изучаемой теме.

Диктогloss – это разновидность диктанта, при котором ученики не только воспроизводят услышанный текст с максимально приближенной к оригиналу передачей содержания текста, но и с лингвистически точным использованием стилистических и лексико-грамматических форм. Диктогloss способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции, таким образом выполняя цель обучения иностранному языку.

Список литературы

1. *Бронзова Л.И.* Использование различных форм группового взаимодействия на занятиях по иностранному языку как средство оптимизации учебного процесса // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. Вып. 1. С. 285-290.
2. *Jacobs G., Small J.* Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning // The Reading Matrix. 2003. Vol. 3. № 1.
3. *Аксенова И.Н.* Обучение аудированию как виду речевой деятельности в условиях неязыкового вуза // Инновационные подходы в обучении иностранным языкам: сб. науч. ст. по итогам научного семинара 26 ноября 2013 года. Вып. 3. М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. С. 4-15.
4. *Hyland K.* Second language writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

5. *Raymond J.C. Writing (Is an Unnatural Act)*. N. Y.: Harper and Row Publ., 1980.
6. *Barnet S., Stubbs M. Practical Guide to Writing*. Boston; Toronto: Brown Company, 1983.
7. *Коробейникова Л.Я.* Диктогloss как методический прием реализации комплексного подхода в развитии коммуникативных языковых компетенций. URL: http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Philologia/21821.doc.htm (дата обращения: 24.02.2019).
8. *Баранова Н.А., Игнатенко Э.В.* Диктогloss как средство активизации речемышлительной деятельности учащихся на уроке английского языка // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 512. С. 1-5. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76137.htm> (дата обращения: 24.02.2019).
9. *Каменский С.А.* Обучение младших подростков иноязычной письменной речи на основе грамматического диктанта. URL: <https://pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/obuchenie-mladshih-podrostkov-inoyazychnoy-pismennoy-rechi-na-osnove-grammaticeskogo-diktanta> (дата обращения: 27.02.2019)
10. *Антонова Т.В.* Диктант в обучении иностранному языку как средство формирования интегрированного навыка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 3. С. 164-169.
11. *Wajnryb R. Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
12. *Murray S.* Dictogloss. Expanded // *MET Journal*. 2001. Vol. 10. № 3.
13. *Kidd R.* Teaching ESL Grammar Through Dictation // *TESL Canada Journal*. 1992. Vol. 10. № 1. P. 49-61. DOI 10.18806/tesl.v10i1.611
14. *Wajnryb R. Grammar Workout: the Dictogloss Approach, Listening Text Reconstruction Analysis*. Sydney: Melting Pot Press, 1986.

References

1. Bronzova L.I. Ispol'zovaniye razlichnykh form gruppovogo vzaimodeystviya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku kak sredstvo optimizatsii uchebnogo protsesssa [The use of different forms of group interaction at the foreign language lesson as a means of optimization of educational process]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye nauki – News of the Tula State University. Humanitarian Sciences*, 2014, vol. 1, pp. 285-290. (In Russian).
2. Jacobs G., Small J. Combining dictogloss and cooperative learning to promote language learning. *The Reading Matrix*, 2003, vol. 3, no. 1.
3. Aksenova I.N. Obucheniye audirovaniyu kak vidu rechevoy deyatel'nosti v usloviyakh neyazykovogo vuza [Listening teaching as a type of speech activity at non-linguistic university]. *Sbornik nauchnykh statey po itogam nauchnogo seminaru 26 noyabrya 2013 goda «Innovatsionnyye podkhody v obuchenii inostrannym yazykam»*. [Proceedings of Scientific Seminar of November 26, 2013 “Innovative Approaches to Foreign Languages Teaching”]. Moscow, Editorial and Publishing Center of Sholokhov Moscow State University for Humanities, 2014, vol. 3, pp. 4-15. (In Russian).
4. Hyland K. *Second Language Writing*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.
5. Raymond J.C. *Writing (Is an Unnatural Act)*. New York, Harper and Row Publ., 1980.
6. Barnet S., Stubbs M. *Practical Guide to Writing*. Boston, Toronto, Brown Company, 1983.
7. Korobeynikova L.Y. *Diktogloss kak metodicheskiy priyem realizatsii kompleksnogo podkhoda v razvitiu kommunikativnykh yazykovykh kompetentsiy* [Dictogloss as a methodic way of realization of complex approach to develop communicative language competences]. (In Russian). Available at: http://www.rusnauka.com/10_ENXXIV_2007/Philologia/21821.doc.htm (accessed 24.02.2019).
8. Baranova N.A., Ignatenko E.V. Diktogloss kak sredstvo aktivizatsii rechemyslitel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya na uroke angliyskogo yazyka [Dictogloss as the mean of activation of verbal and cogitative work on the English lesson]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»* [Scientific and Methodical Electronic Journal “Concept”], 2016, no. 512, pp. 1-5. (In Russian). Available at: <http://e-koncept.ru/2016/76137.htm> (accessed 24.02.2019).
9. Kamenskiy S.A. *Obucheniye mladshikh podrostkov inoyazychnoy pis'mennoy rechi na osnove grammaticeskogo diktanta* [Teaching written speech on grammatical dictation to young teenagers]. (In Russian). Available at: <https://pedsovet.org/publikatsii/angliyskiy-yazyk/obuchenie-mladshih-podrostkov-inoyazychnoy-pismennoy-rechi-na-osnove-grammaticeskogo-diktanta> (accessed 27.02.2019).
10. Antonova T.V. Diktant v obuchenii inostrannomu yazyku kak sredstvo formirovaniya integrirovannogo navyka [Dictation as part of the integrated-skills approach to teaching a foreign language]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2017, no. 3, pp. 164-169. (In Russian).
11. Wajnryb R. *Grammar Dictation*. Oxford, Oxford University Press, 2003.
12. Murray S. Dictogloss. Expanded. *MET Journal*, 2001, vol. 10, no. 3.

13. Kidd R. Teaching ESL Grammar Through Dictation. *TESL Canada Journal*, 1992, vol. 10, no. 1, pp. 49-61. DOI 10.18806/tesl.v10i1.611
14. Wajnryb R. *Grammar Workout: the Dictogloss Approach, Listening Text Reconstruction Analysis*. Sydney, Melting Pot Press, 1986.

Информация об авторе

Аксенова Инга Николаевна, преподаватель кафедры иностранных языков. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: ingaksenova@yandex.ru

Вклад в статью: изучение ряда исследований, выведение техники проведения диктоглосса, показ эффективности обучения, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>

Поступила в редакцию 13.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 03.04.2019 г.

Принята к публикации 08.05.2019 г.

Information about the author

Inga N. Aksenova, Lecturer of Foreign Languages Department. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: ingaksenova@yandex.ru

Contribution: study a number of researches, dictogloss processing technique development, teaching efficiency demonstration, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2358-9383>

Received 13 March 2019

Reviewed 3 April 2019

Accepted for press 8 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-79-89
УДК 378

Содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика»

Юлия Игоревна СЁМИЧ

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3407-6292>, e-mail: yui.semich@mpgu.edu

Content of teaching written speech to students of “Journalism” programme

Yuliya I. SYOMICN

Moscow Pedagogical State University
1/1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3407-6292>, e-mail: yui.semich@mpgu.edu

Аннотация. Развитие умений письменной речи у студентов нелингвистических направлений подготовки должно быть ориентировано на будущую профессиональную деятельность выпускников. Рассмотрено три подхода к обучению иностранному языку для профессионального общения: иностранный язык для специальных целей, интегрированное предметно-языковое обучение и преподавание профильных дисциплин на иностранном языке. В результате сделан вывод, что интегрированное предметно-языковое обучение создает наиболее оптимальные условия для изучения и иностранного языка, и профильного предметного содержания. Анализ работ, посвященных отбору предметного содержания обучения студентов нелингвистических направлений подготовки в рамках интегрированного предметно-языкового обучения, позволил выделить содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика», включающее инвариантный и вариативный компоненты. Инвариантный компонент содержания обучения письменной речи характерен большинству гуманитарных направлений подготовки и включает развитие умений написания письма личного характера, эссе, реферата, текста доклада, заполнения анкеты. Вариативный компонент, отражающий специфику профессиональной деятельности журналиста, будет включать обучение развитию следующих умений: а) информационные жанры: вести хронику событий, информационную корреспонденцию, написания заметок, информационного отчета, информационного интервью, репортажа, некролога, составления блиц-опроса; б) аналитические жанры: составлять аналитический отчет, аналитический опрос, вести аналитическую корреспонденцию, подготовки аналитического интервью, написания материала в жанре беседы, комментариев, рецензии, статьи, журналистского расследования, обзора, материала в жанре обзора СМИ, прогноза, аналитического пресс-релиза.

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение; письменная речь; журналистика; коммуникативные умения

Для цитирования: Сёмич Ю.И. Содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 79-89. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-79-89

Abstract. The development of written speech skills of students of non-linguistic programmes should be focused on the future professional activity of graduates. We consider three approaches to foreign language teaching for professional communication: foreign language for specific purposes, integrated subject-language teaching and teaching profile disciplines in a foreign language. We conclude that integrated subject-language teaching creates the most optimal conditions to study a foreign language and profile subject content. The analysis of works on the subject content

selection of teaching students of non-linguistic programmes in the framework of integrated subject-language teaching allowed to distinguish the content of teaching written speech to students of "Journalism" programme, which includes invariant and variable components. The invariant part of content of written speech teaching is characteristic for most of the humanitarian programmes and includes skills development for writing personal letter, essay, structural abstract, report, and filling out questionnaire. The variable part reflecting the specifics of the journalist's professional activities will include the development of the following skills: a) informational genres: writing chronicle of events, informational correspondence, writing notes, an information report, informational interview, coverage, necrology, blitz survey; b) analytical genres: compile analytical report, analytical survey, conduct analytical correspondence, prepare analytical interview, write material in the conversation genre, comments, reviews, articles, journalistic investigation, outlooks, material in the media review genre, forecast, analytical press release.

Keywords: integrated subject-language teaching; written speech; journalism; communication skills

For citation: Syomich Y.I. Soderzhaniye obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Zhurnalistika» [Content of teaching written speech to students of "Journalism" programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 79-89. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-79-89 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Согласно ФГОС ВО нелингвистических направлений подготовки, студенты должны сформировать две компетенции, связанные с владением иностранным языком. В частности, во ФГОС ВО по направлению подготовки «Журналистика» студенты должны сформировать: 1) «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» (ОК-6) и 2) «способность эффективно использовать иностранный язык в связи с профессиональными задачами» (ОПК-18)¹. Для достижения первой задачи – формирования ОК-6 студенты должны достигнуть уровня владения иностранным языком – В2 (при окончании средней общеобразовательной школы в соответствии с ФГОС ООО, 2010, выпускники должны владеть иностранным языком на уровне В1). В письменной речи владение иностранным языком на уровне В2 означает способность писать изложения, различные виды эссе, излагая и аргументируя свою точку зрения, а также аргументы в защиту или «против» в социально бытовой или социально-культурной сферах общения.

Формирование ОПК-18 означает обучение иностранному языку для профессионального общения. Содержание обучения письменной речи для профессионального общения студентов направления подготовки

«Журналистика» пока еще не нашло отражения в методической литературе и будет зависеть от подхода к обучению иностранному языку для профессионального общения. Рассмотрим основные подходы к обучению иностранному языку для профессионального общения, а также исследования, в которых ученые рассматривают предметное содержание обучения иностранному языку для профессионального общения студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей, а затем разработаем содержание обучения письменной речи для профессиональных целей студентов направления подготовки «Журналистика».

За последние годы появилось несколько работ, в которых авторы проводили обзор исследований, посвященных трем основным подходам к обучению иностранному языку для профессионального общения: 1) «иностранному языку для специальных целей»; 2) «обучение профильных дисциплин на иностранном языке»; 3) «интегрированное предметно-языковое обучение» [1–7]. Кратко рассмотрим каждый из этих подходов.

Первым, наиболее известным подходом выступает «Обучение иностранному языку для специальных целей» (English for Specific Purposes). Его основоположниками считаются английские исследователи Т. Хатчинсон и А. Вотерз [8]. По мере того, как с середины XX века Соединенные Штаты стали постепенно начинать играть роль одной из ведущих экономически развитых держав мира, во

¹ ФГОС ВО по направлению подготовки «Журналистика» (степень бакалавра). М., 2014. С. 5-6.

многих странах стал повышаться интерес изучать английский язык. Причем постепенно появлялась потребность владения английским языком не только в социально-бытовой и социокультурной сферах общения, но и в сфере профессиональной коммуникации. Вызвано это было растущими связями между США и другими странами мира в области торговли, экономики, политики, научной сфере и культуре. Помимо владения английским языком для общения в повседневных ситуациях общения специалисты из разных областей нуждались во владении английским языком для обсуждения профессиональных вопросов. Это способствовало появлению нового направления (или подхода) в методике обучения иностранному языку, которое получило название «Английский язык для специальных целей» (“English for Specific Purposes”).

Авторы подхода «Английский язык для специальных целей» сформулировали основные его положения:

- центральным элементом обучения выступает иноязычная профессиональная лексика и речевые конструкции;
- отбор содержания обучения в рамках данного подхода основывается на конкретной области профессионального общения;
- потребности профессионального общения конкретной группы обучающихся также определяют отбор содержания обучения.

В рамках подхода «Английский язык для профессиональных целей» в соответствии с профессиональной областью выделялись следующие направления в обучении языку: «Бизнес английский», «Английский для экономистов», «Английский для сферы юриспруденции», «Медицинский английский» и т. п.

Изучение работ, посвященных развитию этого подхода в методике обучения иностранному языку, показывает, что в большинстве случаев обучение сводилось к изучению студентами профессиональной лексики, которую они использовали в упражнениях и заданиях на перевод. Так, студенты овладевали профессиональной информацией, знакомясь с научными исследованиями коллег в профессиональной научной литературе на английском языке. Вместе с тем, в целом можно утверждать, что в рамках данного подхода студенты не развивали иноязычные

коммуникативные умения. В частности, студенты не принимали участие в иноязычных обсуждениях на профессиональные темы. Вызвано это было, прежде всего, тем, что сами преподаватели дисциплины «Английский язык для профессиональных целей» не владели предметной областью студентов в той степени, чтобы организовать, модерировать и контролировать не только язык, но, главное, содержание дискуссии на профессиональную тему на иностранном языке. В качестве одного из вариантов решения сложившейся проблемы многие исследователи и практики стали добавлять элементы коммуникативного обучения в учебный процесс. Этим подход стал немного изменяться и быть более коммуникативно-направленным, чем в первоначальной его версии. Тем не менее для системного решения вопроса подготовки обучающихся к иноязычному общению на профессиональные темы появилась потребность в разработке другого подхода, одним из основных положений которого являлось бы обучение слушателей именно профессиональному общению, и иностранный язык был бы и целью обучения, и средством овладения профессиональной областью. Такими подходами стали: «Обучение профильных дисциплин на иностранном языке» и «Интегрированное предметно-языковое обучение». Рассмотрим подробнее каждый из этих двух подходов.

Основоположником интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку считается Д. Марш [9]. Принимая во внимание ограничения подхода «Иностранный язык для специальных целей», ученый значительно расширил методический потенциал нового подхода, в центре внимания которого было уже не только изучение профессиональной лексики и грамматических конструкций, но, главное, посредством иностранного языка овладение предметной областью. При этом подходе иностранный язык выступает одновременно и целью обучения, так как студенты формируют все субкомпетенции иноязычной коммуникативной компетенции, и средством овладения профессиональной областью. Основные положения интегрированного предметно-языкового обучения следующие:

- а) целью обучения в рамках данного подхода выступает одновременно и ино-

странный язык, и предметная область профессиональной деятельности обучающихся;

б) иностранный язык выступает основным средством изучения предметного содержания обучения, отражающего сферу профессиональной деятельности слушателей программы;

в) наряду с предметной областью значительное место в процессе обучения уделяется овладению студентами видами речевой деятельности;

г) возможность достижения значительных результатов обучения через 5–7 лет.

Таким образом, в отличие от «Иностранного языка для специальных целей» интегрированное предметно-языковое обучение направлено на овладение одновременно и иностранным языком, и предметной областью, тем самым создает наилучшие условия для коммуникативного овладения иностранным языком, как средством профессиональной коммуникации. По мнению Л.П. Халыпиной, основное отличие «иностранного языка для специальных целей» от «интегрированного предметно-языкового обучения» заключается в «характере взаимоотношений между двумя компонентами межпредметной интеграции: профессиональными дисциплинами и иностранным языком» [10, с. 49]. При реализации иностранного языка для специальных целей этой интеграции или вовсе не существует, или же она минимальная и фрагментарная. При интегрированном предметно-языковом обучении интеграция является более системной, конкретной и теоретически обоснованной.

Говоря об интегрированном предметно-языковом обучении, необходимо подчеркнуть, что данный подход не является абсолютно новым для российской методической школы, хотя его динамичное развитие и распространение в стране началось относительно недавно. В 1990-е гг. в СССР и России наблюдался бум исследований, посвященных формированию социокультурной и межкультурной компетенций учащихся и студентов, обучению культуре страны изучаемого языка, соизучению иностранного языка и культуры. В результате методистами были разработаны несколько культуроведческих подходов, каждый из которых находил свое воплощение в том или ином образовательном контексте. В частности, одним из таких под-

ходов является социокультурный подход, разработанный В.В. Сафоновой [11; 12]. Одной из его отличительных черт является интеграция предметного содержания – социокультурного компонента – в обучении видам речевой деятельности. Методической доминантой в рамках социокультурного подхода выступает комплекс проблемных культуроведческих заданий [13]. Посредством выполнения таких заданий студенты не только изучают новую лексику, но и развивают виды речевой деятельности и формируют социокультурную компетенцию. Социокультурный подход лег в основу разработки целого поколения учебно-методических комплектов по английскому языку для школ с углубленным изучением английского языка. В 2003-х гг. с принятием государственных образовательных стандартов основного общего образования социокультурный подход, наряду с личностно-деятельностным и коммуникативно-когнитивным, начал представлять методологическую основу обучения иностранному языку в средней школе. В настоящий момент подход интегрированного предметно-языкового обучения реализуется посредством всех рекомендованных УМК по иностранным языкам для общеобразовательной школы.

В обучении иностранному языку студентов нелингвистических направлений подготовки в общем доминирует «Иностранный язык для специальных целей». Во многом это объясняется общим, достаточно низким уровнем владения иностранным языком студентами, особенно в региональных вузах. Вместе с тем за последнее десятилетие появилось немало научных работ, в которых учеными из разных вузов страны разрабатывались методики интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку и профильным дисциплинам. Рассмотрим некоторые исследования.

Э.Г. Крылов [2] в своем исследовании разработал концепцию интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. В основу концепции был положен подход интегрированного предметно-языкового обучения. В ходе интегративного билингвального обучения студенты формировали профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию, позволяющую им использовать иностранный язык как средство профес-

сионального общения и овладения предметной областью будущей профессии. В основе продуктивной иноязычной коммуникации на профессиональные темы, по мысли автора, лежит сформированность профессионального двуязычного лексикона путем «презентации лексических единиц системно, в плане развертывания понятий, с рассмотрением всей системы связей (денотативной, ситуативной, знаковой, семантической), использованием логико-семантических схем, привлечением экстралингвистических средств» [2, с. 19]. На основе двуязычного лексикона происходит развитие видов речевой деятельности. Несмотря на то, что некоторые исследователи относят работы Э.Г. Крылова к преподаванию профильных дисциплин на иностранном языке, по своему дидактическому наполнению модель интегративного билингвального обучения иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе автора, на наш взгляд, является воплощением интегрированного предметно-языкового обучения на практике. Системообразующим элементом программы выступает предметное содержание. Вместе с тем студенты овладевают профессиональным лексиконом, и именно формирование профессионально-ориентированной лексической компетенции выступает одним из результатов обучения.

Несколько другая модель интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку и экономике аспирантов в Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации была представлена в работе П.В. Сысоева и А.А. Амерхановой, посвященной обучению иноязычному письменному научному дискурсу [14]. В качестве основного метода авторы предложили использовать тандем-метод, при котором одна дисциплина велась сразу двумя преподавателями: преподавателем иностранного языка и преподавателем профильных дисциплин. Ценность данного исследования заключается в том, что ученым удалось разделить предметное содержание обучения на две части для двух преподавателей. Преподаватель иностранного языка обучал и оценивал формирование иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов, их способность правильно писать научные статьи (лингвистический аспект). Преподава-

тель же профильных дисциплин оценивал содержание письменных работ. П.В. Сысоев и А.А. Амерханова сформулировали требования к каждому из преподавателей, работающих в тандеме, что чрезвычайно важно при использовании преподавательского тандема в интегрированном предметно-языковом обучении в других вузах.

Очевидно, что для разработки курса по иностранному языку для профессионального общения на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения необходимо наладить тесные связи между кафедрами иностранных языков и кафедрами профильных дисциплин. Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина [1] справедливо утверждают, что единой модели реализации интегрированного предметно-языкового обучения в вузе на настоящий момент нет и быть не может. В зависимости от компетентности преподавательского состава конкретного вуза будет зависеть набор дисциплин, разработанных в рамках модели интегрированного предметно-языкового обучения, а также их наполнение. Авторы утверждают, что в техническом вузе наиболее реалистично реализовать модель интегрированного предметно-языкового обучения на таких дисциплинах, как «Введение в специальность» или «Введение в дисциплину». И по мере появления позитивного опыта постепенно расширять предметное содержание дисциплины «Иностранный язык для профессиональных целей».

Третий подход – преподавание профильных дисциплин на иностранном языке. Основное отличие данного подхода заключается в том, что целью обучения выступает исключительно овладение студентами предметной областью конкретной профильной дисциплины. Иностранный язык выступает не целью обучения, а медиумом коммуникации и формирования профессиональных компетенций. В этой связи методическими условиями реализации данного подхода на практике будут следующие: а) уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов до уровня В1 и выше; б) сформированность профессиональных компетенций студентов до уровня, необходимого для продуктивного овладения предметным содержанием профильной дисциплины; в) преподаватель должен владеть как компетенцией в предметной области, так

и компетенцией в иностранном языке и методике его преподавания.

Уровень владения иностранным языком, равный B1 или выше, в соответствии с описанием уровней, представленным в европейском стандарте обучения иностранным языкам², позволит студентам принимать участие в продуктивном обучении на иностранном языке. Уровень владения студентами профессиональными компетенциями, по мнению П.В. Сысоева и В.В. Завьялова [15], будет определять предметное содержание курса. Если студенты хорошо владеют предметной областью и способны на иностранном языке овладеть новым профессиональным материалом, предметное содержание такого языкового курса не будет дублировать предметное содержание профессиональных курсов, читаемых на родном языке. Если же уровень сформированности профессиональных компетенций достаточно низок, то рекомендуется дублировать предметное содержание курсов, которые студенты изучали на родном языке.

Чтение языковых профильных курсов также не является чем-то новым для российской системы образования. В школах с углубленным изучением иностранного языка, а также на старшей ступени основного общего образования (профильный уровень) учащимся предлагается пройти элективные курсы внутрипрофильной направленности на иностранном языке. В методической литературе имеется описание таких курсов. В частности, В.В. Сафонова и П.В. Сысоев [16] разработали элективные языковые курсы «Культуроведение Великобритании» и «Культуроведение США», в которых иностранный язык выступает не целью, а средством обучения и культуроведческого обогащения учащихся. Кроме того, авторы не отрицают возможность использования учащимися и родного языка в целях более системного овладения материалом и ухода от стереотипов и ложных представлений о культуре страны изучаемого языка. Предметное содержание курсов по культуроведению Великобритании и США в чем-то может повторять предметное содержание ряда учебных предметов, читаемых школьникам на родном языке, например, «Мировую художественную культуру»,

«Историю зарубежных стран», «Географию», «Литературу». Вместе с тем программы данных курсов разработаны на основе системного подхода и принципа избыточности. Этим создаются условия для школьников с высоким уровнем интеллекта и владения иностранным языком продолжить и расширить свое языковое и культурное образование. Языковые курсы по культуроведению Великобритании и США предлагаются в рамках гуманитарно-филологического профиля.

Для социального профиля П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [17] разработан курс «Введение в юриспруденцию» (“Introduction to Law”). В ходе изучения дисциплины учащиеся узнают о специфике обучения по трем профилям обучения по направлению подготовки «Юриспруденция»: гражданско-правовому, уголовно-правовому и государственно-правовому, а также об особенностях будущей профессиональной деятельности выпускников каждого из профилей обучения. В этом смысле языковой элективный курс одновременно выполняет и профессионально-ориентированную функцию [18].

В методической литературе имеется описание преподавания профильных курсов на иностранных языках в вузах. В частности, Л.Л. Салехова в своей работе [19] описывает опыт Казанского федерального университета по преподаванию студентам рядом математических дисциплин на двух языках: родном и иностранном. Целью обучения выступало формирование у студентов билингвальной предметной профессиональной компетенции. Два языка (родной и иностранный) использовались в качестве средств обучения и профессиональной подготовки.

Изучение трех подходов к обучению иностранному языку для профессионального общения в рамках интегрированного предметно-языкового обучения более полно отражает интересы и потребности студентов в овладении иностранным языком для профессионального общения. При этом, как утверждают многие авторы, многое будет зависеть от отбора предметного содержания обучения.

За последние годы появилось достаточно много работ, посвященных отбору предметного содержания обучения иностранному языку в рамках интегрированного предметно-языкового обучения. Проведем анализ некоторых из них.

² Common European framework of Reference. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

В центре внимания работы А.Г. Соломатиной [4] находился отбор предметного содержания обучения студентов аграрного вуза направления подготовки «Садоводство». В рамках данного направления подготовки студентам предлагаются два профиля обучения: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство». Анализ учебных планов, проведенный А.Г. Соломатиной, позволил автору выделить инвариантную часть предметного содержания обучения, присущую всем профилям обучения, а также вариативную часть. Инвариантная часть предметного содержания обучения включает введение в специальность садоводства. Вариативная же – отражает специфику будущей профессиональной деятельности выпускников конкретного профиля обучения: «Декоративное садоводство и ландшафтный дизайн» и «Плодоовощеводство и виноградарство».

К.В. Капранчикова [5] рассматривала предметное содержание обучения иностранному языку студентов направления подготовки «Агрохимия и агропочвоведение» для двух профилей обучения: «Агроэкология» и «Агрохимия и агропочвоведение». В основе разработки предметного содержания обучения лежал анализ учебных планов и программ по профильным дисциплинам студентов данного направления подготовки.

Для студентов музыкального вуза в своей работе А.А. Максаев [7] разработал социокультурный компонент содержания обучения иностранному языку дисциплины «Иностранный язык для профессионального общения». В центре внимания исследователя были такие направления подготовки, как «Музыкально-инструментальное искусство», «Вокальное искусство» и «Искусство народного пения». Несмотря на то, что, как говорит автор, содержание большей части теоретических дисциплин у студентов данных трех направлений подготовки является инвариантным, основное отличие заключается в практической профессиональной деятельности – игре на инструментах. Тем не менее ценность проведенного А.А. Максаевым исследования заключается в том, что автору удалось выделить предметное содержание обучения иностранному языку студентов трех направлений подготовки музыкального вуза, которое соотносится в социокультур-

ном плане со спецификой профессиональной деятельности студентов.

Работы В.В. Завьялова [20; 21] также посвящены отбору предметного содержания обучения студентов неязыкового вуза. В центре внимания автора находится направление подготовки «Юриспруденция», в рамках которого выделяются три профиля обучения: уголовно-правовой, гражданско-правовой и государственной-правовой. Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности выпускников каждого из трех наиболее распространенных профилей обучения студентов направления подготовки «Юриспруденция», автор разрабатывает вариативное предметное содержание обучения студентов каждого из профилей [20], а также выделяет содержание обучения письменному юридическому дискурсу также студентов каждого из трех профилей обучения [21].

Анализ приведенных выше работ свидетельствует о том, что предметное содержание обучения должно отражать профессиональные интересы и потребности конкретной группы студентов. В этой связи нельзя не согласиться с П.В. Сысоевым и В.В. Завьяловым [21], которые утверждают, что, так как предмет «Иностранный язык для профессионального общения» направлен на внутри-профильную специализацию, предметное содержание обучения должно отражать специфику каждого конкретного профиля обучения в рамках направления подготовки.

В рамках нашего исследования необходимо разработать содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика». Принимая во внимание результаты исследований ученых, работающих в направлении интегрированного предметно-языкового обучения, необходимо, чтобы содержание обучения письменной речи отражало специфику будущей профессиональной деятельности журналистов. В этой связи на основе анализа учебных планов дисциплин направлений подготовки «Журналистика», а также ряда пособий по профильным дисциплинам [22], в соответствии с уровнем В1-В2 владения иностранным языком, в данной работе предлагается следующее инвариантное и вариативное содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» (табл. 1). Инвариантное будет относиться к

Таблица 1

Содержание обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика»

Инвариантный компонент содержания обучения письменной речи студентов гуманитарных направлений подготовки	Вариативный компонент содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика»
<ul style="list-style-type: none"> – умение составления резюме; – умение написания письма личного характера; – умение написания эссе; – умение написания реферата; – умение написания текста доклада; – умение заполнения анкеты 	<p>Информационные жанры:</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение вести хронику событий; – умение написания заметок; – умение вести информационную корреспонденцию; – умение написания информационного отчета; – умение написания информационного интервью; – умение составления блиц-опроса; – умение написания репортажа; – умение написания некролога <p>Аналитические жанры:</p> <ul style="list-style-type: none"> – умение составлять аналитический отчет; – умение вести аналитическую корреспонденцию; – умение подготовки аналитического интервью; – умение составления аналитического опроса; – умение написания материала в жанре беседы; – умение написания комментариев; – умение написания рецензии; – умение написания статьи; – умение написания журналистского расследования; – умение написания обзора; – умение написания материала в жанре обзора СМИ; – умение написания прогноза; – умение написания аналитического пресс-релиза

обучению студентов разных гуманитарных направлений подготовки в рамках дисциплины «Иностранный язык». Вариативное – отражать специфику будущей профессиональной деятельности журналистов и обучать написанию текстов информационных и аналитических жанров.

Следует отметить, что в рамках курсов профессиональной направленности студенты на родном языке изучают данные жанры журналистики. Предлагаемое содержание

обучения письменной речи студентов направления подготовки «Журналистика» разработано в соответствии с принципом избыточности. Это значит, что каждый преподаватель, в зависимости от интересов, потребностей и способностей конкретной группы студентов, уровня их иноязычной коммуникативной компетенции, а также этапа обучения в вузе будет определять, каким жанрам следует обучать.

Список литературы

1. *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. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
2. *Крылов Э.Г.* Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2016.
3. *Завьялов В.В.* Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. № 6. С. 175-184.
4. *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. 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57

5. Капранчикова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55
6. Амерханова О.О. Интегрированное предметно-языковое обучение иностранному языку студентов на основе тандем-метода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2018. № 12-3. С. 28-30.
7. Максеев А.А. Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку студентов вузов музыкального профиля // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 179. С. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68
8. *Huntinson T., Waters A. English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.*
9. *Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.*
10. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. № 20. С. 46-52.
11. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высш. шк.; Амскорт интернэшнл, 1991.
12. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996.
13. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. 3-е изд. М.: Еврошкола, 2001.
14. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 4 (36). С. 149-169.
15. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Обучение иноязычному письменному юридическому дискурсу студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Язык и культура. 2018. № 41. С. 308-326. DOI 10.17223/19996195/41/19
16. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культуроведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.
17. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Элективный языковой курс “Introduction to Law” в системе профессионально ориентированного обучения иностранному языку в старших классах // Иностранные языки в школе. 2018. № 7. С. 10-18.
18. Колесников А.А. Профориентационное обучение иностранным языкам в школе и вузе: от теории к технологии. Рязань: Изд-во РГУ им. С.А. Есенина, 2018.
19. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008.
20. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38
21. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62-72.
22. Тертышный А.А. Жанры периодической печати. М.: Аспект-пресс, 2000.

References

1. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integririvannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarynykh svyazey v tekhnicheskoy vuzе [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: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42. (In Russian).
2. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzе: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Integrative Bilingual Teaching Foreign Languages and Engineering Disciplines at Technical University. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Ekaterinburg, 2016. (In Russian).
3. 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).
4. Solomatina A.G. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integririvannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuzе [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. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. (In Russian).
5. 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. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55. (In Russian).
 6. Amerkhanova O.O. Integrirovannoye predmetno-yazykovoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov na osnove tandem-metoda [Integrated foreign language and content teaching to students based on tandem method]. *Sovremennaya nauka: aktual'nyye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. Series of "Humanities"*, 2018, no. 12-3, pp. 28-30. (In Russian).
 7. Maksaeв A.A. Proyektirovaniye predmetnogo soderzhaniya uchebnykh programm po inostrannomu yazyku dlya studentov vuzov muzykal'nogo profilya [Content design of foreign language academic programmes for students at the musical universities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68 (In Russian).
 8. Huntinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
 9. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning: The European Dimension – Actions, Trends and Foresight Potential*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
 10. Khalyapina L.P. Sovremennyye tendentsii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idey CLIL [Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze* [Issues of Teaching Methods in University], 2017, no. 20, pp. 46-52. (In Russian).
 11. Safonova V.V. *Sotsiokul'turnyy podkhod k obucheniyu inostrannym yazykam* [Social and Cultural Approach to the Foreign Languages Teaching]. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., Amskort interneshnl Publ., 1991. (In Russian).
 12. Safonova V.V. *Izucheniye yazykov mezhdunarodnogo obshcheniya v kontekste dialoga kul'tur i tsivilizatsiy* [Languages of International Communication Learning in the Context of Culture and Civilization Dialog]. Voronezh, Istoki Publ., 1996. (In Russian).
 13. Safonova V.V. *Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka v shkole* [Problem Tasks at English Lessons at School]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001. (In Russian).
 14. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via tandemmethod]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 4 (36), pp. 149-169. (In Russian).
 15. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskomu diskursu studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Teaching foreign language written legal discourse to law students]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2018, no. 41, pp. 308-326. DOI 10.17223/19996195/41/19 (In Russian).
 16. Safonova V.V., Sysoyev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya angliyskomu yazyku [Elective course on the USA Cultural Studies in the system of subject oriented teaching English]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
 17. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Elektivnyy yazykovoy kurs “Introduction to Law” v sisteme professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku v starshikh klassakh [Elective course “Introduction to Law” in the system of professionally oriented teaching foreign languages in high school]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2018, no. 7, pp. 10-18. (In Russian).
 18. Kolesnikov A.A. *Proforiyentatsionnoye obucheniye inostrannym yazykam v shkole i vuze: ot teorii k tekhnologii* [Foreign Languages Teaching with Career Guidance at School and University: from Theory to Technology]. Ryazan, Ryazan State University named for S. Yesenin Publ., 2018. (In Russian).
 19. Salekhova L.L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Dyadic Model of Bilingual Mathematics Teaching in Higher Pedagogical Education. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2008. (In Russian).
 20. 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. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38. (In Russian).

21. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora sodержaniya obucheniya pis'mennoy rechi studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Features of English language course content selection for law students for development of writing skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
22. Tertychnyy A.A. *Zhanry periodicheskoy pechati* [Genre of Periodicals]. Moscow, Aspekt-press Publ., 2000. (In Russian).

Информация об авторе

Сёмич Юлия Игоревна, старший преподаватель кафедры иностранных языков. Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: yui.semich@mpgu.edu

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, разработка содержания обучения, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3407-6292>

Поступила в редакцию 25.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 16.04.2019 г.

Принята к публикации 08.05.2019 г.

Information about the author

Yuliya I. Syomich, Senior Lecturer of Foreign Languages Department. Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation. E-mail: yui.semich@mpgu.edu

Contribution: main study conception, literature analysis, content of teaching development, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3407-6292>

Received 25 March 2019

Reviewed 16 April 2019

Accepted for press 8 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-90-98
УДК 371.3

Формирование лексической компетенции будущих лингвистов в условиях многоязычия

Ираида Евгеньевна БРЫКСИНА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5866-733X>, e-mail: bryxina68@mail.ru

Lexical competence development of the future linguist students in multilingualism terms

Iraida E. BRYXINA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5866-733X>, e-mail: bryxina68@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема формирования лексической компетенции будущих лингвистов, изучающих французский язык после английского в системе высшего образования. Проанализированы английские заимствования во французском языке, рассмотрены вопросы их адаптации в принимающем языке, выявлены семантические особенности иноязычных слов. Раскрыто, что лексическая компетенция будущего лингвиста, изучающего французский язык в условиях многоязычия, – это способность обучаемого определять контекстуальное значение иноязычных слов, сравнивать объем их значений в английском, французском и русском языках, эксплицировать значения слов, проявляя чувствительность к различиям в языках. Будущие лингвисты получают возможность познавать явления французского языка, принимать их или при помощи диалога и текстового анализа информации языкового характера исправлять допущенные ими ошибки. Выявлено, что на семантическом этапе интегрирования англицизмов во французский язык происходят их семантическое расширение или ограничение. Доказано, что знаниевый компонент лексической компетенции обучаемых включает представления о межъязыковых лексических соответствиях, словообразовательной структуре слов, их семантических особенностях. Применяются различные стратегии для изучения лексических единиц: поиск информации в бумажных и электронных словарях, языковые опоры, межъязыковые сопоставления, межъязыковые контрастирующие упражнения, что способствует совершенствованию лексической компетенции обучаемых в условиях многоязычия. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) позволяет развивать рецептивные и продуктивные лексические навыки речи студентов, способствует расширению их словарного запаса, приводит к формированию осведомленности будущего специалиста.

Ключевые слова: лексическая компетенция; межъязыковые сопоставления; лексические соответствия; семантические заимствования слов; межъязыковые омонимы

Для цитирования: Брыксина И.Е. Формирование лексической компетенции будущих лингвистов в условиях многоязычия // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 90-98. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-90-98

Abstract. We consider the problem of the development of the lexical competence of the future linguists who study French language after English in the higher education system. We also analyze English borrowings in French language, consider their adaptation in the receiving language and reveal the semantic features of foreign words. It is disclosed that the lexical competence of a future linguist who studies French in multilingual terms, is the ability of the learner to determine the contextual meaning of foreign words, to compare the volume of their meanings in English, French and Russian languages, to explicate the meanings of words showing sensitivity to differences in lan-

guages. Future linguists have the opportunity to learn the phenomena of the French language, accept them, or through dialogue and textual analysis of linguistic information correct their mistakes. It is revealed that at the semantic stage of the integration of anglicisms into French language, their semantic expansion or restriction occurs. It is proved that the knowledge component of students' lexical competence includes ideas about interlanguage lexical correspondences, word-formation structure of the word and their semantic features. Different strategies are used to study lexical units: searching for information in paper and electronic dictionaries, language supports, interlanguage contrasting exercises, which contribute to the improvement of the lexical competence of students in multilingualism terms. The use of information and communication technologies allows to develop receptive and productive lexical skills of students, contributes to the expansion of their vocabulary, leads to the development of future specialist's awareness.

Keywords: lexical competence, interlanguage comparisons, lexical correspondences, semantic borrowings of words, interlanguage homonyms

For citation: Bryxina I.E. Formirovaniye leksicheskoy kompetentsii budushchikh lingvistov v usloviyakh mnogoyazychiya [Lexical competence development of the future linguist students in multilingualism terms]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 90-98. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-90-98 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В XXI веке возросла общественная роль языков глобального общения в межкультурной коммуникации, среди которых приоритетную позицию занимает английский язык. Английский уже давно стал основным языком в международном общении, престижным языком в культуре общения молодежи, что объясняется влиянием англоязычных средств массовой информации и информационных технологий, влиянием американской моды, поп-культуры на язык и образ жизни людей.

Лексическая компетенция будущего лингвиста, изучающего французский язык после английского, – это способность обучаемого определять контекстуальное значение иноязычных слов, сравнивать объем их значений в контексте учебного многоязычия (в нашем случае – трилингвизма: русский – английский – французский), эксплицировать значения слов, проявляя чувствительность к различиям в языках. Французский язык в последние годы все чаще изучается в качестве второго иностранного, что приводит к повышению качества овладения им будущими лингвистами.

Актуальность исследования заключается в том, что анализируется современное состояние французского языка, рассматривается положение английских заимствований во французском языке, их ассимиляция в принимающем языке, выявляются структуры значения слов и изучается специфически национальное в их семантике. Студенты получают возможность познавать явления нового иностранного языка, принимать их или при

помощи текстового анализа информации языкового характера исправлять допущенные ими ошибки. Это способствует лучшему овладению лексикой, усвоению концептов родной и изучаемых лингвокультур через их сравнение, развитию умения аудирования, способности переключения с одного лингвокультурного кода на другой, формированию языковой и культурной чувствительности.

Проблеме англицизмов во французском языке посвящен ряд исследований в зарубежной и российской лингвистике И.Б. Воронцова, Л.Г. Кирьянова, А.В. Синицына, И.Б. Свечина, Н.А. Слободжанина, P. Certa, M. Chansou, R. Etiemble, L. Henri, D. Pardo, M. Pergnier, J. Tournier, H. Walter и др. В XXI веке количество англоязычных заимствований во французском языке значительно увеличилось. H. Walter, анализируя иноязычные заимствования в разговорном французском языке в 2014 г., приходит к выводу, что 25 % лексических единиц (то есть более 1000 слов) были заимствованы из английского языка [1, p. 362]. К таким словам относятся: *bodyboard, briefing, caravanning, parking, roller, skater, streetwear, trekking* и др. По данным словаря le Petit Larousse, из 150 новых слов, заимствованных во французском языке из других языков за 2014 г., – большинство англицизмы: *flashmob, googliser, hashtag, slopestyle*¹.

По мнению P. Certa, D. Pardo, L. Henri и других французских исследователей, англоязычные заимствования широко используются

¹ Le Petit Robert illustre. P., 2014.

в современном французском языке [2, p. 32-46; 3], даже стал употребляться термин *franglais (français+anglais)*, который выражает одновременное использование английских и французских слов в речи [3, p. 8]. Многие ученые высказывают опасение за судьбу французского языка, что чрезмерное использование английских заимствований во французском языке приведет не только к «лингвистическому самоубийству», но и к «самоубийству интеллектуальному» [4, p. 8-15]. Некоторые лингвисты полагают, что использование английских заимствований во французском языке не представляет угрозы, а приводит к расширению словарного состава национального языка. Например, слово *agenda* во французском языке имеет значение «записная книжка на каждый день, еженедельник», а в английском – «новостка дня, программа». Слово «*bribe*» во французском языке – *крупница, кусочек*, а в английском языке – *взятка*, то есть происходит ограничение значения слова и т. д. (табл. 1).

Однако важно отметить, что многие англицизмы – французские слова, которые были заимствованы англичанами в XIII веке. Опираясь на опыт, полученный при изучении первого иностранного языка, студент узнает, что английское слово *cash* произошло от французского *caisse, computeur* и т. д. [5, p. 167-172].

Таким образом, одной из главных задач становится развитие креативности обучаемых, как отмечает Н.Ф. Коряковцева [6], для которого характерно конструирование студентами личностного знания, открытие для себя нового в результате самостоятельного

поиска решения задач, с которыми они сталкиваются или которые они сами для себя ставят.

В современных условиях заимствование англицизмов осуществляется в различных сферах деятельности людей: интернет, мода, спорт, музыка и т. д. Во многих случаях это объясняется экстралингвистическими факторами, расширением контактов французского общества посредством интернет-форумов и других письменных форм общения в Интернете с другими странами, где основным языком общения в настоящее время – английский. При этом важно отметить, что образованные лица используют английские заимствования в речи, не заменяют их на эквиваленты из французского языка. Переходя в новый язык, заимствованные лексические единицы ассимилируются, то есть испытывают влияние заимствующего языка. Происходят изменения не только на фонетическом, орфографическом и грамматическом уровнях, но и в семантической структуре лексических единиц. В нашей практике обучения франкоязычное сознание студента дифференцируется систематически от сознания на родном и английском языке, интерференция сводится к минимуму, а родной и английский языки становятся главной опорой для изучения французского как второго иностранного [7].

Очевидно, что межъязыковые заимствования в условиях взаимовлияния и взаимодействия русского, английского и французского языков представляют собой сложное явление, связанное с лингвистическими и экстралингвистическими причинами.

Таблица 1

Английские заимствования и их соответствия во французском языке

Английский язык	Значение на русском языке	Французский язык	Значение на русском языке
blush	прилив крови к сердцу	blush	косметическое средство
camera	фотоаппарат	caméra	видеокамера
journal	журнал	journal	газета
jupe	кофта, куртка	jupe	юбка
queue	очередь	queue	хвост, конец, очередь
star	звезда на небосклоне	star	звезда шоу-бизнеса
voyage	морское путешествие	voyage	путешествие, поездка

По мнению Л.П. Крысина, к языковым причинам относятся:

1) необходимость в названии нового явления, предмета или термина в той или иной сфере деятельности в зависимости от целей;

2) потребность выделять и различать лексические единицы с различающейся семантикой, содержательно близкие, но которые не однозначны;

3) необходимость употреблять в определенной сфере специальные термины, определяющие те или иные понятия;

4) тенденция, которая проявляется в том, что цельный объект стремятся обозначать лексической единицей, а не словосочетанием;

5) факторы, которые во многих случаях объясняются социальными или индивидуальными особенностями народа: понимание говорящими заимствованного слова из другого языка как более корректного, престижного, а также значимость его употребления в экспликации определенного понятия [8].

В связи с этим возникает важная задача – перейти из плоскости недопонимания в плоскость отличного, непохожего, из области поиска различий – в область поиска общего. Знание преподавателем особенностей менталитета, то есть способов мышления и поведения представителей изучаемого языка и культуры, и умение передать его студентам является важным условием эффективности учебного процесса.

Среди экстралингвистических факторов Л.П. Крысин рассматривает политические, экономические и культурные связи между странами изучаемого языка, особенности их менталитета. Его содержание составляют знания, которыми владеет данная общность людей, их убеждения, привычки, что играет большую роль в формировании лексической компетенции студентов в условиях многоязычия.

На сегодняшний день во французской лексике широко используются компьютерные заимствования из английского языка. Франция, вероятно, является единственной страной, в которой вместо английского слова “computer” употребляется термин “ordinateur” [8].

Преподаватель предлагает студентам, используя англо-французские словари, выписать из текстов компьютерные термины в

данной области, подобрать к ним однокоренные слова. Задания направлены на выявление соответствующих значений коррелирующих в двух языках лексических единиц, способствуют формированию прочных и устойчивых лексических знаний и навыков. Среди основных, наиболее распространенных компьютерных терминов были рассмотрены следующие: *chatter, email, messenger, newsletter, software, spam, spamming*. Их французские аналоги: *chatter – tchatcher, clavarder, dialoguer (фр.), email – courriel (фр.), messenger – messenger (фр.), newsletter – infolettre, cyberlettre (фр.), software – logiciel (фр.), spam – pourriel (фр.), spamming – pollupostage (фр.)* [9].

Предложенные упражнения направлены на рассмотрение вопросов полисемии, выявление различий между близкими по значению словами, дифференциации сходных по значению слов. Студентам предлагается сопоставить тексты на французском языке, заменить английские компьютерные термины французскими, сравнить с предложенной версией. Например:

1. a) Réécrivez ces phrases en français en remplaçant les termes anglais en italique, b) Comparez-les à la version proposée:

1. Elle alluma *son notebook*, mit en route *son browser* et se brancha sur le réseau pour se connecter à *son provider*, lire *ses mails*, consulter *une data-bank* et *surfer* sur *le Net*. Elle allait *recruter une-business-manager* ayant un bon *know-how* dans ce domaine.

2. Elle alluma *son blok-notes électroniques*, mit en route *son navigateur* et se brancha sur le réseau pour se connecter à *son fournisseur d'accès*, lire *ses messages*, consulter *une banque de données* et *naviguer* sur *la Toile*. Elle allait *embaucher* un *responsable du commerce électronique* ayant un bon *savoir-faire* dans ce domaine [10, с. 561].

При обучении лексике наиболее распространенными являются трудности, связанные с различающейся семантикой многозначных слов, сочетаемостью одних слов с другими, а также употреблением слова и словосочетаний в конкретных ситуациях. Исторически сложилось, что в английском языке много заимствований из французского языка, которые зачастую существенно облегчают процесс обучения лексике. Однако следует пом-

нить о так называемых ложных друзьях переводчика (калька фр. *faux amis*) или межъязыковых омонимах – словах в языках, которые похожие по звучанию/написанию, часто имеют общее происхождение, но различные по значению. Такое явление возникает благодаря ряду причин: изменению значения после заимствования из другого языка; общему корню из языка-прародителя, но отсутствию общего смыслового компонента и т. д.

Знаниевый компонент в формировании лексической компетенции включает представление о межъязыковых лексических соответствиях, словообразовательной структуре слов, их семантических особенностях. Преподаватель дает задания на поиск соответствующих словосочетаний, на построение предложений, рассмотрение ситуаций с изучаемыми словами, обыгрывание ситуаций в речи и т. п. Для этого мы используем цифровые образовательные ресурсы, которые содержат учебные платформы и порталы, поисковые системы, образовательные приложения, а также статистические, географические, социологические данные, газетные статьи, телепередачи, аудио-, видеоматериалы и различные тексты в электронном виде.

Например, CD-ROM (CD) транскрибируется во французском языке *sederom* > *sidiorom*. Фонетически и графически адаптировались во французском языке следующие слова: *footballer* – *footballeur*, *packet-boat* – *paquebot*, *partner* – *partenaire*, *photography* – *photographie*, *spool* – *spoule*, поскольку данные сочетания букв не свойственны принимающему языку. Однако некоторые слова ассимилировались во французском языке только фонетически, например, *rugby* [rygbi], *blue-jean* [bludzin]. Как и во французском языке, в заимствованных словах ударение падает на последний слог.

На морфосинтаксическом уровне новые слова образуются с помощью префиксации (*dé-*, *ré-*, *anti-*) и суффиксации (*-age*, *-eur*, *-euse*, *-er*). Например: *déboguer*, *réinitialiser*, *antislash* и т. д. Продуктивным становится появление новых компьютерных терминов, образованных от основы английского глагола и суффикса французского языка, например, *blogueur*, *blogueuse*, *chateuse*, *débogage*, *formater*.

Многие компьютерные термины представляют собой сложные слова, образован-

ные от самостоятельных лексических единиц. Например, *Antislash*, *cybercafé*, *cybernaute*, *cyberespace*, *JavaScript*, *Hypermédia*, *PostScript*, *webcaméra* и т. д.

В процессе адаптации новой лексической единицы к особенностям французского языка происходит ее семантическое расширение, то есть добавление нового значения, или ограничение смысла заимствованного слова. Например, слово *sourie*, которое переводится как *мышь* во французском языке, используется для названия *устройства для управления курсором*, *toile* (полотно) – для названия *системы компьютерных сетей*, *compilateur* (компилятор) – для обозначения *программы, преобразующей текст*. Английское заимствование *chat*, которое обозначает «дискуссию», «общение», «беседу», используется в значении *диалог онлайн*, то есть происходит ограничение смысла, сужение значения [11; 12].

Студенты анализируют межъязыковые лексические соответствия, способы словообразования новых компьютерных терминов, их семантические особенности. Применяются различные стратегии для запоминания лексических единиц: поиск информации в бумажных и электронных словарях, справочниках, языковые опоры, межъязыковые сопоставления, межъязыковые контрастирующие упражнения.

В последнее время спортивная среда является одной из наиболее благоприятных для внедрения и прочного закрепления в ней терминов английского происхождения, заменивших французские эквиваленты. Например, *skater* или *skateur* (*pratiquant de la planche à roulettes*), *fitness* (*le gymnastique de forme*), *corner* (*le coup de pied de coin*), *le longskate* (*planche à roulettes de grande taille*), *un gun* (*planche très effilée*), *le ski freestyle* (*ski libre*) значения и т. д. [13].

Для выявления эквивалентных и дифференциальных признаков коррелирующих в двух языках лексических единиц используются задания и упражнения, позволяющие соотнести лексические единицы французского и английского языков в тематическом контексте.

Интегрированный подход в обучении французскому языку, как второму иностранному, осуществляется в тесной связи с практическими курсами по первому иностранно-

му языку, межкультурной коммуникации и курсом латинского языка. Это способствует совершенствованию лингвистической компетенции обучаемых, их осведомленности, формированию языковой и культурной сенситивности, лингвистической наблюдательности.

При анализе выбранных нами англицизмов в области моды мы встретились с заимствованиями, имеющими соответствия во французском языке: *show (spectacle de variétés)*, *bomber (blouson)*, *windcoat (manteau de vent)*, *cellular (crible, tulleuni)*, *rayonne (viscose)*, *wool (laine)*, *lambswool (laine d'agneau)*, *ready-to-wear (prêt-à-porter)*. Во многих случаях это объясняется расширением контактов, тенденцией к интернационализации данной сферы деятельности. Для повышения мотивации студентов в изучении французского языка, развития их осведомленности, снижения вероятности коммуникативных сбоев в межкультурном общении мы используем в обучении следующие сайты ролевых игр: <http://lewebpedagogique.com/jeu-langue/ressourcespour-la-classe-de-fle/> и <http://eduscol.education.fr/numerique/dossier/apprendre/jeuxseries/cadre-educatif>, тематические кроссворды. Например, следующие упражнения были подобраны для организации высказывания или диалога на французском языке, студенты обмениваются результатами работы в социальных сетях.

Quelles sont les marques préférées des ados français en 2017? Lisez l'information qui suit et dites si les ados russes connaissent aussi ces marques. Créez un look et décrivez-le.

– La marque numéro un, garçon et fille confondus, c'est ***Volcom***. C'est une marque de ***streetwear*** (vetements de tous les jours), portée au début par les ***skaters*** et les ***surfeurs***.

– Deuxième tendance: ***Nike*** pour les garçons et ***Abercrombie & Fitch*** pour les filles.

– Troisième tendance: ***Adidas*** chez les garçons et ***MIM*** chez les filles.

Игровая технология, используемая на занятиях по французскому языку, позволяет развивать не только лексическую компетенцию обучаемых, но и дискурсивную, которая связана с совершенствованием навыков говорения и аудирования обучаемых. Она позволяет развивать рецептивные (узнавать и понимать англицизмы и многозначные слова в новом языке, различать их значения) и про-

дуктивные (правильно подбирать англицизмы в речи, сочетать их с ранее усвоенными словами во французском языке) лексические навыки речи. Студенты принимают участие в реализации проекта "Mode chez les jeunes", выполняемого на конкретной платформе (блог, форум). В качестве образца можно использовать следующий пример: "Ma vie est aussi bien en ***t-shirt*** Carrefour qu'en ***polo*** Ralph Lauren. De plus, j'aime pas les gens qui y attachent trop d'importance".

В составе заимствованных слов во французский язык пришли некоторые словообразовательные элементы, впоследствии послужившие для создания новых слов в новом языке и тем самым обогатившие словообразовательную систему заимствовавшего языка. В настоящее время французский словарь пополняется английскими заимствованиями с суффиксом *-ing* (*briefing, caravanning, jogging, shopping, training, zapping* и др.), которые претерпевают грамматические и семантические изменения. Например, *camping, dancing, sleeping* в английском языке являются причастиями, во французском языке обозначают «место действия».

Сайты <http://lewebpedagogique.com/ressources-fle/tag/niveaux-a1/> и <http://www.lepointdufle.net/tests-de-francais.htm> содержат задания, которые позволяют студентам осуществлять самоконтроль и самооценку, направлены на формирование методической компетенции будущих лингвистов.

Высокий процент заимствований наблюдается в современных текстах СМИ [14–16].

Электронные периодические издания на сайте <http://www.press-directory.com/> позволяют обучающимся использовать более широкий спектр периодических изданий независимо от их географического положения, а преподавателю – экономить время при подготовке занятия (к некоторым текстам составляются словари, вопросы и задания). Помимо этого, широкое использование англоязычных заимствований отмечено в рекламных текстах, которые отражают современное состояние общества, что необходимо для достижения взаимопонимания в ходе диалога культур, развития лингвистической креативности студентов.

Французская Академия и французское законодательство прилагают максимум усилий для ограничения использования англий-

ских заимствований и в целом частоты употребления английской речи в общественных местах, на радио и телевидении. Так, например, знаменитый закон Кариньон (la loi Carignon), вступивший в силу с 2000 г., строго ограничивает трансляцию песен на английском языке на французских радиоканалах (40 % передаваемых песен в течение дня должны быть на французском языке). Однако эта квота зачастую превышает 50 %, если радиостанции ориентированы на молодежную аудиторию. Очевидно, что стремление французского общества ограничить употребление английских заимствований во французском языке не приводит к положительным результатам, они используются в языке и речи французов в различных сферах их деятельности. Многие англицизмы прочно закрепились в заимствующем языке, ассимилировались и используются для образования новых слов. Появление новых заимствованных слов, их исчезновение в принимающем языке объясняется лингвистическими и экстралингвистическими факторами, то есть происходит естественно.

Таким образом, проблема формирования лексической компетенции будущих лингвистов, изучающих французский язык в контексте учебного многоязычия (русский – английский – французский), в системе высшего

образования представляет собой сложное явление. Это объясняется межъязыковыми заимствованиями в условиях взаимовлияния и взаимодействия русского, английского и французского языков, связано с лингвистическими и экстралингвистическими причинами. Знаниевый компонент лексической компетенции будущего лингвиста содержит представления студентов об английских заимствованиях, их адаптации в новом языке, о межъязыковых лексических соответствиях, словообразовательной структуре слов, их семантических особенностях. Для изучения лексических единиц французского языка используются различные приемы: поиск информации в бумажных и электронных словарях, языковые опоры, межъязыковые сопоставления, межъязыковые контрастирующие упражнения, что способствует формированию лексической компетенции обучаемых в условиях многоязычия. Использование ролевых игр с помощью ИКТ на занятиях по французскому языку позволяет развивать рецептивные и продуктивные лексические навыки речи студентов, способствует расширению их словарного запаса в изучаемых языках, приводит к формированию осведомленности будущего специалиста, снижению вероятности коммуникативных сбоев в межкультурном общении.

Список литературы

1. *Walter H.* L'aventure des mots français venus d'ailleurs. P., 2014.
2. *Certa P.* Le Français d'aujourd'hui – une langue qui bouge. P., 2001. 127 p.
3. *Pardo D., Henri L.* Le comportement des Français dans leur vie courante au regard de la langue anglaise: l'influence des médias // La construction des images: persuasion et rhétorique, création des mythes: colloque international et pluridisciplinaire. P.: Université de Paris Sorbonne, Paris IV Ecole Doctorale IV, 2009.
4. *Etiemble R.* Parlez-vous français? P., 1991. 436 p.
5. *Gilder A.* Et si l'on parlait Français? P., 1996.
6. *Коряковцева Н.Ф.* Продуктивное языковое образование как реализация развивающей образовательной парадигмы // Иностранные языки в школе. 2018. № 2. С. 2-10.
7. *Брыксина И.Е., Петрунина А.С.* Изучение англицизмов во французском языке и французских заимствований в английском // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы 14 Междунар. науч.-практ. интернет-конференции. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. С. 118.
8. *Крысин Л.П.* Иноязычные слова в современной жизни // Русский язык конца XX столетия. М., 1996. 208 с.
9. *Гулинов Д.Ю.* Дискурсивные характеристики языковой политики современной Франции: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2015. 40 с.
10. *Левина М.С., Самсонова О.Б., Хараузова В.В.* Французский язык. М.: Изд-во «Юрайт», 2013. 612 с.
11. *Bibeau R.* Taxonomie des ressources numériques et des projets éducatifs et quelques difficultés d'intégration des TIC en classe. URL: <http://www.robertbibeau.ca/taxonomie.doc> (accès: 04.02.2019).

12. Коваленко В.С. Английские заимствования в письменном варианте французского языка (на примере компьютерных терминов) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Филология. Журналистика. 2018. Т. 18. Вып. 1. С. 21-24.
13. Брыксина И.Е., Мурунов С.С. Сопоставительный подход при обучении французскому языку на базе английского как способ профессионального развития будущего учителя иностранных языков // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 9 Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / отв. ред. Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2018. С. 99-104.
14. Остроумова О.В. Особенности использования рекламы при обучении французскому языку в языковом вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 4 (82). Ч. 1. С. 198-200.
15. Петрусевич П.Ю. Методика формирования лексической компетенции школьников при освоении ими нескольких иностранных языков: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2019. 24 с.
16. Tournier J. Les mots anglais du français. Dictionnaire thématique des emprunts du français à l'anglais. Paris; Berlin, 1998. 624 p.

References

1. Walter H. *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*. Paris, 2014, p. 362. (In French).
2. Certa P. *Le Français d'aujourd'hui – une langue qui bouge*. Paris, 2001, 127 p. (In French).
3. Pardo D., Henri L. Le comportement des Français dans leur vie courante au regard de la langue anglaise: l'influence des médias. (Colloque international et pluridisciplinaire “La construction des images: persuasion et rhétorique, création des mythes”). Paris, Université de Paris Sorbonne, Paris IV Ecole Doctorale IV, 2009. (In French).
4. Etiemble R. *Parlez-vous français?* Paris, 1991, 436 p. (In French).
5. Gilder A. *Et si l'on parlait Français?* Paris, 1996. (In French).
6. Koryakovtseva N.F. Produktivnoye yazykovoye obrazovaniye kak realizatsiya razvivayushchey obrazovatel'noy paradigmy [Productive language education as a realization of developmental educational paradigm]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2018, no. 2, pp. 2-10. (In Russian).
7. Bryksina I.E., Petrunina A.S. Izucheniye anglicizmov vo frantsuzskom yazyke i frantsuzskikh zaimstvovaniy v angliyskom [Study of anglicisms in French language and French borrowings in English]. *Materialy 14 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii «Lichnostnoye i professional'noye razvitiye budushchego spetsialista»* [Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Online Conference “Personal and Professional Development of the Future Specialist”]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 2018, p. 118. (In Russian).
8. Krysin L.P. Inoyazychnyye slova v sovremennoy zhizni [Foreign words in modern life]. *Russkiy yazyk kontsa XX stoletiya* [Russian Language of the Late 20th Century]. Moscow, 1996, 208 p. (In Russian).
9. Gulinov D.Y. *Diskursivnyye kharakteristiki yazykovoy politiki so-vremennoy Frantsii: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk* [Discursive Characteristics of the Language Policy in Modern France. Dr. philol. sci. diss. abstr.]. Volgograd, 2015, 40 p. (In Russian).
10. Levina M.S., Samsonova O.B., Harauzova V.V. *Frantsuzskiy yazyk* [French Language]. Moscow, “Yurayt” Publ., 2013, 612 p. (In Russian).
11. Bibeau R. Taxonomie des ressources numériques et des projets éducatifs et quelques difficultés d'intégration des TIC en classe. (In French). Available at: <http://www.robertbibeau.ca/taxonomie.doc> (accès 04.02.2019).
12. Kovalenko V.S. Angliyskiye zaimstvovaniya v pis'mennom variante frantsuzskogo yazyka (na primere komp'yuternykh terminov) [English Borrowings in the Written Variant of French (on the Example of IT Terminology)]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Filologiya. Zhurnalistika – Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Philology. Journalism*, 2018, vol. 18, no. 1, pp. 21-24. (In Russian).
13. Bryksina I.E., Murunov S.S. Sopostavitel'nyy podkhod pri obuchenii frantsuzskomu yazyku na baze angliyskogo kak sposob professional'nogo razvitiya budushchego uchitelya inostrannykh yazykov [Comparative approach in teaching French language on the basis of English language as a way of professional development of the future teacher of foreign languages]. *Materialy 9 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) «Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of the 9th National Scientific and Practical Conference (with International Participation) “Higher School Teacher”]. Tambov, Publishing House “Derzhavinsky”, 2018, pp. 99-104. (In Russian).

14. Ostroumova O.V. Osobennosti ispol'zovaniya reklamy pri obuchenii frantsuzskomu yazyku v yazykovom vuze [Specifics of the use of advertisement in French language teaching in linguistic university]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki – Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2018, no. 4 (82), part 1, pp. 198-200. (In Russian).
15. Petrusevich P.Y. *Metodika formirovaniya leksicheskoy kompetentsii shkol'nikov pri osvoenii imi neskol'kikh inostrannykh yazykov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Methods of Development Lexical Competence of School Students while They Mastering Several Foreign Languages. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Nizhny Novgorod, 2019, 24 p. (In Russian).
16. Tournier J. *Les mots anglais du français. Dictionnaire thématique des emprunts du français à l'anglais*. Paris, Berlin, 1998, 624 p. (In French).

Информация об авторе

Брыксина Ираида Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: bryxina68@mail.ru

Вклад в статью: разработка авторских приемов и апробация методики, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5866-733X>

Поступила в редакцию 14.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 11.04.2019 г.

Принята к публикации 25.04.2019 г.

Information about the author

Iraida E. Bryxina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: bryxina68@mail.ru

Contribution: authors' techniques development and method's approbation, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5866-733X>

Received 14 March 2019

Reviewed 11 April 2019

Accepted for press 25 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105
УДК 811.161.1: 378

Особенности преподавания медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного

Елена Михайловна ЗИНОВЬЕВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>, e-mail: Lena-Zin22@yandex.ru

Features of medical terminology teaching in Russian as a foreign language lessons

Elena M. ZINOVEVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>, e-mail: Lena-Zin22@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены проблемы изучения медицинской терминологии на уроках русского языка в иностранной аудитории. Медицинская терминология является макротерминотерминосистемой, состоящей из подсистем (анатомической и гистологической, клинической, фармацевтической), каждая из которых имеет свои особенности. Это явление необходимо учитывать при создании системы заданий и упражнений по обучению студентов-медиков на уроках русского языка как иностранного. Проанализированы приемы семантизации медицинских терминов, приведены принципы планирования программы курса русского языка для иностранных студентов-медиков, предложены методические приемы формирования навыков диалогической речи на разных этапах урока. Рассмотрены и сгруппированы наиболее продуктивные методы обучения аспектам языка, их применение в письменной и устной речи; представлены критерии отбора учебного материала, направленного на формирование и совершенствование фонетических, лексических, грамматических, морфолого-синтаксических навыков. Особое внимание обращено на аудирование как обязательный компонент любого урока русского языка как иностранного. Предложены возможные темы и варианты в работе с анатомической и клинической терминологией. Сделан вывод, что обучение языку специальности студентов-медиков должно быть разноплановым, разноаспектным и включать работу, направленную на реализацию трех основных целей: обучающей, развивающей и воспитательной.

Ключевые слова: медицинская терминология; семантизация; аудирование; средства обучения; обучение речевой деятельности

Для цитирования: *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. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105

Abstract. We consider the issues of studying medical terminology in the lessons of the Russian language with a foreign audience. Medical terminology is a macroterminosystem consisting of subsystems (anatomical and histological, clinical, pharmaceutical), each of which has its own characteristics. This phenomenon must be considered in creating a system of tasks and exercises for teaching Russian as a foreign language to medical students. We analyze the methods of semantization of medical terms, describe the principles of planning the program of the Russian language course for foreign medical students, suggest methods for developing the skills of dialogical speech at different stages of the lesson. We review and group the most productive methods of language aspects teaching, their use in writing and speaking; we present the criteria for the selection of educational material aimed at the formation and improvement of phonetic, lexical, grammatical, mor-

phological and syntactic skills. Listening is a mandatory component of any Russian as a foreign language lesson. We present the possible topics and options for working with anatomical and clinical terminology. We conclude that teaching the language of the specialty for medical students should be diverse, multidisciplinary and include work to realize three main aims: teaching, developing and educational.

Keywords: medical terminology; semantization; listening; teaching resources; speech activity teaching

For citation: Zinovyeva E.M. Osobennosti преподаvaniya meditsinskoy terminologii na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo [Features of medical terminology teaching in Russian as a foreign language lessons]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 99-105. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-99-105 (In Russian, Abstr. in Engl.)

МЕДИЦИНСКАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК МАКРОТЕРМИНОСИСТЕМА

Медицинская терминология русского языка – это макротерминосистема. Общее число медицинских и парамедицинских терминов составляет более двухсот тысяч.

В рамках этой системы в медицинской номенклатуре выделяют следующие подсистемы.

1. Анатомическая и гистологическая, куда входят названия различных областей и частей тела, органов, их частей и тканей.

2. Клиническая, куда относят морфологические образования и процессы, болезни и патологические состояния человека; течения и признаки заболеваний, симптомы, синдромы, методы диагностики, профилактики и терапевтического лечения; оперативные методы лечения, хирургические операции и другие термины.

3. Фармацевтическая терминология – названия лекарственных форм, средств растительного и химического происхождения, рецептурные формулировки [1].

С учетом языкового происхождения можно выделить следующие группы медицинских терминов:

- термины исконно русского образования;
- интернационализмы греко-латинского происхождения, такие как *цирроз*, *фагоцит*, *аллергия*, *лейкемия* и др.;
- исконные западноевропейизмы, то есть слова, возникшие на почве западноевропейских языков из их лексического и словообразовательного материала;
- латинские термины (так называемые *termini technici*) – специальные эталонные научные обозначения, оформленные графиче-

чески и грамматически по правилам латинского языка [2, с. 49].

С точки зрения динамической теории номинации медицинская терминология делится по следующим способам образования:

- первичный (исходный, прямой);
- вторичный (производный, косвенный).

В названиях, образованных первым способом, мотивировка выражена прямо, путем непосредственного называния отличительного, мотивирующего признака (к примеру, *волчья пасть*, *выворот века*).

Термины с вторичной номинацией, как правило, формируются за счет переосмысления уже имеющихся в языке единиц, выбора определенного признака, который кладется в основу нового наименования. Чаще всего в основе опосредованного способа номинации лежит метафоризация [3].

Такие названия отличаются образной природой, к примеру, *заячья губа*, *петушиная походка*.

Существует особая группа слов, в номинации которых не содержится даже намек на конкретные признаки или понятия. Большую часть таких слов составляют эпонимические термины, то есть произведенные от фамилий ученых, врачей или больных, например, *болезнь Боткина*, *болезнь Бехтерева*, *болезнь Кашина-Бэка* [4, с. 413].

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В методике преподавания языка специальности на уроках русского важно знать и понимать все особенности медицинской терминологии.

Работа при обучении профессиональной лексике проходит по тем же этапам, что любая другая:

- 1) презентация новой лексики;
- 2) автоматизация лексических навыков;
- 3) организация повторения усвоенной учащимися лексики и контроль качества пройденного [5, с. 115].

Обучение студентов-медиков языку специальности предполагает обогащение новой научной, терминологической лексикой, синтаксическими и грамматическими конструкциями, речевыми нормами, присущими научному стилю, применение полученных умений и навыков при выполнении разного рода заданий, умение извлекать и передавать информацию из учебных текстов в устной и письменной форме, а также развитие приобретенных знаний в различных видах речевой деятельности.

Изучение структуры мотивированных слов направлено на то, чтобы учащийся мог не только предсказать значение слова, но и правильно образовать необходимое мотивированное слово для выражения определенного понятия [6].

Трудности, возникающие в процессе изучения терминологии, имеют, как правило, семантический характер. В частности, это специальные эталонные научные обозначения, оформленные графически и грамматически по правилам латинского языка.

Особый интерес и вместе с тем сложность для студентов представляют термины, образованные на основе одинаковых ТЭ (термизаэлементов). ТЭ – это неделимая часть слова греко-латинского происхождения, имеющая определенное значение. Выделяют аффиксальные и корневые ТЭ, которые в свою очередь делятся на начальные и конечные. Корневые ТЭ – это, как правило, части тела и ткани организма человека (*гепат-* – печень, *гист-* – ткань, *энтер-* – кишечник, *стом/стомато-* – рот).

К примеру, термин *тонзилэктомия* состоит из двух ТЭ: корневого *тонзило* – небные миндалины и *эктомия* – удаление, иссечение. Таким образом, этот термин имеет значение – удаление небных миндалин, *гастрэктомия* – удаления части желудка.

Ома – это суффикс со значением опухоли. Так, к примеру, *миома* – опухоль мышцы, *ангиома* – опухоль сосуда, *остеома* – опу-

холь кости, *гематома* – опухоль, содержащая кровь.

Суффикс со значением воспаления *-ит*. *Гингивит* – воспаление десны, *блефарит* – воспаление века, *отит* – воспаление уха, *остит* – воспаление кости. Таким образом, понимая значение и правила употребления в слове ТЭ, мы можем объяснить значение другого термина и с этим ТЭ.

Существуют медицинские термины, состоящие из 3-х, 5-и и более ТЭ.

Например, *-гастро/энтеро/кол/ит* – воспаление желудочно-кишечного тракта, *-сплено/ангио/графия* – графическое исследование сосудов селезенки, *-гидро/уретро/нефро/оз* – болезнь, патологические изменения, связанные с жидкостью мочевого канала и почек [7].

Важным фактором для изучения студентами клинической медицинской терминологии является и вопрос о наличии в ней омонимии. Говоря о терминах-омонимах, называющих заболевания человека, надо отметить омонимию эпонимических терминов, которые составляют достаточно обширный пласт медицинской лексики. Омонимия в этом случае проявляется в результате того, что ученые, врачи, от имени или фамилии которых образован термин (как правило, составной), являются однофамильцами [8]. К примеру: *Александера болезнь* (В. Alexander, современный американский врач) – семейно-наследственный геморрагический диатез; *Александера болезнь* (W.S. Alexander, современный английский невропатолог) – наследственная болезнь ЦНС, клинически проявляющаяся судорогами, центральными параличами, гидроцефалией [4, с. 412].

Знание антонимических связей в медицинской терминологии позволяет успешно производить семантизацию новых лексических единиц. К примеру, *тахикардия* – учащенное сердцебиение, *брадикардия* – замедленное сердцебиение, *гипертония* – гипотония – напряжение, тонус).

Антонимический способ семантизации новых терминов заключается в противопоставлении со знакомыми словами-антонимами, если таковые существуют.

Послетекстовая 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.

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.

ПРОГРАММА ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

При работе с языком специальности кроме всего вышесказанного нужно учитывать учебный план медицинских дисциплин, идущих параллельно с русским языком и теми предметами, которые только предстоит изучить студентам. Работа должна немного опережать изучение материала по той или иной профессионально направленной дисциплине. Основная задача такого обучения заключается в снятии языковых трудностей по предметам и понимании основного материала.

К примеру, в учебном плане первого и второго курса вуза стоят преимущественно медицинские специальности, направленные на изучение строения тела человека и основных процессов, происходящих в организме. Соответственно, программа русского языка как иностранного на этих курсах должна включать анатомическую и гистологическую терминологию.

Так, на первом курсе вводятся части тела и лексемы общеиспользуемого характера, которые встречаются в других лексических темах, такие слова, как *врач, поликлиника, болеть* и др.

В соответствии с программой курса и собственными наработками обширная работа с медицинской терминологией начинается с третьего семестра.

Весь изучаемый материал дается в следующей последовательности.

Третий семестр.

1. «Организм как целое».
2. «Части тела».
3. «Расположение внутренних органов».
4. «Ткани организма».
5. «Костно-мышечная система».

Четвертый семестр.

1. «Дыхательная система».
2. «Сердечно-сосудистая система».
3. «Сердце человека». «Кровеносные сосуды». «Кровь».
4. «Пищеварительная система».
5. «Органы чувств».

В соответствии с программой с пятого семестра в учебный план вводятся клинические дисциплины, к примеру, «Пропедевтика внутренних болезней» и т. д.

Так, в пятом семестре мы переходим на клиническую терминологию. И представляем темы в следующей последовательности.

1. «Паспортные данные».
2. «Жалобы и симптомы».
3. «Респираторные заболевания».
4. «Заболевания сердечно-сосудистой системы».
5. «Заболевания пищеварительной системы».
6. «Заполнение медицинской документации».

Разработка планов занятий в работе с медицинской терминологией должна быть построена с учетом всех аспектов учения языка и тем самым включать работу с нормами произношения, лексико-грамматическими навыками и развитием устной и письменной речи.

ОБЯЗАТЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ УРОКА ПРИ РАБОТЕ С ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКОЙ

Так, обязательными компонентами урока русского языка в иностранной аудитории при работе с профессиональной лексикой являются следующие.

1. Фонетический материал. Знакомит со звуками, ритмикой, интонацией с учетом трудностей русского языка для обучаемых.
2. Лексический материал. Представлен лексическим минимумом, который вводится с учетом тем и сфер общения.
3. Грамматический материал. Включает модели предложений, речевые образцы и правила употребления грамматического материала в речи.
4. Социокультурный материал. Содержит сведения о стране изучаемого языка. Материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях страны, деятелях литературы и

искусства, праздниках, моральных ценностях носителей языка и т. п.

5. Профессиональные тексты. Должны иметь адекватную семантико-смысловую нагрузку, которая соответствует знаниям и умениям учащихся. Кроме того, предложенные тексты должны отвечать тем требованиям, что и специализированные материалы по медицинским специальностям, в рамках чего можно проводить параллели и актуализовать все виды речевой деятельности.

6. Комментарий к текстам, который должен носить лексико-грамматический характер.

7. Упражнения. Необходимы для закрепления, активизации учебного материала и организации контроля качества его усвоения.

8. Словарь.

9. Наглядность. Во многих учебниках по профессиональной речи на уроках русского как иностранного широко используются рисунки, фотографии, таблицы, схемы [9, с. 61-62].

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ И ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

Формирование навыков профессиональной письменной и устной речи осуществляется на следующем материале:

- вопросы, составленные по плану субъективного и объективного обследования больного;
- диалоги, направленные на субъективное исследование;
- записи в медицинских картах с оформлением истории болезни;
- тексты, характеризующие наиболее распространенные заболевания (болезни органов дыхания, системы пищеварения и др.).

Основная цель такой работы – сформировать у иностранных студентов-медиков навыки устной и письменной профессиональной речи, понимание основной и дополнительной информации с использованием медицинской терминологии, речи и ведения диалога с амбулаторными пациентами, формирование адекватной языковой реакции на разговорную речь больных.

Речевые профессиональные навыки необходимы иностранным учащимся как для

устного общения с больными, так и для записи в медицинскую карту (историю болезни) субъективных и объективных данных о состоянии больного.

Работа с навыками профессиональной речи должна состоять из следующих разделов:

- методы клинического обследования;
- назначение лечения;
- оформление истории болезни;
- работа с текстами, включающая в себя

рекомендации к ведению диалога врача с пациентом и оформлению истории болезни.

В каждый раздел необходимо включать соответствующие предложенной теме профессионально направленные тексты, к примеру: «Методы клинического обследования амбулаторных пациентов», «Анамнез жизни больного», «Субъективные методы обследования пациента», «Объективные методы обследования», «Лечение заболевания» и др.

В методических целях процесс обучения студентов-медиков профессиональной диалогической речи, в частности, диалог врача с пациентом включает несколько последовательных этапов.

1. Ведение диалога с больными для получения информации по паспортным данным.
2. Ведение диалога с целью выявления жалоб больного по истории настоящего заболевания.
3. Ведение диалога с больными для получения информации об анамнезе жизни.
4. Ведение диалога с пациентом при проведении объективных методов клинического обследования.
5. Ведение диалога при назначении лечения.

АУДИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ

Аудирование занимает особое место в работе с медицинской терминологией для развития навыков устной и письменной профессиональной речи. Слушание текста и последующее выполнение определенных заданий способствует навыку понимания и вычленения нужной информации из звучащей речи. В методике преподавания русского языка в иноязычной аудитории считается (А.Н. Щукин, Т.М. Балыхина и др.), что ауди-

рование должно быть постоянным компонентом любого практического занятия [9; 10].

При работе с языком специальности слушание также должно присутствовать на каждом уроке. В зависимости от темы занятия можно варьировать способы подачи, тип материала, а также предложенные для выполнения задания.

При изучении анатомической терминологии на уроках русского языка как иностранного методически правильно давать небольшие по объему тексты, описывающие строение и физиологические особенности человеческого организма.

При обучении языку специальности в клинической практике особое внимание должно быть обращено на работу с диалогической речью. К примеру, теме «Паспортные данные больного» может соответствовать аудио или прочитанный преподавателем диалог медицинского работника и пациента. В таких разделах, как «Объективные методы обследования», «Лечение заболевания», можно использовать диалоги врача и пациента, интервью врача о методах диагностики и лечения больных с разными заболеваниями, а также тексты-описания заболеваний.

Медицинская терминология – это особый пласт как с позиции лексической системы русского языка, так и методики препода-

вания русского языка как иностранного. Она вбирает в себя многомерную историю и традиции древних языков и постоянно пополняется новыми названиями, вновь появившимися реалиями медицинского и парамедицинского мира.

Так, обучение языку специальности иностранных студентов-медиков должно быть разноплановым и разноаспектным. Развитие фонетических, лексических, грамматических, морфолого-синтаксических навыков должно быть обязательным элементом урока и помогать в решении коммуникативных задач при работе с языковым материалом, устной и письменной речью.

Кроме того, в обучении профессиональной речи будущих специалистов большую роль играет принцип учета языковых особенностей подсистем медицинской терминологии (анатомической, клинической и фармацевтической). Обращая особое внимание на словообразовательные и морфологические характеристики медицинских терминов, преподаватель дает возможность студентам не только узнать новые слова, но понять их место в системе других слов, правильно запомнить и применить их в письменной и устной речи в среде своего профессионального обучения.

Список литературы

1. *Чернявский М.Н.* Латинский язык и основы медицинской терминологии М.: ЗАО «ШИКО», 2007.
2. *Петровский Б.В.* Большая медицинская энциклопедия. М., 1985.
3. *Прохорова В.Н.* Русская терминология (лексико-семантическое образование). М., 1996.
4. *Шарапа А.А., Кожухова Н.Е.* Особенности изучения медицинской терминологии на уроках русского языка как иностранного // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы 19 Междунар. науч.-практ. конф. Минск: БГМУ, 2017. С. 410-414.
5. *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / под ред. А.Н. Щукина.* М.: Рус. яз., 2003. 304 с.
6. *Пассов Е.И.* Проблемы реализации диалога культур в процессе иноязычного образования // Копелевские чтения – 2002. Россия и Германия: диалог культур. Липецк, 2002. С. 67-75.
7. *Зиновьева Е.М., Карамнов А.С.* Краткий словарь медицинский терминов. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2012.
8. *Лейчик В.М.* Терминология и терминосистема // Научно-техническая терминология. М.: Просвещение, 2000. Вып. 2. С. 54-56.
9. *Бальхина Т.М.* Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М., 2007.
10. *Щукин А.Н.* Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011.

References

1. Chernyavskiy M.N. *Latinskiy yazyk i osnovy meditsinskoy terminologii* [Latin and Basics of Medical Terminology]. Moscow, CC "SHIKO", 2007. (In Russian).
2. Petrovskiy B.V. *Bol'shaya meditsinskaya entsiklopediya* [Great Medical Encyclopedia]. Moscow, 1985.

3. Prokhorova V.N. *Russkaya terminologiya (leksiko-semanticheskoye obrazovaniye)* [Russian Terminology (Lexical and Semantic Education)]. Moscow, 1996. (In Russian).
4. Sharapa A.A., Kozhukhova N.E. Osobennosti izucheniya meditsinskoy terminologii na urokakh russkogo yazyka kak inostrannogo [Medical terms learning features at the Russian as a Foreign Language lessons]. *Materialy 19 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya»* [Proceedings of 19th International Scientific and Practical Conference “Technologies of Russian as a Foreign Language Teaching and Speech Development Diagnosis”]. Minsk, Belarus State Medical University Publ., 2017, pp. 410-414. (In Russian).
5. Shchukin A.N. (ed.). *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Practical Methods of Russian as a Foreign Language Teaching]. Moscow, Russian Language Publ., 2003, 304 p. (In Russian).
6. Passov E.I. Problemy realizatsii dialoga kul'tur v protsesse inoyazychnogo obrazovaniya [Dialogue of culture realization problem in education in foreign language process]. *Kopelevskiye chteniya – 2002. Rossiya i Germaniya: dialog kul'tur* [Kopelev's Readings – 2002. Russia and Germany: Dialogue of Cultures]. Ljpetsk, 2002, pp. 67-75. (In Russian).
7. Zinovyeva E.M., Karamnov A.S. *Kratkiy slovar' meditsinskiy terminov* [Concise Dictionary of Medical Terms]. Tambov, Publishing House of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 2012. (In Russian).
8. Leychik V.M. Terminologiya i terminosistema [Terminology and term system]. *Nauchno-tekhnicheskaya terminologiya* [Scientific and Practical Terminology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2000, no. 2, pp. 54-56. (In Russian).
9. Balykhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Russian as a Foreign (New) Language Teaching]. Moscow, 2007. (In Russian).
10. Shchukin A.N. *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods of Foreign Language Conversaton Learning]. Moscow, IKAR Publ., 2011. (In Russian).

Информация об авторе

Зиновьева Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: Lena-Zin22@yandex.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ и структурирование терминологии, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Поступила в редакцию 22.12.2018 г.
Поступила после рецензирования 27.02.2019 г.
Принята к публикации 18.03.2019 г.

Information about the author

Elena M. Zinovyeva, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: Lena-Zin22@yandex.ru

Contribution: main study conception, terminology analysis and structure, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Received 22 December 2018
Reviewed 27 February 2019
Accepted for press 18 March 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-106-117
УДК 37.02

Лингводидактические основы формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку как неродному (на примере Республики Дагестан)

Жанна Ивановна ЖЕРЕБЦОВА, Валентина Викторовна ПАВЛОВА, Ирина Ивановна ФРОЛОВА, Ирина Юрьевна МИЗИС
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>, e-mail: zherebtsova@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4282-3465>, e-mail: v-v-pavlova@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4645-297X>, e-mail: frolova5606@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0797-2916>, e-mail: irina-m-tambov@mail.ru

Linguodidactic fundamentals of intercultural competence development in teaching Russian as a non-native (on the example of the Republic of Dagestan)

Zhanna I. ZHEREBTSOVA, Valentina V. PAVLOVA, Irina I. FROLOVA, Irina Y. MIZIS
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>, e-mail: zherebtsova@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4282-3465>, e-mail: v-v-pavlova@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4645-297X>, e-mail: frolova5606@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0797-2916>, e-mail: irina-m-tambov@mail.ru

Аннотация. Изложены результаты учебно-методической деятельности авторов в ходе реализации мероприятий по вопросам обучения русскому языку в полиэтнической среде в Республике Дагестан. Рассмотрены вопросы выделения межкультурной компетенции как результата и критерия качества обучения в условиях полиэтнического образовательного процесса. Обозначена необходимость в расширении лингводидактической базы формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку за счет включения учебных материалов с национально-культурным компонентом. На конкретных практических примерах (использование интерактивных педагогических технологий: метода проектов, кейс-обучения, веб-квеста) продемонстрированы способы организации учебной деятельности, направленные на формирование межкультурной компетенции. Актуальность исследования подтверждается наличием противоречий между потребностями современного общества в эффективном межкультурном взаимодействии, в высококвалифицированных педагогических кадрах, требованиями нормативных документов и недостаточным уровнем использования потенциала процесса обучения русскому языку в полиэтнической аудитории. Особое внимание уделено способам демонстрации собственной национальной идентичности обучающихся в полиэтнической среде и презентации родной культуры посредством русского языка, вопросам совершенствования профессиональных компетенций учителей русского языка, необходимых для преподавания в многоязычной среде, определено содержание межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетенция; поликультурное образовательное пространство; русский язык как неродной; преподавание русского языка в полиэтнической образовательной среде; интерактивные педагогические технологии

Для цитирования: Жеребцова Ж.И., Павлова В.В., Фролова И.И., Мизис И.Ю. Лингводидактические основы формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку как неродному (на примере Республики Дагестан) // Вестник Тамбовского универси-

тета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 106-117. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-106-117

Abstract. We present the results of educational and methodical work during the implementation of activities on the issues of teaching Russian in a multi-ethnic environment in the Republic of Dagestan. The issues of identifying intercultural competence as a result and criterion of the education quality in a multi-ethnic educational process are considered. We also define the need for expanding the linguodidactic base for the intercultural competence development in teaching Russian through the inclusion of teaching materials with the national and cultural component. The specific practical examples (use of interactive educational technologies: the method of projects, case-study, web-quest) demonstrate ways of organizing educational activities aimed at the development of intercultural competence. The relevance of this study is confirmed by the presence of contradictions between the needs of modern society in effective intercultural interaction, highly qualified teaching staff, the requirements of regulatory documents and the insufficient level of potential use in the process of learning Russian in a multi-ethnic audience. Particular attention is paid to the methods of demonstrating students' own national identity in a multi-ethnic environment and presenting native culture through the Russian language, issues of improving the professional competence of Russian teachers required for teaching in a multilingual environment and defining intercultural competence.

Keywords: intercultural competence; multicultural educational space; Russian language as non-native; teaching Russian language in a multi-ethnic educational environment; interactive pedagogical technologies

For citation: Zherebtsova Zh.I., Pavlova V.V., Frolova I.I., Mizis I.Y. Lingvodidakticheskiye osnovy formirovaniya mezhekul'turnoy kompetentsii pri obuchenii russkomu yazyku kak nerodnomu (na primere Respubliki Dagestan) [Linguodidactic fundamentals of intercultural competence development in teaching Russian as a non-native (on the example of the Republic of Dagestan)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 106-117. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-106-117 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Вопросы преподавания русского языка как государственного языка Российской Федерации заслуживают особого внимания и глубокого изучения в аспекте сохранения, продвижения и поддержки на территории республик Российской Федерации. Русский язык выступает основой межэтнического и межконфессионального взаимодействия и залогом успешного развития российского социума в условиях многонационального и поликультурного государства. Эффективность организации современных межкультурных процессов сопряжена с пониманием и уважением системы культурных и общечеловеческих ценностей разных народов. В полиэтничном сообществе ключевая роль в духовно-нравственной консолидации российского поликультурного общества – сближение культурных кодов разных этносов – принадлежит образовательному процессу.

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) начального общего образования направлен на обеспечение: «...сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многона-

ционального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России»¹. Личностные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования «должны отражать:

1) формирование основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину, российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; формирование ценностей многонационального российского общества; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций;

2) формирование целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его орга-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373 в ред. Приказом Министерства образования и науки РФ от 29.12.2014 № 1643. Доступ из СПС Гарант.

ничном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий;

3) формирование уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов...»²

В списке личностных результатов выпускника основной образовательной программы, согласно ФГОС среднего общего образования, находим следующую характеристику: толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения, способность противостоять идеологии экстремизма, национализма, ксенофобии, дискриминации по социальным, религиозным, расовым, национальным признакам и другим негативным социальным явлениям. Настоящий подпункт включен в ФГОС среднего общего образования в редакции от 29 июня 2017 г.³ Данная характеристика одного из личностных результатов выпускника определенно отражает содержание межкультурной компетенции.

Между тем межкультурная компетенция, согласно Концепции школьного филологического образования, отсутствует в части изучения русского языка в образовательных организациях, реализующих билингвальные и бикультурные образовательные программы, хотя представляется логичным и необходимым включение указанной компетенции в систему наряду с языковой, лингвистической, речевой, коммуникативной, лингвокультуроведческой⁴.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью в разрешении противоречий:

а) между потребностями современного общества в устойчивом межкультурном

взаимодействии и недостаточным уровнем межкультурной компетенции;

б) между необходимостью в высококвалифицированных учителях русского языка и литературы, осуществляющих учебный процесс в полиэтнической образовательной среде, и недостаточной сформированностью межкультурной компетенции у самих учителей;

в) между требованиями Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации в области разработки методик преподавания русского языка в условиях многоязычия, опирающихся на достижения современной лингвистики и межкультурной коммуникации⁵, и недостаточным использованием потенциала учителей русского языка, реализующих данный учебный процесс в полиязычной образовательной среде.

Цель исследования – обоснование необходимости в расширении лингводидактической основы формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку в полиэтнической образовательной среде за счет включения учебных материалов с национально-культурным компонентом в практику преподавания дисциплины «Русский язык» и использования в учебном процессе интерактивных педагогических технологий: метода проектов, кейс-обучения, веб-квеста.

Практическая значимость данного исследования состоит в демонстрации конкретных примеров организации учебной деятельности, направленной на формирование межкультурной компетенции при освоении русского языка как неродного.

Основанием для изучения лингводидактической базы формирования межкультурной компетенции в полиэтнической образовательной среде послужили имеющиеся в научной литературе результаты исследований сущности межкультурной компетенции (понятие, содержание, структура), с одной стороны, и собственные наблюдения и опыт авторов в ходе реализации мероприятий Федеральной целевой программы «Русский язык» в 2016–2017 гг. и Государственной программы Российской Федерации «Разви-

² Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 06.10.2009 № 373 в ред. Приказом Министерства образования и науки РФ от 29.12.2014 № 1643. Доступ из СПС Гарант.

³ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 в ред. Приказом Минобрнауки России от 29.06.2017 № 613. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902350579> (дата обращения: 15.01.2019).

⁴ Концепция школьного филологического образования: русский язык и литература: проект. М., 2015.

⁵ Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации: утв. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 09.04.2016 № 637-р // Российская газета. 2016. 19 апр.

тие образования» в 2018 г. в Республике Дагестан, с другой стороны.

Исторический процесс распространения русского языка на территории Дагестана, каналы усвоения русского языка в настоящее время, языковая характеристика местного населения, классификация нестандартных грамматических явлений, вызванных процессом интерференции (последствия влияния одного языка на другой) с первым языком, подробно изучены и изложены в работах М.А. Даниэля и Н.Р. Добрушиной. Здесь же подчеркивается специфика современного Дагестана, которая состоит в стремительном росте русскоязычного населения при почти полном отсутствии этнических русских. В этой ситуации формируется специфический вариант русского языка, обладающий определенными отличительными чертами. Русский вариант Дагестана развивается в тесном контакте с местными языками. В этой взаимосвязи русская речь носителей каждого из этих языков, особенно в селах, может иметь какие-то особые черты, обусловленные именно этим языком [1].

Прямое общение с учителями-словесниками Республики Дагестан показывает, что вопросы обучения русскому языку в регионе остаются на протяжении десятилетий острыми и открытыми. Ситуация осложняется полиязычностью в регионе, многонациональностью учащихся в одном классе, ограниченностью повседневной русскоязычной среды в высокогорных районах, отсутствием универсального учебника, учитывающего разнородность и родной язык обучаемых. Учителя также отмечают потребность в совершенствовании практического владения русским языком, культурой речи и культурой общения и у русскоязычных дагестанцев, необходимость в более активном включении в обучение приемов работы над развитием видов речевой деятельности, расширение содержания обучения за счет усиления лингвострановедческого и лингвокультурного компонентов.

Результаты анкетирования дагестанских учителей – слушателей курсов повышения квалификации – показали, что в условиях поликультурной образовательной среды дагестанские учащиеся сталкиваются не только с национально-культурными особенностями речевого поведения, фактами культуры, про-

являющимися в языке, но и с особенностями коммуникативного поведения, связанными с народными обычаями, традициями, обрядами, бытовой культурой, определяющей этническую принадлежность. Особенности межкультурного коммуникативного взаимодействия требуют в учебном процессе данного региона детального изучения и развития, поиска методических решений, разработки специализированных учебных материалов с усиленным лингвокультурным компонентом, повышения профессиональной квалификации учителей. Считаем целесообразным обратить внимание учителей русского языка на отбор учебного материала, который служит цели сближения культурных кодов участников коммуникации и формированию межкультурной компетенции.

Обратимся к содержанию понятия «межкультурная компетенция». Подробный обзор теоретической литературы, касающейся вопросов истории становления научной концепции межкультурной компетенции в отечественной и зарубежной педагогике, структуры, теоретических основ формирования, развития и оценивания уровня сформированности межкультурной компетенции, выполнен и представлен в работах Н.В. Черняк [2], А.В. Литвинова [3], О.М. Мутовкиной [4], Р. Ургамала [5], Т.Ю. Осадчей [6].

Анализ работ А.Л. Бердичевского [7], И.А. Пугачева [8], А.П. Садохина [9] и других позволил сформулировать определение межкультурной компетенции применительно к поликультурной образовательной среде следующим образом: межкультурная компетенция представляет собой совокупность умений, позволяющих личности реализовать себя в диалоге культур, осуществлять обмен информацией между представителями разных лингвокультур, а также правильно интерпретировать конкретные проявления коммуникативного поведения в различных этнокультурах. Составляющими межкультурной компетенции являются этнокультурная, стратегическая, предметная, дискурсивная компетенции.

Специфика межкультурной компетенции в полиэтнической образовательной среде, которая состоит в постоянном сравнении родной и чужой культур и учете результатов этого сравнения в общении, отражается в трех аспектах:

1) когнитивный аспект (осознание понятия культуры, общие культурные знания, культурно-специфические знания, взаимодействие указанных видов знания);

2) эмоциональный аспект (любопытство, познавательная гибкость или гибкое познание, мотивация, открытость мышления);

3) поведенческий аспект (умение работать с группой, с другими людьми, умение слушать других и решать проблемы, сочувствие, умение собирать информацию) [10].

Пристальное внимание ученых привлечено к проблеме соотношения межкультурной компетенции с другими видами компетенций, а именно, разграничения межкультурной и коммуникативной компетенций. Здесь мы придерживаемся точки зрения И.А. Пугачева, что межкультурная компетенция является предметной актуализацией общего понятия коммуникативной компетенции... Объекты реальной русскоязычной действительности входят в содержание лингвистического образования в виде педагогически адаптированного продукта, то есть этнокультурных знаний, и формируют информационно-когнитивный потенциал обучающегося [8, с. 37]. Говоря о соотношении межкультурной компетенции с компетенциями (языковой, лингвистической, речевой, коммуникативной, лингвокультуроведческой), которые учитывает компетентностный подход современного процесса обучения русскому языку в полиэтнической образовательной среде, например, в Республике Дагестан, отметим, что формирование межкультурной компетенции, на наш взгляд, происходит во взаимосвязи с выделенными компетенциями и напрямую сопряжено с учебным и дидактическим материалом, приемами, способами и методами, служащими данной цели.

В исследовании И.М. Марковиной и Ю.А. Сорокина рассматриваются национально-специфические компоненты культуры, к которым относят:

а) традиции (или устойчивые элементы культуры), а также обычаи (определяемые как традиции в соционормативной сфере культуры) и обряды (выполняющие функцию неосознанного приобщения к господствующей в данной системе нормативных требований);

б) бытовую культуру, тесно связанную с традициями, вследствие чего ее нередко называют традиционно-бытовой культурой;

в) повседневное поведение (привычки представителей некоторой культуры, принятые в некотором социуме нормы общения), а также связанные с ним мимический и пантомимический (кинестический) коды, используемые носителями некоторой лингвокультурной общности;

г) «национальные картины мира», отражающие специфику восприятия окружающего мира, национальные особенности мышления представителей той или иной культуры;

д) художественную культуру, отражающую культурные традиции того или иного этноса.

Специфическими особенностями обладает и сам носитель национального языка и культуры. В межкультурном общении необходимо учитывать особенности национального характера коммуникантов, специфику их эмоционального склада, национально-специфические особенности их мышления [11].

Изучение этнического, культурного разнообразия России, ее национально-государственного устройства в рамках образовательного процесса является в современной практике обучения русскому языку как неродному учащихся национальных школ и совершенствования кадрового потенциала одной из первостепенных задач языковой политики России. Если мы говорим о формировании межкультурной компетенции при обучении русскому языку, то понимаем, что готовность осуществлять межкультурное взаимодействие должна быть сформирована, прежде всего, у учителя.

Содержание межкультурной компетенции педагога связано с такими аспектами, как:

1) осознание национально-религиозных, гендерных и иных особенностей обучающихся, уважительное отношение к ним;

2) способность к культуросообразному поведению;

3) способность организовать конструктивное межкультурное взаимодействие в коллективе и использовать межкультурные различия для обогащения личного культурного опыта обучающихся;

4) знание и учет психологических особенностей восприятия и поведения обучающихся, обусловленных их культурной принадлежностью;

5) способность обеспечивать поликультурную направленность учебно-воспитатель-

ного процесса, прогнозировать, предупреждать и разрешать межкультурные конфликты в коллективе и т. д. [12].

В число трудовых действий педагога, о чем говорится в Профессиональном стандарте педагога, включено освоение программ повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения⁶. В целях развития кадрового потенциала, а именно, совершенствования профессиональных компетенций учителей русского языка Республики Дагестан, необходимых для преподавания в многоязычной среде, преподавателями кафедры русского языка Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина В.В. Павловой и И.И. Фроловой разработан учебно-методический комплекс (УМК) «Культура речи в аспекте преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного», включающий конспект лекций, рабочую тетрадь, тесты и задания. Данный УМК следует цели познакомить с актуальными проблемами речевой культуры, с ортологией, изучающей нормы современного литературного языка, а также отклонения от этих норм, речевые неправильности. Книга [13] способствует формированию представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа; осознанию национального своеобразия русского языка; овладению культурой межнационального общения. Освоение знаний о русском языке как многофункциональной знаковой системе и общественном явлении, о языковой норме и ее разновидностях, нормах речевого поведения в различных сферах общения, овладение умениями опознавать, анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности; различать функциональные разновидности языка являются важнейшими задачами процесса обучения русскому языку и направлены на повышение уровня речевой культуры и формирование межкультурной компетенции.

Обучение русскому языку в полиэтнической среде на основе диалога национальной культуры с русской культурой с целью более глубокого понимания их обеих учитывает

⁶ Профессиональный стандарт педагога: утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013 № 544н // Учительская газета. 2014. 27 февр.

потребность обучающихся в демонстрации собственной национальной идентичности и презентации родной культуры, которая реализуется посредством русского языка.

Исследование России как социокультурной системы с позиции изучения русского языка направлено на формирование у учащихся представлений о России как о многонациональной культурной системе, элементы которой находят выражение в образцах культурного наследия русского народа (русский фольклор, русский речевой этикет и воплощение русского характера в произведениях литературы, живописи, вокального и танцевального народного искусства).

На базе Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина в рамках реализации мероприятий Федеральной целевой программы «Русский язык на 2016–2020 гг.» в целях расширения лингводидактической базы обучения русскому языку как неродному и повышения методической компетенции учителей был разработан учебно-методический комплекс «Россиеведение», составными частями которого являются: рабочая тетрадь для учащихся, хрестоматия, сценарии внеурочных мероприятий, методические рекомендации для преподавателей, рабочая тетрадь для преподавателей [14]. Россиеведение – это учебная дисциплина синтезирующего типа, образовавшаяся на стыке лингвокультурологии и лингвострановедения, реализующая практику отбора и презентации в процессе обучения русскому языку как неродному сведений о национально-культурной специфике России в аспекте изучения русского языка и культуры. Учитывая междисциплинарный характер обучения, в школьном курсе россиеведение может быть предложено в качестве элективной учебной дисциплины.

Цель УМК «Россиеведение» – систематизировать у учащихся знания и представления о России как о многонациональной культурной системе, элементы которой находят выражение в образцах культурного наследия российских народов. Задачи УМК «Россиеведение» соответствуют требованиям ФГОС и положениям Концепции преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации при билингвальном и бикультурном образовании и сопряжены с содержанием межкультурной компетенции.

Образовательные:

– систематизировать у учащихся имеющиеся знания в области национально-культурного многообразия России и знакомить их с новыми элементами национальных культур;

– расширять словарный запас по темам, применять в устной речевой ситуации лексико-грамматический материал по темам;

– формировать навыки употребления речевых моделей, необходимых для сообщений о культуре России;

– формировать речевые умения в монологической и диалогической речи.

Развивающие:

– активизировать у учащихся все виды речевой деятельности;

– совершенствовать фонетические навыки, различные виды памяти, навыки активного слушания, логического, образного мышления, анализа, сравнения, сопоставления, демонстрации;

– развивать навык публичного выступления при презентации собственных результатов;

– способствовать развитию мотивации в познании индивидуальности и общности культуры народов России;

– содействовать расширению кругозора, формированию духовно-нравственных ценностей.

Воспитательные:

– воспитывать культуру поведения при фронтальной работе, групповой работе и работе в парах;

– воспитывать толерантное отношение к культурному наследию народов разных национальностей, доброжелательное отношение друг к другу;

– воспитывать уважение и интерес к собственной культуре, способствовать осознанию собственной этнической идентичности, значимости в преемственности поколений.

Учебным материалом служат учебно-научные тексты, образцы литературы, фольклора, живописи, сведения о традициях и обычаях российских народов, материалы музейных экспозиций, видеосюжеты тематического культуроведческого характера. УМК «Россиеведение» отличает компетентностный подход к обучению, богатый культуроведческий материал, учет межпредметных связей, взаимосвязь урочной и внеурочной

работы, обращение к ресурсам учреждений культуры и искусств, а также интернет-ресурсам.

Отработку и закрепление знаний, полученных в ходе изучения русского языка в аспекте лингвокультурологии и лингвострановедения, предлагается проводить во внеурочное время в рамках внеклассных мероприятий, чему предназначен сборник тематических сценариев внеурочных мероприятий. Опыт работы показывает, что активное включение учащихся средних образовательных учреждений в совместную деятельность учебных заведений и учреждений культуры через проектную деятельность служит совершенствованию речевых навыков и умений, полученных в ходе практических занятий по русскому языку, формированию метаумений (наблюдательность, внимание, анализ, сравнение, сопоставление и др.), духовно-нравственных ориентиров, чувства гуманизма, коллективизма, толерантного отношения к другой культуре, уважительного отношения к России, русскому народу и его культуре, помощи в самоопределении как гражданина России с наличием собственной культуры.

Считаем, что наиболее эффективными видами организации учебной деятельности, способствующими формированию межкультурной компетенции, являются интерактивные педагогические технологии, которые основаны на активном взаимодействии участников образовательного процесса. Как показывает практика, особого внимания в плане продуктивности заслуживают следующие педагогические технологии: анализ конкретных проблемных ситуаций (case-study, или метод кейсов), проектная деятельность (метод проектов), проектная деятельность с элементами ролевой игры и использованием интернет-ресурсов (веб-квест).

Приведем примеры некоторых практических заданий интерактивного характера, направленных на формирование межкультурной компетенции.

Так, при изучении темы «Мой дом – моя крепость» одним из способов организации учебной деятельности в полиэтнической образовательной среде может служить следующий кейс, целью которого является активизация собственной этнокультурной идентичности. Обучаемым предлагается конкрет-

ная ситуация и обозначается ключевая задача. Например, представьте, что вы участвуете в Международном фестивале национальных культур. Ваша задача – продемонстрировать свою бытовую культуру. Далее излагаются ключевые задания.

1. Сделайте фотоколлаж и на его основе подготовьте сообщение о своем жилище.

2. Как оно называется (*дом, многоэтажный дом, квартира, многоквартирный дом, ...*)?

3. Из какого материала построено (*кирпичный, деревянный, панельный, глиняный, ...*)?

4. Нарисуйте план своего жилища.

5. На какие оно части делится (*коридор, кухня, столовая, спальня, гостиная, ванная, туалет, балкон, кладовая, терраса, ...*)?

6. Какую функцию выполняет каждая из этих частей (*здесь раздеваются, снимают обувь, моют руки, принимают душ, готовят, едят, отдыхают, ...*)?

7. Какое у Вас самое любимое место в доме и почему?

8. Что значит для Вас дом?

9. Какие ассоциации вызывает у Вас слово «дом»?

Поскольку мы говорим о формировании межкультурной компетенции в процессе изучения русского языка в полиэтнической среде, где могут быть задействованы учащиеся с разным уровнем языковой подготовки, то предлагаем в качестве ориентира дать учащимся ключевые слова и речевые модели. Цель данных речевых моделей – помочь учащимся организовать результаты проектной деятельности в коммуникативном плане, а именно, грамотно выстроить свое сообщение. В данном кейсе мы выделили следующие речевые модели:

– мое жилище называется ... ;

– ... (жилище) – это сооружение **для чего**, которое построено **из чего**;

– ... (жилище) состоит **из (каких частей)**;

– ... (жилище) делится **на ... (какие части)**;

– ... – это место в доме, которое служит **для чего**;

– ... – это место в доме, где ... (делают **что**);

– здесь находится **что**;

– слева/справа **от чего** располагается **что**.

Решение конкретной проблемной ситуации может носить как групповой, так и индивидуальный характер. Результаты кейса могут быть оформлены как в электронном, так и в печатном виде и вывешены в классе. Очевидно, что у каждой нации существуют свои дистантные ограничения доступа к частной жизни, в том числе собственному жилищу, и при постановке ключевой задачи преподаватель обязан это учитывать. Здесь мы рекомендуем предлагать выполнение данного задания на выбор по желанию учащихся, будет ли это фотоколлаж из фотографий собственного дома или собирательный образ жилища, основанный на фотоматериалах, взятых из свободных источников, но близких по содержанию к устройству собственного дома.

При осуществлении межкультурного взаимодействия в учебной полиэтнической среде учителю также необходимо постоянно делать акцент на общей цели – не сравнивать элементы национальных культур, а знакомиться с чужой культурой и знакомить других с культурой своего народа, поскольку сравнение здесь недопустимо: одна культура не может быть лучше или хуже другой. Считаем, что правильная установка со стороны учителя является залогом осуществления эффективного межкультурного взаимодействия.

При изучении темы «Жилище и быт народов России» одним из примеров организации проектной деятельности может служить следующее ключевое задание, направленное на активизацию познавательной деятельности обучающихся: проведите исследование таких традиционных видов жилищ народов России, как яранга, чум, сакля, изба, юрта, иглу (каждая группа обучающихся выбирает один вид жилища). Познакомьтесь с описанием данных жилищ на сайте интернет-энциклопедии «Википедия» (<https://ru.wikipedia.org>). Объясните, почему в данной местности строилось жилище именно такого типа, как это связано с историей, географическим положением, климатом, бытом и традиционными занятиями населения. Расскажите о каждом из видов жилища, используя данные речевые модели:

– **что** (*И. П.*) является основным жилищем **кого** (*Р. П.*);

- **что** (И. П.) распространены **где** (П. П.);
- **что** (И. П.) строится **из чего** (Р.П.);
- **что** (И. П.) представляет собой **что** (В. П.);
- Особенностью **чего** (Р. П.) считается **что** (И. П.);
- основу **чего** (Р. П.) составляет **что** (И. П.).

В качестве итогового задания предлагается составить карту России с расположением изученных видов жилищ и закреплением фотографий по всей территории. Данная карта также может быть вывешена в классе и стать основой для дальнейшего более глубокого изучения темы.

При изучении темы «Национальные костюмы народов России» предлагаем организовать веб-квест, ключевым заданием которого может стать разгадывание, какой народности принадлежит тот или иной национальный костюм, который выбирается учителем, и доказательство своего мнения. Данный национальный костюм-загадка выставляется в классе на манекене (при наличии возможности) или вывешивается его изображение. Роли веб-квеста могут быть назначены в соответствии с предметом исследования элементов национальных костюмов, например: 1 – головные уборы; 2 – пояса; 3 – обувь; 4 – верхняя одежда; 5 – украшения. Количество исследуемых национальных костюмов может соответствовать количеству национальностей учащихся. Один из ролевых этапов веб-квеста связан с обменом информацией между представителями ролевых групп. В качестве материала данного веб-квеста могут быть использованы ресурсы Интернета (сайтов музеев, галерей, экспозиций и др.), которые заранее отбираются учителем и выдаются вместе с заданием отдельно для каждой ролевой группы. Результат решения подобного веб-квеста оформляется в виде презентации и может стать завершением изучения темы «Национальные костюмы народов России» и предшествовать внеурочной конкурсной программе на данную тему.

Итак, мы рассмотрели значимость выделения межкультурной компетенции и ее формирование в условиях полиэтничного образовательного процесса, обозначили необходимость в расширении лингводидакти-

ческой базы формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку за счет включения учебных материалов с национально-культурным компонентом, на конкретных практических примерах (использование интерактивных педагогических технологий: метода проектов, кейс-обучения, веб-квеста) показали способы организации учебной деятельности, направленные на развитие межкультурной компетенции.

Выводы из всего вышеизложенного можно сформулировать следующим образом.

1. Межкультурная компетенция наряду с языковой, лингвистической, речевой, коммуникативной и лингвокультуроведческой должна быть выделена как отдельный результат и критерий качества обучения в полиэтничной образовательной среде.

2. Основой для формирования межкультурной компетенции служат учебные материалы с национально-культурным компонентом: учебно-научные тексты, образцы литературы, фольклора, живописи, сведения о традициях и обычаях российских народов, ресурсы учреждений культуры и искусств: материалы музейных экспозиций, видеосюжеты тематического культуроведческого характера.

3. Одними из эффективных способов организации учебной деятельности по формированию межкультурной компетенции при обучении русскому языку в полиэтничной аудитории являются интерактивные педагогические технологии: анализ конкретных проблемных ситуаций (case-study, или метод кейсов), проектная деятельность (метод проектов), проектная деятельность с элементами ролевой игры и использованием интернет-ресурсов (веб-квест).

Факт изучения межкультурной компетенции существенен как для понимания природы межкультурной коммуникации, так и для дальнейшего развития методики преподавания русского языка в полиэтничной аудитории. Выводы представляются нам убедительными и перспективными в определении дальнейших задач изучения и наращивания лингводидактической основы формирования межкультурной компетенции при обучении русскому языку как неродному, а именно, в разработке и создании учебно-методических материалов, способствующих развитию межкультурной компетенции, для

учителей русского языка, осуществляющих преподавание в условиях полиэтнической образовательной среды, и для обучаемых. Материал может быть плодотворным как для дальнейшего исследования процессов меж-

культурного взаимодействия в полиэтнической среде, так и для практического использования в процессе повышения квалификации учителей русского языка и обучения русскому языку как неродному.

Список литературы

1. Даниэль М.А., Добрушина Н.Р. Русский язык в Дагестане: проблемы языковой интерференции // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: материалы ежегодной Международной конф. М., 2013. С. 186-211.
2. Черняк Н.В. История становления научной концепции межкультурной компетенции в отечественной и зарубежной педагогике // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 29-39.
3. Литвинов А.В. О структуре межкультурной компетенции // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М., 2004. Вып. 28. С. 51-57.
4. Мутовкина О.М. Теоретические основы формирования межкультурной компетенции на занятиях по иностранному языку // Образовательная среда сегодня: теория и практика: материалы 4 Международной науч.-практ. конф. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. С. 103-108.
5. Ургамал Р. Развитие межкультурной компетенции при обучении чтению монгольских студентов-филологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2016.
6. Осадчая Т.Ю. Оценивание межкультурной компетентности будущих специалистов на занятиях по иностранному языку // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2016. № 5 (7). С. 31-37.
7. Бердичевский А.Л. Что, как и почему в межкультурном образовании // Русский язык за рубежом. 2007. № 6. С. 42-46.
8. Пугачев И.А. Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка как иностранного. М.: РУДН, 2011.
9. Садохин А.П. Введение в теорию межкультурной коммуникации. М., 2014.
10. Bennett J.M. Developing intercultural competence: for International education faculty and staff // AIEA Conference. San Francisco, 2011. URL: [http://www.pindex.com/uploads/post_docs/1AnalyticICIInterculturalCompetence\(PINDEX-DOC-14711\).pdf](http://www.pindex.com/uploads/post_docs/1AnalyticICIInterculturalCompetence(PINDEX-DOC-14711).pdf) (accessed: 15.01.2019).
11. Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Национально-специфическое в межкультурной коммуникации // Текст как явление культуры. Новосибирск, 1989. С. 162-182.
12. Зайцева Е.А., Нурждин А.В. Специфика обучения и воспитания учащихся в условиях полиэтнической образовательной среды // Самарский научный вестник. 2016. № 2 (15). С. 154-159.
13. Павлова В.В., Фролова И.И. Культура речи. Тамбов, 2017.
14. Россияведение / авт.-сост.: Е.В. Дубровина, Т.А. Дьякова, Ж.И. Жеребцова, И.Ю. Мизис, М.В. Холодкова, А.С. Щербак. Тамбов, 2017.

References

1. Daniel M.A., Dobrushina N.R. Russkiy yazyk v Dagestane: problemy yazykovoy interferentsii [Russian Language in Dagestan: Language Interference Issues]. *Materialy ezhegodnoy Mezhdunarodnoy konferentsii "Komp'yuternaya lingvistika i intellektual'nyye tekhnologii"* [Proceedings of the Annual International Conference "Computational Linguistics and Intellectual Technologies"]. Moscow, 2013, pp. 186-211. (In Russian).
2. Chernyak N.V. Istoriya stanovleniya nauchnoy kontseptsii mezhkul'turnoy kompetentsii v otechestvennoy i zarubezhnoy pedagogike [History of the formation of the scientific concept of intercultural competence in domestic and foreign pedagogy]. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya – Pedagogy and Psychology of Education*, 2016, no. 3, pp. 29-39. (In Russian).
3. Litvinov A.V. O strukture mezhkul'turnoy kompetentsii [About the structure of intercultural communication]. *Yazyk, soznaniye, kommunikatsiya* [Language, Consciousness, Communication]. Moscow, 2004, issue 28, pp. 51-57. (In Russian).
4. Mutovkina O.M. Teoreticheskiye osnovy formirovaniya mezhkul'turnoy kompetentsii na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Theoretical basics of development intercultural competence in foreign language classes]. *Materialy 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Obrazovatel'naya sreda segodnya: teoriya i praktika»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference "Educational Environment Today: Theory and Practice"]. Cheboksary, Scientific Cooperation Center "Interactive Plus", 2017, pp. 103-108. (In Russian).

5. Urgamal R. *Razvitiye mezhkul'turnoy kompetentsii pri obuchenii chteniyu mongol'skikh studentov-filologov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Intercultural Competence in Teaching Reading Skills of Mongolian Philology Students. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2016. (In Russian).
6. Osadchaya T.Y. Otsenivaniye mezhkul'turnoy kompetentnosti budushchikh spetsialistov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Assessment of the intercultural competence of future specialists in foreign language classes]. *Sovremennyye problemy sotsial'no-gumanitarnykh nauk – Modern Problems of Social-Humanitarian Sciences*, 2016, no. 5 (7), pp. 31-37. (In Russian).
7. Berdichevskiy A.L. Chto, kak i pochemu v mezhkul'turnom obrazovanii [What, how and why is in intercultural education]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 2007, no. 6, pp. 42-46. (In Russian).
8. Pugachev I.A. *Etnooriyentirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Ethno-Oriented Methods in the Multicultural Teaching of Russian as a Foreign Language]. Moscow, The Peoples' Friendship University of Russia Publ., 2011. (In Russian).
9. Sadokhin A.P. *Vvedeniye v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii* [Introduction to the Theory of Intercultural Communication]. Moscow, 2014. (In Russian).
10. Bennett J.M. Developing intercultural competence: for international education faculty and staff. *AIEA Conference*. San Francisco, 2011. Available at: [http://www.pindex.com/uploads/post_docs/1AnalyticICIInterculturalCompetence\(PINDEX-DOC-14711\).pdf](http://www.pindex.com/uploads/post_docs/1AnalyticICIInterculturalCompetence(PINDEX-DOC-14711).pdf) (accessed 15.01.2019).
11. Markovina I.Y., Sorokin Y.A. Natsional'no-spetsificheskoye v mezhkul'turnoy kommunikatsii [National specifics in intercultural communication] *Tekst kak yavleniye kul'tury* [Text as a Cultural Phenomenon]. Novosibirsk, 1989, pp. 162-182. (In Russian).
12. Zaytseva E.A., Nuzhdin A.V. Spetsifika obucheniya i vospitaniya uchashchikhsya v usloviyakh polietnicheskoy obrazovatel'noy sredy [Specifics of teaching and educating students in multi-ethnic educational environment]. *Samarskiy nauchnyy vestnik – Samara Journal of Science*, 2016, no. 2 (15), pp. 154-159. (In Russian).
13. Pavlova V.V., Frolova I.I. *Kul'tura rechi* [Culture of Speech]. Tambov, 2017. (In Russian).
14. Dubrovina E.V., Dyakova T.A., Zherebtsova Zh.I., Mizis I.Y., Kholodkova M.V., Shcherbak A.S. (authors-compilers). *Rossiyevedeniye* [Russian Studies]. Tambov, 2017. (In Russian).

Информация об авторах

Жеребцова Жанна Ивановна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: zherebtsova@inbox.ru

Вклад в статью: анализ литературы, написание и оформление статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>

Павлова Валентина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: v-v-pavlova@yandex.ru

Вклад в статью: разработка дизайна исследования, редактирование текста статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4282-3465>

Фролова Ирина Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: frolova5606@mail.ru

Вклад в статью: концепция исследования, научное консультирование.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4645-297X>

Information about the authors

Zhanna I. Zherebtsova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Russian Language as a Foreign Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: zherebtsova@inbox.ru

Contribution: literature analysis, manuscript drafting and design.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3831-2937>

Valentina V. Pavlova, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Russian Language Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: v-v-pavlova@yandex.ru

Contribution: study design development, manuscript text editing.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4282-3465>

Irina I. Frolova, Candidate of Philology, Associate Professor, Associate Professor of Russian Language Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: frolova5606@mail.ru

Contribution: study conception, scientific consulting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4645-297X>

Мизис Ирина Юрьевна, старший преподаватель кафедры русского языка. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: irina-m-tambov@mail.ru

Вклад в статью: набор первичного материала, работа с литературными источниками.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0797-2916>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Жеребцова Жанна Ивановна
E-mail: zherebtsova@inbox.ru

Поступила в редакцию 14.02.2019 г.
Поступила после рецензирования 12.03.2019 г.
Принята к публикации 25.04.2019 г.

Irina Y. Mizis, Senior Lecturer of Russian Language Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: irina-m-tambov@mail.ru

Contribution: source material acquisition, work with literature references.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0797-2916>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Zhanna I. Zherebtsova
E-mail: zherebtsova@inbox.ru

Received 14 February 2019
Reviewed 12 March 2019
Accepted for press 25 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-118-123
УДК 373.21

Международный инструмент «Шкала ECERS-R»: исследование комплексной оценки качества дошкольного образования

Надежда Владимировна ЛЕКСАКОВА

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»
410012, Российская Федерация, г. Саратов, ул. Астраханская, 83
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1792-6486>, e-mail: leksakova-nadezhda@mail.ru

International tool “ECERS-R scale”: research of education quality comprehensive assessment of preschool education

Nadezhda V. LEKSAKOVA

Saratov State University
83 Astrakhanskaya St., Saratov 410012, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1792-6486>, e-mail: leksakova-nadezhda@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено вопросам современного дошкольного образования, приоритетным задачам, качеству образовательной среды и проблемам оценки ее качества. Описаны и обоснованы разные подходы, применяемые при оценке качества образования. Большое внимание уделено описанию методики ECERS-R «Шкала для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях», последняя редакция которой прошла предварительную адаптацию и апробацию в регионах России, также приведен анализ опыта использования данной методики в других странах. Показано, что методика ECERS-R не только отличается высокой надежностью, но и играет большую роль в развитии дошкольников, так как инструмент методики отличается высоким уровнем разработки и опирается на идеи гуманистической педагогики. В контексте современного российского образования данная методика актуальна, так как критерии оценивания, приведенные в ней (субшкалы и показатели в инструментах шкалы ECERS-R), имеют прямую аналогию с образовательными областями, описанными в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Ключевые слова: качество образования; лонгитюдное исследование; развивающая образовательная среда; образовательная программа; федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО); шкалы оценки Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)

Для цитирования: *Лексакова Н.В.* Международный инструмент «Шкала ECERS-R»: исследование комплексной оценки качества дошкольного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 118-123. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-118-123

Abstract. We center on the issues of contemporary preschool education, priority objectives, educational environment quality and the problems of assessing its quality. We describe and substantiate different approaches used in assessing education quality. We pay attention to the description of ECERS-R methods “Scale for comprehensive assessment of education quality in preschool educational institutions”, the latest version of which has been pre-adapted and tested in Russian regions. We also analyze the experience of using this technique in other countries. We show that the ECERS-R method is not only highly reliable, but also plays an important role in preschoolers development, as the method tool has a high level of elaboration and is based on humanistic pedagogy

ideas. In the context of contemporary Russian education, this technique is relevant, since the evaluation criteria given in it (sub-scales and indicators in the ECERS-R scale tools) have a direct analogy with the educational areas described in the Federal State Educational Standard of Preschool Education.

Key words: education quality; longitudinal study; developing educational environment; educational programme; Federal State Educational Standard of Preschool Education (FSES PE); evaluation scale Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R)

For citation: Leksakova N.V. Mezhdunarodnyy instrument «Shkala ECERS-R»: issledovaniye kompleksnoy otsenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [International tool "ECERS-R scale": research of education quality comprehensive assessment of preschool education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 118-123. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-118-123 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В настоящее время вся система образования в нашей стране, в том числе и система дошкольного образования, претерпевает значительные изменения. С одной стороны, возросла вариативность работы дошкольных организаций в различных аспектах – от вида образовательной организации до выбора реализуемых образовательных программ, что, несомненно, положительно сказывается на всей системе, так как предполагает выбор для родителей и детей. С другой стороны, в процессе преобразования и поиска собственного стиля дошкольной организации (ДО) важно не забывать о главном – ребенок является центром образовательного процесса, а его развитие, здоровье и благополучие – основной целью работы дошкольной организации [1].

В настоящее время в России проводится национальное исследование качества образования (НИКО) дошкольной образовательной организации. Это первые шаги в становлении процедуры внешней оценки качества образования в нашей стране¹ [2]. НИКО ориентировано не на сравнение методик различных дошкольных организаций, а на оценку условий пребывания в них ребенка. Это требование зафиксировано в современном федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО). В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ в статье 2 пункта 29 качество образования определяется как «комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обу-

чающегося...»². То есть и оценка качества дошкольного образования должна иметь комплексный характер, не должна быть сформирована стихийно, а главное, должна быть управляемой. Но управление оценкой качества образования не предполагает только административный контроль. В управлении должны принимать участие и другие субъекты образовательного процесса: потребители образовательных услуг, специалисты, сотрудники образовательной организации (самооценка). В ФЗ «Об образовании в РФ» также зафиксировано положение о том, что оценка качества дошкольного образования не может быть построена на оценке достижений воспитанников. Таким образом, в качестве предмета оценивания рассматривается именно образовательная среда ДО, условия, в которых находится ребенок.

Образовательная среда ДО несет важнейшую развивающую функцию. Для оказания позитивного развивающего действия среда должна удовлетворять множество требований. В частности, среда должна быть рационально организована, доступна для ребенка, иметь достаточное количество предметов, игр, игрушек, а также должна быть приятна с эстетической точки зрения. Пространство и его насыщение должно быть организовано таким образом, чтобы провоцировать самостоятельную деятельность воспитанников. Самостоятельная деятельность под присмотром взрослого – важнейший этап при формировании самостоятельности ребенка. Также среда должна предусматривать возможность и совместной, групповой деятель-

¹ Модель оценки качества дошкольного образования. URL: <http://sad550.ru/files/%20оценки%20качества%20образования.pdf> (дата обращения: 15.01.2019).

² Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. 2013. 25 нояб.

ности. Положение о приоритете учета образовательной среды зафиксировано и во ФГОС ДО (пункт 2.4), в котором отмечено, что образовательные программы должны быть направлены на создание развивающей среды, «которая представляет собой систему условий социализации и индивидуализации детей...»³.

Опираясь на идеи, сформированные выше, выстраивается процедура оценки качества дошкольного образования – лонгитюдное исследование.

Предметом исследования являются: пространство, организация времени, взаимодействие детей и взрослых в образовательной среде детского сада.

Существенным аспектом будут являться оценка условий для активного обучения ребенка, возможностей проявления творчества и инициативы и оценка возможности детей быть субъектами своей деятельности.

Кроме того, результаты исследования могут быть применены при дальнейшей адаптации модели оценки качества образования. В частности, результаты могут позволить сделать вывод о возможности ее применения к различным образовательным программам, возможности использования результатов исследования как инструмента развития команды детского сада.

Важно отметить, что оценка эффективности данного исследования возможна при соблюдении основного условия – оценивания не достижений ребенка, а качества образовательной среды, которая его окружает [3]. Этот подход позволяет «вывести» ребенка из положения, в котором педагог понимает его как объект достижения высоких образовательных результатов, что, несомненно, является проявлением гуманного подхода к ребенку. Преимуществом данного подхода является и то, что образовательная среда относительно статична, оценить ее состояние и на этом основании сделать вывод о качестве реализуемой образовательной программы проще и быстрее, чем по результатам наблюдения за детьми.

³ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17.10.2013 № 1155 // Российская газета. 2013. 25 нояб.

Говоря о международном опыте оценки образования, можно сделать несколько выводов. Во-первых, отчетливо прослеживается так называемый «переход от теории Ж. Пиаже к теории Л.С. Выготского». Под переходом понимают смещение акцентов в сторону поиска баланса между направленным обучением, воспитанием ребенка и поддержкой его активности и инициативы. Вторая тенденция – реализация последовательных действий, направленных на создание системы независимой аккредитации образовательных программ. При этом привлекаются квалифицированные эксперты, используются надежные оценочные методики, ориентированные на оценку условий образовательной организации.

За рубежом широкое распространение получили шкалы оценки образовательной среды, разработанные учеными Университета Северной Каролины (США, 1980), – Early Childhood Environment Rating Scale-Revised (ECERS-R) [4]. Методики многократно апробированы и подходят, в том числе, для оценки включенности в работу групп детей с ограниченными возможностями (после доработки методик в 1997 г.). Высокая надежность данной методики подтверждается широтой географии ее использования: помимо США и Канады, стандартизированные методики ECERS-R применяют в Германии, Англии, Швеции, Дании, в других странах Европы, в странах Азии [5]. В 2015 г. методика прошла третью редакцию (Институт развития ребенка им. Франка Портера Грэхема Университета Северной Каролины (США), Т. Хармс, Д. Крайер, Р.М. Клиффорд). Методика издана и на русском языке (ред. В.К. Загвоздкин, Е.Г. Юдина, Т.Г. Шмис, И.Б. Шиян, И.Е. Федосова).

Методика ECERS-R выгодно отличается тем, что не зависит от особенностей страны. Данные методики в своих оценках опираются на критерий «как должно быть», что делает их универсальным инструментом оценки качества образования. Кроме того, Шкалы подходят не только для независимой оценки, но и для самооценки. Важным является и то, что ECERS-R в первую очередь опираются на законы развития ребенка, а критерии оценки сконцентрированы не на результатах воспитанников, а на оценке образовательной среды. Таким образом, можно утверждать,

что данная методика соответствует требованиям ФГОС ДО.

Шкалы ECERS-R представляют собой шкалы наблюдений, которые позволяют оценивать одну конкретную образовательную группу дошкольной образовательной организации [6]. При проведении исследования эксперт проводит наблюдение за работой группы, фиксирует результаты согласно определенным критериям (индикаторам), кроме того, дает комментарии выставленным баллам.

Все шкалы разделены на семь подшкал (пространство, присмотр и уход, речь и мышление, детская активность, взаимодействие, структурирование программ, родители и персонал). Каждая подшкала снабжена необходимым инструментарием – подробно описанными показателями и индикаторами, которыми пользуется эксперт. Методика ECERS соответствует основному требованию, предъявляемому современной качественной системе оценивания: оценивает состояние развивающей образовательной среды организации, а не умения и навыки ребенка, что выгодно отличает данную методику от традиционных. Более того, эксперт, работающий с ECERS, не взаимодействует с детьми. Актуальность ECERS для современной системы российского образования подтверждается и ее соответствием ФГОС ДО, в частности пункт 2.8 ФГОС: «Содержание Программы должно отражать следующие аспекты образовательной среды для ребенка дошкольного возраста: развивающая предметно-пространственная образовательная среда; характер взаимодействия с взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому» [7]. Отсутствие противоречий между ECERS-R и основными документами, регламентирующими деятельность российских образовательных организаций, и упор методики на уровень развития образовательной среды говорит о больших перспективах ее дальнейшего применения в рамках отечественного образования.

Учитывая те глобальные изменения системы дошкольных организаций, о которых было сказано выше, важно, чтобы система оценки этой системы удовлетворяла двум основным требованиям. Во-первых, анализ результатов оценки должен давать четкое понимание, каковы масштабы в стране во-

обще и в каждом регионе в частности. Во-вторых, важно понимать, носят ли эти изменения системный характер. Качественный анализ ситуации возможен при проведении продолжительных измерений, лонгитюдного исследования. Проведение лонгитюдного исследования позволяет выполнить несколько задач:

- провести мониторинг качественного состояния образовательной среды на настоящий момент;
- спрогнозировать изменения, возможные в ближайшее время (через год), а также зафиксировать различия изменений в образовательных организациях разных регионов;
- выявить и проанализировать факторы различного уровня, влияющие на качество изменений.

Проведение лонгитюдного исследования предполагает последовательное прохождение трех этапов.

I этап – организационно-подготовительный. Этап посвящен последовательной подготовке исследования: определяются цели, задачи, концепция исследования; определяются критерии, согласно которым будет сформирована выборка; формулируются критерии выбора субъектов исследования; разрабатывается программа подготовки экспертов, которые будут осуществлять исследование; определяется инструментарий, способы обработки и представления результатов.

II этап – констатирующий. Второй этап – основной этап эксперимента – предполагает непосредственное наблюдение экспертами за осуществлением образовательной деятельности в дошкольной организации. Эксперты используют международные шкалы оценки качества ECERS-R. Процедура оценки может проводиться как в первый раз, так и вторично. Также на данном этапе происходит обработка данных исследования, составляются экспертные заключения в различных форматах.

III этап – рефлексивно-формирующий. На последнем этапе происходит анализ и обсуждение результатов исследования. Важнейшим результатом этого этапа является создание программы развития. Причем программа может быть представлена в разном масштабе: рекомендации конкретному образовательному учреждению, рекомендации субъекту РФ или всей системе дошкольного образования в стране.

Описанная схема лонгитюдного исследования впервые была реализована на территории Российской Федерации в период с июля по ноябрь 2016 г. В исследовании было задействовано 423 дошкольных образовательных организации из 40 субъектов России. 18 дошкольных организаций Саратовской области приняли участие в данном исследовании качества образования в 2017 г. Мероприятия в рамках исследования были проведены с использованием информационной системы сопровождения экспертного исследования по шкале ECERS.

Результаты лонгитюдного исследования по оценке качества дошкольного образования позволили констатировать, что в боль-

шинстве детских садов, принявших участие в исследовании, качество образования выше «минимального уровня качества».

Описанная этапность оценки качества образования с применением лонгитюдного исследования дает возможность получить первичный анализ состояния системы дошкольного образования, в частности, насколько эффективно происходит реализация ФГОС ДО в различных регионах страны. На основании результатов исследования возможна разработка предложений по повышению качества образования, что, несомненно, является перспективным направлением продолжения исследования [8–10].

Список литературы

1. *Веракса Н.Е., Веракса А.Н.* Оценка качества дошкольного образования: зарубежный опыт // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 3. С. 22-31.
2. *Алиева Т.И., Трифонова Е.В., Родина Н.М., Васюкова Н.Е.* Выстраивание и апробация моделей оценки качества дошкольного образования // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. С. 108-118.
3. *Юдина Е.Г.* Шкалы ECERS как метод оценки качества и развития российской системы дошкольного образования // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7 (59). С. 22-26.
4. *Хармс Т., Клиффорд Р.М., Крайер Д.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях. М.: Изд-во «Национальное образование», 2016.
5. *Звонников В.И., Чельщикова М.Б.* Зарубежный опыт создания систем оценки качества образования // Материалы межрегионального совещания. М., 2007. С. 101-115.
6. *Ле-ван Т.Н.* Развивающая оценка качества дошкольного образования с использованием международных шкал комплексной оценки ECERS: проблемы и перспективы // Детский сад: теория и практика. 2016. № 10 (70). С. 50-65.
7. *Лях Ю.А.* Разработка и реализация модели лонгитюдного исследования качества дошкольного образования // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 12-20.
8. *Токмакова М.И., Федорцева М.Б.* Комплексная оценка качества образования в дошкольных образовательных организациях с использованием шкал ECERS-R // Муниципальная система образования: пространство образовательных возможностей и общественного диалога: материалы науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю.А. Соловьевой, Н.П. Недоспасовой, Е.А. Нагрелли. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2017. С. 139-141.
9. *Шиян О.А., Воробьева Е.В.* Новые возможности оценки качества образования: шкалы ECERS-R апробированы в России // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2015. № 7 (59). С. 38-49.
10. *Шиян И.Б., Зададаев С.А., Ле-ван Т.Н., Шиян О.А.* Апробация шкал оценки качества дошкольного образования ECERS-R в детских садах города Москвы // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 2. С. 77-92.

References

1. Veraksa N.E., Veraksa A.N. Otsenka kachestva doshkol'nogo obrazovaniya: zarubezhnyy opyt [Quality assessment of preschool education: foreign experience]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika – Preschool Education Today. Theory and Practice*, 2011, no. 3, pp. 22-31. (In Russian).
2. Aliyeva T.I., Trifonova E.V., Rodina N.M., Vasyukova N.E. Vystraivaniye i aprobatsiya modeley otsenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [The development and validation of models for assessing the quality of preschool education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2013, no. 3, pp. 108-118. (In Russian).

3. Yudina E.G. Shkaly ECERS kak metod otsenki kachestva i razvitiya rossiyskoy sistemy doshkol'nogo obrazovaniya [ECERS scales as a method of assessing quality and development of the Russian preschool educational system]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika – Preschool Education Today. Theory and Practice*, 2015, no. 7 (59), pp. 22-26. (In Russian).
4. Harms T., Clifford R.M., Krayyer D. *Shkaly dlya kompleksnoy otsenki kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh* [Scales for comprehensive assessment of education quality in preschool educational institutions]. Moscow, "Natsional'noye obrazovaniye" Publ., 2016. (In Russian).
5. Zvonnikov V.I., Chelyshkova M.B. Zarubezhnyy opyt sozdaniya sistem otsenki kachestva obrazovaniya [Foreign experience of education quality assessment system creation]. *Materialy mezhregional'nogo soveshchaniya* [Proceedings of Interregional Meeting], Moscow, 2007, pp. 101-115. (In Russian).
6. Le-van T.N. Razvivayushchaya otsenka kachestva doshkol'nogo obrazovaniya s ispol'zovaniyem mezhdunarodnykh shkal kompleksnoy otsenki ECERS: problemy i perspektivy [Developing assessment of preschool education quality using international comprehensive assessment scales ECERS: problems and prospects]. *Detskiy sad: teoriya i praktika* [Kindergarten: Theory and Practice], 2016, no. 10, pp. 50-65. (In Russian).
7. Lyakh Y.A. Razrabotka i realizatsiya modeli longityudnogo issledovaniya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya [Development and realization of the model of longitudinal study of preschool education quality]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 1, pp. 12-20. (In Russian).
8. Tokmakova M.I., Fedortseva M.B. Kompleksnaya otsenka kachestva obrazovaniya v doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh s ispol'zovaniyem shkal ECERS-R [Comprehensive assessment of education quality in preschool educational institutions using ECERS-R scales]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii: «Munitsipal'naya sistema obrazovaniya: prostranstvo obrazovatel'nykh vozmozhnostey i obshchestvennogo dialoga»* [Proceedings of Scientific and Practical Conference: "Municipal Education System: Space for Educational Opportunities and Public Dialogue"]. Novokuznetsk, Municipal autonomous educational institution of additional professional education "Vocational Training Institute", 2017, pp. 139-141. (In Russian).
9. Shiyani O.A., Vorobyeva E.V. Novyye vozmozhnosti otsenki kachestva obrazovaniya: shkaly ECERS-R aprobirovany v Rossii [New opportunities in the education quality assessment: ECERS-R scales tested in Russia]. *Sovremennoye doshkol'noye obrazovaniye. Teoriya i praktika – Preschool Education Today. Theory and Practice*, 2015, no. 7 (59), pp. 38-49. (In Russian).
10. Shiyani I.B., Zadadayev S.A., Le-van T.N., Shiyani O.A. Aprobatziya shkal otsenki kachestva doshkol'nogo obrazovaniya ECERS-R v detskiikh sadakh goroda Moskvy [Approbation of scales of quality assessment of pre-school education (early childhood environment rating scales – ECERS-R) in Moscow kindergartens]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya Pedagogika i psihologiya – Vestnik of Moscow City University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2016, no. 2 (36), pp. 77-92. (In Russian).

Информация об авторе

Лексакова Надежда Владимировна, аспирант, кафедра педагогики. Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского, Саратов, Российская Федерация. E-mail: leksakova-nadezhda@mail.ru

Вклад в статью: сбор данных, выполнение эксперимента, анализ результатов.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1792-6486>

Поступила в редакцию 04.03.2019 г.

Поступила после рецензирования 03.04.2019 г.

Принята к публикации 25.04.2019 г.

Information about the author

Nadezhda V. Leksakova, Post-Graduate Student, Pedagogy Department. Saratov State University, Saratov, Russian Federation. E-mail: leksakova-nadezhda@mail.ru

Contribution: data acquisition, experiment processing, results analysis.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1792-6486>

Received 4 March 2019

Reviewed 3 April 2019

Accepted for press 25 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-124-132
УДК 322:281.93:908

Социальная и культурно-просветительская деятельность мужских монастырей Тамбовской епархии во второй половине XVIII – XIX веке

Максим Сергеевич ВОЛКОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4906-6815>, e-mail: Volkov.jaz@mail.ru

Social, cultural and educational monastery activities of the Tambov Eparchy in the second half of 18th – 19th century

Maksim S. VOLKOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4906-6815>, e-mail: Volkov.jaz@mail.ru

Аннотация. Актуальность данного исследования обусловлена возросшим интересом к проблемам культурного и материального наследия монастырей в России. В настоящий момент, когда ведутся многочисленные дискуссии о судьбе монастырских святынь между государством и Русской православной церковью, обращение к истории данного вопроса представляется очень важным. Монастыри в различных регионах являлись своеобразным центром духовной и материальной культуры, вокруг которого объединялись различные слои населения и формировали единое историческое понимание прошлого, настоящего и будущего своего региона. В сознании каждого человека веками складывалось и развивалось чувство трепетного и священного отношения к истории своих предков, что позволяло осознавать значимость каждой местной святыни для всего русского народа в целом. Основными священными и ценными реликвиями в русских православных монастырях, безусловно, были: мощи святых, иконы (многие из которых считались чудотворными), собрания книг. В результате постепенно вокруг монастырей выстраивалась целая система культурно-просветительской и социальной деятельности. Она реализовывалась в различных направлениях. В мужских монастырях Тамбовской епархии можно выделить несколько основных направлений: народное образование, благотворительность, социальное попечительство в различных сферах, просвещение. Основной задачей данного исследования является наиболее подробное раскрытие данных аспектов монашеской деятельности на территории Тамбовского края, а также выявление главных закономерностей и тенденций развития обозначенных направлений в их взаимообусловленности.

Ключевые слова: Тамбовская епархия; мужские монастыри; монастырские библиотеки; тамбовские святыни; культурно-просветительская деятельность; социальная деятельность; благотворительность

Для цитирования: Волков М.С. Социальная и культурно-просветительская деятельность мужских монастырей Тамбовской епархии во второй половине XVIII – XIX веке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 124-132. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-124-132

Abstract. The relevance of this study is due to the increased interest in the problems of the cultural and material heritage of the monasteries in Russia. At the moment, when there are numerous discussions about the fate of the monastic shrines between the state and the Russian Orthodox Church, an appeal to the history of this issue is very important. Monasteries in various regions were a peculiar center of spiritual and material culture, around which various sections of the population united and formed a single historical understanding of the past, present and future of their

region. Over the centuries, in the minds of each person the feeling of tremulous and sacred attitude to the history of their ancestors has developed, which made it possible to realize the significance of each local holy place for the entire Russian people as a whole. The main sacred and valuable relics in the Russian Orthodox monasteries, of course, were: the relics of saints, icons (many of which were considered miraculous), collections of books. As a result, whole system of cultural, educational and social activities was gradually built around the monasteries. It was implemented in various directions. In the monasteries of the Tambov Eparchy there are several main directions: public education, charity, social guardianship in various fields, education. The main objective of this study is the most detailed disclosure of these aspects of monastic activity on the territory of the Tambov Region, as well as identifying the main patterns and development trends of the designated areas in their interdependence.

Keywords: Tambov Eparchy; monasteries; monastic libraries; Tambov shrines; cultural and educational activities; social activities; charity

For citation: Volkov M.S. *Sotsial'naya i kul'turno-prosvetitel'skaya deyatelnost' muzhskikh monastyrey Tambovskoy eparkhii vo vtoroy polovine XVIII – XIX veke* [Social, cultural and educational monastery activities of the Tambov Eparchy in the second half of 18th – 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 124-132. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-124-132 (In Russian, Abstr. in Engl.)

На протяжении долгого времени на Руси именно монастыри являлись главными хранителями книжной культуры, а также многочисленных священных для народа реликвий, которые могли иметь как местное значение, так и общегосударственное. Традиция хранения самых ценных реликвий именно в монастырях не случайна, так как многие обители представляли собой монументальные постройки из камня. Подобные прочные строения могли в полной мере способствовать защите книжных собраний, а также других святынь, хранящихся в обителях.

Изначально фонд монастырских библиотек состоял из очень малого количества самых необходимых книг, которые имели в своей коллекции первопоселенцы-монахи: евангелие, псалтырь, молитвенники, жития и пр. В дальнейшем с увеличением количества братии и с развитием монастырской системы соответственно увеличивались и фонды книжных собраний.

Основными источниками пополнения монастырских фондов библиотек были следующие: копирование (переписывание) книг, а также вклады (или пожертвования).

Общие тенденции прослеживаются и на примере тамбовских монастырей. Например, в статье П. Дьяконова «Упраздненный монастырь», опубликованной в Тамбовских епархиальных ведомостях в 1873 г., сообщается о том, что определенное количество книг поступило в обитель посредством вклада отца Нифонта, а именно: «...на престольное Еван-

гелие в бархатных книжках с медными, вызолоченными изображениями евангелистов, требники и разные богослужебные книги в новых хороших переплетках». Далее автор сообщает о 22 тружениках, проживавших в 10 монастырских кельях: «Их жизнь мирно и тихо текла в стенах монастыря за чтением священного писания и исполнением церковных богослужений» [1, с. 9].

Чтобы определить размеры фондов библиотечных собраний в монастырях Тамбовского края, обратимся к архивным документам. Сохранились некоторые немногочисленные сведения, представленные в книжных описях XVIII–XIX веков, которые позволят нам в некоторой степени понять следствие общих закономерностей в процессе развития монастырских библиотек в нашем регионе, а также проследить динамику роста фонда монастырских книжных собраний на примере Козловского Троицкого монастыря.

В описи Шацкого Николаевского Черниева монастыря за 1742 г. мы видим собрание книг, насчитывающее 22 названия. В основном это книги, предназначенные для совершения богослужения, а также поучительная литература для назидательного чтения. Собрание книг Вышенской Успенской пустыни в середине XVIII века (1764 г.) насчитывало еще меньшее количество наименований – всего 10. Библиотека Казанского Тамбовского монастыря насчитывала 27 наименований и 71 экземпляр.

В противоположность вышеупомянутым статистическим данным весьма солидной представляется информация о количестве наименований книг в Троицком Козловском монастыре. По данной обители сохранилось больше всего информации, касающейся фондов ее библиотечных собраний, в результате чего мы имеем возможность наблюдать динамику роста фонда с XVIII по середину XIX века.

Таким образом, нам известно, что в 1706 г. фонд книжных собраний был представлен 49 наименованиями и 92 экземплярами. В 1776 г. наблюдается положительный рост накопления книг – 63 наименования и 103 экземпляра. В 1849 г. в библиотеке Троицкого монастыря имелись уже 201 наименование книг и 281 экземпляр.

Для более ясной картины обратимся к следующим статистическим данным (табл. 1), отражающим известные по архивным документам книжные описи монастырских библиотек Тамбовского края (в том числе и упраздненных после 1764 г. монастырей) в XVIII–XIX веках [2, с. 18-20].

В описании имущества Козловского Троицкого монастыря за 1742 г. представлены данные о наличии 67 наименований различных книг¹. Опись книгохранилища и письменности Трегуляевского монастыря за 1854 г. сообщает о том, что «...в храме соборной церкви Иоанна-Предтечи устроены внизу оной шкафы створчатыми дверками, в которых хранятся разного содержания описи книги...». В частности: рукописи нот на пергаменте, печатные книги Священного Писания, богослужебные книги, святоотеческая литература, книги духовного содержания, а также книги исторические и канонические. Всего – 79 книг².

Таким образом, мы видим, что преимуществом в отношении количества книг, находившихся в собраниях монастырей, пользовались, прежде всего, обители, располагавшиеся рядом с городами (Козловский Троицкий, Тамбовский Казанский, Трегуляевский Предтечев).

Можно предположить, что отдельные элементы городской культуры и просвещения оказывали положительное влияние на мона-

стыри, тем самым способствуя постепенному пополнению их книжных коллекций.

Остальные монастыри края обладали довольно скромными фондами, которые едва превышали 10 книг. Исключением является лишь Шацкий Николаевский монастырь. Относительно немалое количество книг в обители, по меркам Тамбовского региона, можно объяснить его старшинством по году основания даже по сравнению с околородскими монастырями (1573 г.), что давало ему для накопления своего фонда некоторое преимущество во времени. Помимо этого, Черниев монастырь являлся настоящим миссионерским оплотом в регионе, активно участвовавшим в просвещении языческого населения края. Подобного рода деятельность не могла не сопровождаться распространением и накоплением книг.

В фонде по Козловскому Троицкому монастырю, представленному в Государственном архиве Тамбовской области, сохранились любопытные документы под названием «Тетради регистрации выдачи из библиотеки книг монахам для чтения» за 1840–1850 гг. Данные документы представляли по своей структуре журнал, в котором специально назначенным лицом из монашествующих (монастырским библиотекарем) указывались следующие сведения по книжным операциям:

- 1) дата;
- 2) название книг и кому выданы;
- 3) отметка о возвращении.

Подобные зачатки книжного делопроизводства напрямую свидетельствуют о зарождении и становлении профессионального библиотечного дела в регионе именно в стенах монастыря.

Монашествующие Троицкого монастыря предпочитали, прежде всего, практико-ориентированную духовную литературу: черпали примеры для подражания из агиографического жанра и поучений. Об этом косвенно свидетельствует, в свою очередь, также факт редкого обращения к литературе духовно-мистического и аскетического направления, написанной в традициях исихазма, которое представляет собой «Добротолюбие». Однако следует отметить, что братия монастыря увлекалась передовой и современной христианской мыслью, о чем свидетельствует традиция чтения творений святителя Тихона

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 212. Оп. 1. Д. 90. Л. 7-8.

² ГАТО. Ф. 893. Оп. 1. Д. 28. Л. 47-53.

Таблица 1

Книжные собрания мужских монастырей Тамбовского края в XVIII–XIX веках

№ п/п	Название монастыря	Год составления описи	Количество названий (экземпляров)
1	Шацкий Черниев монастырь	1742	22 (56)
2	Тамбовский Казанский монастырь	1760-е	27 (71)
3	Успенская Проломская пустынь	1764	8 (9)
4	Вышенская пустынь	1764	10 (12)
5	Козловский Троицкий монастырь	1706	49 (92)
		1776	63 (103)
		1849	201 (281)

Задонского – весьма популярного на тот момент христианского автора.

Тем не менее самой обширной и разнообразной библиотекой обладала Саровская пустынь. Книжный фонд здесь начал формироваться еще во времена ее первых известных строителей – Иоанна и Ефрема, которые посвятили делу развития и упрочнения библиотеки монастыря много усилий. Это позволило накопить в библиотеке к началу XX века весомый фонд, составлявший более 6 тысяч наименований в 10 тысячах томов [3, с. 206].

Монастырь дорожил своей богатой коллекцией, к которой периодически обращались за помощью столичные типографии при публикации тех или иных работ, в том числе и общероссийского масштаба (например, письма и рукописи святителя Тихона Епископа Воронежского)³.

Каждый из монастырей Тамбовского края имел свои особо чтимые святыни. Например, Козловский Троицкий монастырь веками хранил предметы церковной утвари, пожалованные царем Алексеем Михайловичем еще в XVII веке: ризы со стихарем, присланные через воеводу Несницкого в 1670 г. В 1674 г. царь пожаловал в монастырь некоторые богослужебные книги, которые с честью пополнили библиотеку обители⁴. Среди монастырских книг имелись также уникальные списки древних грамот, приказы князя Александра Меншикова и даже «История Тамбовского края» – рукопись XVIII века. В 1667 г. Алексей Михайлович прислал в монастырь реликвию – перст от Гроба Господ-

ня, а также мощи многих прославленных христианских святых.

В немалом количестве царские дары Алексея Михайловича и Петра Великого хранил также Лебедянский Троицкий монастырь. Здесь следует упомянуть образ Пресвятой Богородицы Одигитрии Смоленской древнего греческого письма с серебряно-позлащенными венцами, а также икону святителя Николая Чудотворца. Обе иконы были пожалованы в 1666 г. к освящению в монастыре Троицкого храма [4, с. 676]. К освящению того же храма царем Алексеем Михайловичем была подарена обители икона Живоначальной Троицы деревянного греческого письма в серебряно-позолоченной ризе и киоте. Обитель с большим почтением хранила дар Петра Великого – Евангелие 1689 г. в серебряных досках. Данная реликвия находится сегодня в экспозиции Липецкого областного краеведческого музея⁵. В монастыре хранился ценный художественный экспонат – картина знаменитого художника XIX века Т.Е. Мягкова «Святое распятие», которая является одной из многочисленных его работ на религиозную тематику. В настоящий момент работа относится к предмету общественного достояния и хранится также в Липецком областном краеведческом музее⁶.

Главным достоянием Вышенской обители являлась храмовая чудотворная икона Богоматери Казанской. Жители окрестных городов и сел губернии почитали данный об-

³ ГАТО. Ф. 181. Оп. 1. Д. 2367. Л. 1-25.

⁴ Древности Козловского монастыря // Тамбовские епархиальные ведомости. 1864. № 24. С. 368-370.

⁵ Евангелие 1689 г. (дар императора Петра I) // Экспозиция Липецкого областного краеведческого музея. URL: <https://gorod48.ru/news/161050/> (дата обращения: 29.11.2018).

⁶ Мягков Т.Е. Святое распятие (картина) // Липецкий областной краеведческий музей. URL: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=41484287> (дата обращения: 29.11.2018).

раз, без преувеличения, больше всех остальных. В знак почитания данного образа по настоянию местных жителей и разрешению Святейшего синода было разрешено обнести этот образ крестным ходом. Первый был установлен с 1862 г. до г. Моршанск, а второй – с 1871 г. до г. Тамбов.

Еще один чудотворный образ – святого Пантелеймона, почитался в хуторе «Трехлощин». Территория, на которой был расположен скит с вышеупомянутой иконой, относился к Казанскому мужскому монастырю.

Темниковский Санаксарский монастырь имел особо почитаемый с давних времен большой крест, находившийся при часовне, которую так и называли в народе «Крестовая». Ежегодно в праздник Воздвижения честного и животворящего креста Господня «...при большом стечении народа, и в ней пред крестом совершается водоосвящение и поклонение кресту...» [5, с. 800-803].

Из святынь Тамбовского Трегуляевского монастыря можно отметить икону-складень «Неопалимая купина». Серебряно-позолоченный крест большого размера с мощами святых. «...крест большой серебряный с обтершеюся позолотою. На этом кресте изображение Спасителя Распятого ваянное, а прочие образы чеканной работы без пробы. На исподней стороне в верхнем и среднем кругах означены имена святых, коих мощи в нем хранятся...» Внизу креста подписано: «...1744 года, вклад божиих рабов: Александра, Параскевы и Михаила Улановых...» Это, пожалуй, одна из немногих ценных реликвий, датируемых ранее XIX века в монастыре. В описи имущества обители за 1854 г. находим пометку «...древностей, не принадлежащих к богослужению, не имеется...»⁷ Особо чтимой иконой в обители был образ Божией Матери «Скоропослушница», привезенный из Афонского монастыря при настоятеле архимандрите Никандре в 1867 г. Все эти священные предметы располагались в главном Соборном храме во имя Иоанна Крестителя.

Немалое количество древностей хранил Шацкий Черниев монастырь. Среди них были различные старинные иконы греческого письма, Ветвь Неопалимой Купины, а также древний образ Св. Мины. В монастыре имелось серебряное кадило «...величиною в тра-

пезную миску...» [6, с. 74-76] – приношение князя Григория Сюнгалиевича Черкасского в 1657 г. Отметим также: Тетроевангелие 1653 г., напечатанное в Москве по благословению патриарха Никона; Евангелие 1628 г.; книгу Иоанна Лественника, написанную уставом в конце XVII века; Синодик времен Петра I.

Из достопримечательностей Саровской пустыни можно отметить следующие.

1. Икону Пресвятой Богородицы (с изображением ее явления на живоносном источнике). Данный образ был принесен в монастырь первоначальником пустыни – иеромонахом Иоанном. Она была украшена серебряным окладом в позолоте и считалась чудотворной.

2. Икону Божией Матери (Иерусалимской), которая была пожертвована обители царевною Марией Алексеевной. Эта икона также украшалась серебряным окладом.

3. Древний патриаршеский Иерусалимский крест, с распятием Господним. Он содержал в себе частицы мощей различных святых. Священная реликвия была пожертвована фельдмаршалом графом Каменским⁸.

Помимо религиозного и культового значения, большинство из вышеописанных святынь, несомненно, имели и огромное культурно-историческое значение. Монастырские храмы и иные относящиеся к ним постройки являлись архитектурной гордостью развивавшегося Тамбовского региона в XVIII–XIX веках. Многие предметы, находившиеся в мужских обителях, веками хранили не только историю своего края, но и всей страны: вклады царствующих особ, благословенные грамоты, синодики и другие исторические летописные повествования. Все они раскрывают историю заселения и распространения христианства на южных рубежах Российского государства, помогают лучше понять причинно-следственные явления различных исторических процессов.

Культурно-просветительская деятельность православных мужских монастырей епархии в большей мере была сосредоточена в действовавших почти при каждом монастыре церковноприходских школах. Они занимали особое место в системе образования Российской империи. Несмотря на то, что курс дисциплин в них во многом соответ-

⁷ ГАТО. Ф. 893. Оп. 1. Д. 28. Л. 20-46.

⁸ Справочная книжка по Тамбовской епархии на 1876 год. Тамбов, 1876. С. 27-28.

Таблица 2

Годы открытия церковно-приходских школ
при мужских монастырях Тамбовской епархии

Название монастыря	Год открытия школы
Вышенская пустынь	1886
Козловский Троицкий монастырь	1887
Тамбовский Казанский монастырь	1889
Лебедянский Троицкий монастырь	1893
Санаксарский монастырь	1896
Лебедянский монастырь	1897
Саровская пустынь	1898

Таблица 3

Денежные взносы мужских монастырей Тамбовской епархии
на содержание духовных учебных заведений в XIX веке

Название монастыря	Сумма взноса, руб.
Саровская пустынь	500
Вышенская пустынь	250
Санаксарский монастырь	100
Козловский монастырь	100
Трегуляевский монастырь	100
Лебедянский монастырь	85
Черниев монастырь	80
Всего	1215

вовал светским министерским и земским школам, основной упор все же делался на воспитательной составляющей образовательного процесса.

Иерархическая система собственно начальных школ была представлена несколькими ступенями: школы грамоты; церковноприходские школы; учительские школы.

Выпускники высших школ могли впоследствии стать учителями низших ступеней церковноприходских школ [7, с. 46].

Не все школы, однако, имели равное положение, уровень материального состояния и обеспечения. В частности, в журнале общего съезда духовенства Тамбовской епархии за 1886 г. говорится, что положение подавляющего числа школ довольно жалкое, «...недостаток помещений, столов, скамеек, учебников и учебных пособий...» Помимо прочего, отмечается недостаточное количество жалования для преподавателей, «...без средств и при других многосложных обязанностях, недолго продлится их ревность. Особому учителю нужно платить определенное количество жалования, но нет на это средств...» В документе подчеркивается, что если церковноприходские школы останутся в описанном

положении, то «...они или сделаются предметом глумлений со стороны недоброжелательной светской публики, или, в скором времени, должны будут прекратить свое существование...»⁹

Со второй половины XIX века монастыри ежегодно отчисляли на содержание духовных учебных заведений утвержденные руководством суммы. Из «рапортов настоятелей Тамбовской епархии о предоставлении денег на содержание духовно-учебных заведений» мы видим, что «...денежные взносы от монастырей Тамбовской епархии должны поступать ежегодно в совет Епархиального женского училища по указу Святейшего синода от 10 ноября 1878 г. за № 3427...»¹⁰

Козловский Троицкий монастырь известен еще одним аспектом просветительской деятельности. Монастырская библиотека была доступна даже для горожан, которые брали читать некоторые книги из ее фондов. Нередко «читатели» обращались к монахам за советом о выборе подходящей литературы

⁹ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 803. Оп. 1. Д. 335. Л. 3об.

¹⁰ ГАТО. Ф. 181. Оп. 1. Д. 2293. Л. 7-7об.

или просьбой истолкования прочитанного [8, с. 28]. Насельники Троицкой обители, заботясь о духовном просвещении жителей г. Козлов, не обходили вниманием людей, не имевших возможности самостоятельно посетить монастырь и выбрать духовную литературу для чтения. В монастырской тетради регистрации выдачи книг можно встретить такие записи: «...дана в город больному книга Иисус Христос...»¹¹

Некоторые настоятели своим личным примером являли собой образ истинного деяния на культурно-просветительском поприще [9, с. 122-134]. В Государственном архиве Тамбовской области хранится документ «Рукописи проповедей, стихи и проза настоятеля Трегуляевского монастыря Иннокентия с 1816 по 1827 г.». Таким образом, мы выделяем еще одно направление культурно-просветительской деятельности монахов тамбовских обителей – литературное творчество.

Монастыри, помимо всего прочего, всегда считались защитниками обездоленных и покровителями людей, нуждающихся в материальной поддержке. В описании многих монастырей можно найти информацию, согласно которой обители стремились обеспечить определенную протекцию таким категориям лиц.

Саровская пустынь могла позволить себе безвозмездное содержание неимущих богомольцев. «...при показанных средствах Саровской пустыни содержание достаточно как для монашествующих и рабочих, так и для посещающих обитель богомольцев, которые во время пребывания в ней содержатся безмездно...»¹²

Вышенская Успенская пустынь обеспечивала наиболее бедных лиц не только содержанием, но и средствами материальной поддержки. «...всех приезжающих по каким бы то ни было надобностям и богомольцев кормят за счет монастыря, а более нуждающимся выдаются и пособия. Так было и в течение 1890 года...»¹³ Кроме этого, монастырь принимал на жительство совсем престарелых и обеспечивал их содержание за свой счет.

Известно, что при некоторых монастырях имелись богадельни. Но, как правило,

они предназначались для больных и престарелых из числа монашествующих. Такие богадельни существовали, например, в Саровской и Вышенской пустынях. В 1892 г. Санакарский монастырь принял решение открыть такую богадельню, которая могла бы обеспечить нужды простых людей. Шацкий Черниев монастырь имел в своем распоряжении два странноприимных дома для посещавших обитель странников и богомольцев. Лебедянский Троицкий монастырь предлагал всем паломникам для временного пребывания одноэтажный каменный флигель.

С середины XIX столетия монастыри осуществляли долговременные материальные пожертвования, направленные на поддержку голодающих, погорельцев, пострадавших от неурожая и др. Все денежные и иные материальные средства сосредоточивались в едином центре – Миссионерском обществе. Во многих городах, в том числе и в Тамбове, действовали местные отделения данной организации. Среди благотворительных организаций, организованных при тамбовских монастырях, можно выделить Казанское Богородичное миссионерское братство, основанное в 1875 г. [10, с. 42].

Несмотря на то, что все пожертвования носили добровольный характер, монастыри не пытались отстраниться от общих проблем, периодически возникавших в каких-либо регионах государства или за его пределами. Так, в 1891 г. монастыри жертвовали военно-медицинским госпиталям военного времени некоторые церковные вещи. Обители, которые не имели возможности пожертвовать церковные предметы, предлагали в рапортах выделить на пожертвование сумму в размере 115 руб. 25 к. Следует отметить, что, по данным рапортов, ни один мужской монастырь не остался в стороне по данному делу¹⁴.

Государство заботилось также о христианах, проживавших в других государствах. Тамбовские монастыри и здесь старались принимать самое активное участие. 31 октября 1872 г. в Тамбовской консистории слушали указ Святейшего Правительствующего синода от 12 апреля за № 22 о высылке колоколов для церквей в Турцию по ходатайству православных общин, с резолюцией Его Преосвященства: «...пригласить настоятелей и настоятельниц монастырей и пустынь и

¹¹ ГАТО. Ф. 212. Оп. 1. Д. 487. Л. 3об.

¹² ГАТО. Ф. 181. Оп. 1. Д. 2142. Л. 13об.

¹³ ГАТО. Ф. 181. Оп. 1. Д. 2200. Л. 32.

¹⁴ ГАТО. Ф. 181. Оп. 1. Д. 2222. Л. 70.

всех благочинных епархии к пожертвованиям на прописанный предмет с тем, чтобы о таких пожертвованиях, если где оныя окажутся, донесено было в то же время консистории...»¹⁵

В условиях подготовки к военным действиям монашествующие отправлялись в войсковые части и госпитали. Так было и в ходе приготовления Российской империи к Греко-турецкой войне 1897–1898 гг. Приказано было направить: трех иеромонахов из Темниковской Саровской пустыни, двух иеромонахов из Шацкой Вышенской пустыни, двух иеромонахов из Темниковского Санаксарского монастыря и по одному иеромонаху из Козловского Троицкого и Лебедянского монастырей¹⁶.

Таким образом, главная ценность монастырских святынь заключалась в сохранении и передаче исторической и культурной идентичности последующим поколениям, в формировании традиционных ценностей в народном самосознании.

Люди различных социальных категорий жертвовали монастырям самое лучшее, веря в особую духовную атмосферу веками намоленных мест. Обители ежегодно принимали в

своих стенах сотни паломников, стремившихся прикоснуться к святым реликвиям, для получения духовного утешения.

Мы видим, что мужские монастыри Тамбовской епархии не стояли в стороне от основных злободневных социальных вопросов и проблем. Наоборот, они активно старались взаимодействовать с государством в деле просвещения. Что же касается благотворительной деятельности тамбовских обителей, то можно сказать о том, что она простиралась далеко за пределы региона.

В результате, можно сказать о том, что мужские монастыри Тамбовского края в условиях деятельности преимущественно в аграрном регионе выполняли функцию некоторых проводников и посредников между богатыми жертвователями и простым народом. Немалая часть доходов монастырей перераспределялась на просветительскую и социальную работу, что способствовало снятию социальной напряженности между богатыми и неимущими. Непосредственное живое участие самих монахов во многих сферах социальной и культурно-просветительской деятельности играло далеко не последнюю роль в укреплении их авторитета в глазах многих людей.

¹⁵ ГАТО. Ф. 181. Оп. 1. Д. 1971. Л. 19.

¹⁶ ГАТО. Ф. 181. Оп. 1. Д. 2222. Л. 77об.-78.

Список литературы

1. Дьяконов П. Упраздненный монастырь // Тамбовские епархиальные ведомости. 1873. № 1. С. 7-13.
2. Медведева О.В. Первые библиотеки Тамбовского края // Библиосфера. Новосибирск, 2013. № 3. С. 18-22.
3. Медведева О.В. Библиотеки в Тамбовской губернии в XIX – начале XX в. // Социально-экономические явления и процессы. Тамбов, 2012. № 1 (35). С. 204-209.
4. Алмазов А. Лебедянский Троицкий монастырь // Тамбовские епархиальные ведомости. 1882. № 20. С. 673-684.
5. Историко-статистическое описание Тамбовской епархии / под ред. А.Е. Андриевского. Тамбов, 1911. 972 с.
6. Известия Тамбовской ученой архивной комиссии: избранное / сост. Т.В. Киселева. Тамбов, 2008. Т. 1. 262 с.
7. Белюфост М.Г. Церковно-приходские школы в Тамбовской губернии во второй половине XIX – начале XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 1998. № 1 (9). С. 45-47.
8. Левин О.Ю. У Троицы Святой (Козловский Свято-Троицкий монастырь в г. Мичуринске) // Тамбовские епархиальные ведомости. 2011. № 2 (38). С. 26-31.
9. Климова М.А. Дневник Архимандрита, духовного поэта Иннокентия (Соколова) // Тамбовская старина / сост. и ред. М.А. Климова. Тамбов, 2013. 172 с.
10. Семилетов П., игумен. Благотворительная и социальная деятельность тамбовских монастырей во второй половине XIX – начале XX века // Тамбовские епархиальные ведомости. 2016. № 9. С. 40-45.

References

1. Dyakonov P. Uprazdnennyu monastyr' [Abolished monastery]. *Tambovskie eparkhial'nye vedomosti – Tambov Eparchial Journal*, 1873, no. 1, pp. 7-13. (In Russian).
2. Medvedeva O.V. Pervyye biblioteki Tambovskogo kraya [First libraries in Tambov region]. *Bibliosfera – Bibliosphere*, 2013, no. 3, pp. 18-22. (In Russian).
3. Medvedeva O.V. Biblioteki v Tambovskoy gubernii v XIX – nachale XX v. [Libraries in Tambov province in 19th – early 20th centuries]. *Social'no-ekonomicheskie yavleniya i processy – Social and Economic Phenomena and Processes*, 2012, no. 1, pp. 204-209. (In Russian).
4. Almazov A. Lebedyanskiy Troitskiy monastyr' [Troitskiy monastery]. *Tambovskie eparkhial'nye vedomosti – Tambov Eparchial Journal*, 1882, no. 20, pp. 673-684. (In Russian).
5. Andriyevskiy A.E. (ed.). *Istoriko-statisticheskoye opisanie Tambovskoy eparkhii* [Historical and Statistical Description of Tambov Eparchy]. Tambov, 1911, 972 p. (In Russian).
6. Kiseleva T.V. (compiler). *Izvestiya Tambovskoy uchenoy arkhivnoy komissii: izbrannoye* [News of Tambov Scientific Archival Commission: Elected]. Tambov, 2008, vol. 1, 262 p. (In Russian).
7. Belofost M.G. Tserkovno-prihodskiye shkoly v Tambovskoy gubernii vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka [Parochial schools in Tambov province in the second half of 19th – early 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 1998, no. 1 (9), pp. 45-47. (In Russian).
8. Levin O.Y. U Troitsy Svyatoy (Kozlovskiy Svyato-Troitskiy monastyr' v g. Michurinske) [At the Holy Trinity (Kozlovskiy Svyato-Troitskiy monastery in the city of Michurinsk)]. *Tambovskie eparkhial'nye vedomosti – Tambov Eparchial Journal*, 2011, no. 2 (38), pp. 26-31. (In Russian).
9. Klimkova M.A. Dnevnik Arkhimandrita, dukhovnogo poeta Innokentiya (Sokolova) [Diary of Archimandrit, spiritual poet of Innocentiy]. *Tambovskaya starina* [Tambov Antiquity]. Tambov, 2013, 172 p.
10. Semiletov P., igumen. Blagotvoritel'naya i sotsial'naya deyatelnost' tambovskikh monastyrey vo vtoroy polovine XIX – nachale XX veka [Charity and social activities of Tambov monasteries in the second half of 19th– early 20th century]. *Tambovskie eparkhial'nye vedomosti – Tambov Eparchial Journal*, 2016, no. 9, pp. 40-45. (In Russian).

Информация об авторе

Волков Максим Сергеевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: Volkov.jaz@mail.ru

Вклад в статью: идея, работа с архивными документами, статистическая обработка материалов, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4906-6815>

Поступила в редакцию 01.02.2019 г.
Поступила после рецензирования 28.02.2019 г.
Принята к публикации 08.04.2019 г.

Information about the author

Maksim S. Volkov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: Volkov.jaz@mail.ru

Contribution: idea, work with archival documents, statistical processing of materials, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4906-6815>

Received 1 February 2019
Reviewed 28 February 2019
Accepted for press 8 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-133-141
УДК 93/94

Солдатские дети как успешный проект формирования резерва комплектования русской армии в первой половине XIX века

Евгений Юрьевич НЕВЗОРОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6060-0820>, e-mail: nevzorov2008@rambler.ru

Soldiers' children as a successful project of the Russian army recruitment reserve formation in the first half of the 19th century

Evgeniy Y. NEVZOROV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6060-0820>, e-mail: nevzorov2008@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности формирования резерва пополнения русской армии за счет солдатских детей в XIX веке. Выявлены историко-правовые аспекты социально-сословного статуса потомков представителей «военного сословия»: солдатских детей, рекрутов из солдатских детей. Рожденные в семьях рекрутов и нижних чинов в период службы в российской армии либо у отставных, бессрочно-отпускных солдат и военных инвалидов, солдатские дети имели особые социально-правовые позиции в сословной структуре российского общества, которые специально регламентировались как в законодательстве и правоприменительной практике в столицах, так и в провинции Российской империи в XIX веке. Привлечение достаточно широкого круга архивных источников и опубликованных материалов позволило провести реконструкцию как имевшейся правовой регламентации, так и собственно социальных параметров «военного потомства» в вооруженных силах. Выявлены аспекты образования и воспитания военных кантонистов в специальных военно-учебных заведениях и аналогичных военных подразделениях (военно-сиротских отделениях, учебных батальонах и ротах, карабинерных полках), отраженные в первичных архивных документах и законодательных актах, социально-правовые, сословно-бытовые коллизии и тенденции, которые определяли жизнь и судьбу «военных детей». Были уточнены статистические погрешности при подсчете представителей военного сословия – солдатских детей – в российской провинции. Дана подробная историографическая оценка изучения правового положения кантонистов и рекрутов из солдатских детей, а также выявлены исследовательские лакуны в работах отечественных и зарубежных историков. Сделаны выводы о перспективности изучения данной научной проблемы отечественными историками, а также наличии первичных архивных документов, которые ждут введения в научный оборот. Доказано, что категория «солдатские дети» являлась важнейшим компонентом формирования боеспособности российских вооруженных сил, позволяя готовить серьезный резерв. Выявлены перспективы трансформации кантонистов в профессиональных солдат, а также их роли в военной истории Российской империи рассматриваемого хронологического периода.

Ключевые слова: кантонисты; русская армия; военное сословие; солдатские дети; солдатка; военное министерство; кантонисты из рекрутских детей; военно-сиротские заведения; солдатские школы; гарнизонные школы

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00494.

Для цитирования: *Невзоров Е.Ю.* Солдатские дети как успешный проект формирования резерва комплектования русской армии в первой половине XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 133-141. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-133-141

Abstract. We describe the features of the reserve replenishment formation of the Russian army at the expense of soldiers' children in the 19th century. We reveal the historical and legal aspects of the social and class status of the "military class" representatives descendants: soldiers' children, recruits of soldiers' children. Born in the recruits families and lower ranks during the service period in the Russian army, either retired, soldiers on indefinite leave and disabled veterans, the soldiers' children had a special social and legal position in the class structure of Russian society, which are specifically regulated, as the legislative and enforcement practices in the capitals and provinces in the Russian Empire in the 19th century. The involvement of a fairly wide range of archival sources and published materials allowed to conduct the reconstruction of both the existing legal regulation and the actual social parameters of the "military offspring" in the armed forces. We also reveal the aspects of education of military cantonists in special military educational institutions and similar military units (military orphan units, training battalions and companies, carabinieri regiments) reflected in the primary archival documents and legislative acts, social and legal, class and everyday conflicts and trends that determined the life and fate of "military children". We clarify statistical errors in the calculation of the military class representatives – soldiers' children – in the Russian province. We give a detailed historiographical study assessment of the legal status of cantonists and recruits of soldiers' children, as well as identifying research gaps in the works of domestic and foreign historians. We made conclusions about the prospects of the scientific problems study by domestic historians, as well as the presence of primary archival documents that need to be introduced into scientific circulation. It is proved that the category of "soldiers' children" was the most important component of the Russian armed forces combat capability formation, allowing to prepare a significant reserve. We also show the prospects of the cantonists transformation into professional soldiers, as well as their role in the military history of the Russian Empire in the considered chronological period.

Keywords: cantonists; Russian army; military class; soldiers' children; soldier's wife; War Office; cantonists of recruit's children; military institutions for orphans; soldiers' schools, garrison schools

Acknowledgments: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-00494.

For citation: Nevzorov E.Y. Soldatskiye deti kak uspeshnyy proyekt formirovaniya rezerva komplektovaniya russkoy armii v pervoy polovine XIX veka [Soldiers' children as a successful project of the Russian army recruitment reserve formation in the first half of the 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 133-141. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-133-141 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Солдатские дети являлись особой категорией представителей военного сословия в XIX веке, но именно эти дети и подростки значились «лакомым» кусочком, за который активно боролись государство в лице Военного министерства, помещики и, собственно, самые заинтересованные в будущем своих деток – матери-солдатки. Удивительно, но противостояние с государственными институтами было нередко успешным и для помещиков, и для солдатских жен. Если первые боролись за сохранение своей собственности и имущества, то вторые отдавали все свои силы и использовали все имеющиеся возможности за спасение мальчиков, у которых был только один путь, очерченный законами Российской империи, – это призыв в армию.

О солдатских детях – кантонистах – можно действительно говорить как о наиболее пострадавших от произвола и насилия

военных и гражданских властей малолетних подданных Российской империи в первой половине XIX века [1]. Особенно негативные оценки фактического изъятия солдатского потомства из семьи и почти взрослого «призыва» в учебно-воспитательные заведения при вооруженных силах касаются еврейского населения, содержащиеся в работах современных историков [2]. Однако лишь в фундаментальном исследовании Й. Петровского-Штерна указывается на удивительный и положительный опыт интеграции еврейских детей в русскую армию [3, с. 113]. Между тем именно солдатские дети в целом, и кантонисты в частности, играли выдающуюся роль в создании резерва комплектования русской армии, а также являлись прообразом или предтечей профессиональных вооруженных сил.

В дореволюционный период выходили специальные исследования по истории комплектования русской армии [4], вооруженных сил Российской империи [5], военного управления [6], кодификации русского военного законодательства [7], мобилизации русской армии в XIX веке [8].

Необходимо также выделить добротные монографические исследования советского периода П.А. Зайончковского [9], Л.Г. Бескровного [10–11], А.В. Федорова [12].

Среди отечественных историков, специально занимавшихся проблемами развития института военных кантонистов, выделим работы В.К. Ячменихина [13], К.М. Ячменихина [14], П.П. Щербинина [15]. Из зарубежных исследований необходимо отметить работу Э.К. Виртшафтер [16], а также добротные монографические исследования по истории русской армии и формированию резервов [17], в том числе и о призыве военных кантонистов (работы Д. Байрау [18], Д. Кипа [19] и др.).

Реконструкция доминирующего влияния подготовки военных специалистов при опоре на военных кантонистов показала ее эффективность и результативность, что стало возможным на основе привлечения широкого, системного круга первичных архивных источников и опубликованных материалов [20]. Нами были обработаны не только документы Государственного архива Тамбовской области, но также статистические сборники [21], правовые источники¹, военно-статистические обозрения², мемуары [22] и другие доступные для анализа материалы.

В плане постановки вопросов для исследования необходимо выделить следующие разделы:

1) как формировался и каким образом развивался институт военных кантонистов в Российской империи в XVIII–XIX вв.?

2) что произошло с солдатскими детьми после прекращения их призыва в военно-сиротские учреждения и после ликвидации батальонов военных кантонистов?

¹ Свод постановлений о солдатских детях. Спб., 1848. 188 с.

² Военно-статистическое описание района Тамбовской местной бригады (губернии: Рязанская, Тамбовская, Воронежская). М., 1897.

3) насколько важную роль играли этнический и конфессиональные факторы при призыве кантонистов?

4) сильно ли различались статусы и положение солдатских детей в столичных и провинциальных военно-учебных заведениях?

5) являлся ли решающим сословный принцип комплектования вооруженных сил в России или же его дополняли другие, не менее успешные проекты формирования кадрового резерва и возможностей пополнения войск грамотными, дисциплинированными военнотружущими?

6) кто такие «рекруты из солдатских детей» и чем отличалось их положение от «обычных» кантонистов?

Ответы на эти вопросы позволяют провести серьезную и системную реконструкцию развития социально-правового статуса солдатских детей, особенностей их подготовки по военно-прикладным направлениям.

Склонный к рациональному и системному управлению всеми сферами государственной жизни Николай I осознал, что военные поселения, существовавшие в Российской империи, не уничтожили и не заменили рекрутские наборы, которые были весьма тягостны и затруднительны для населения страны. Император не случайно обратил пристальное внимание на солдатских детей, которые при хорошем обучении и воспитании могли составить добротный кадровый резерв русской армии. Принципиальной позицией являлось правило: считать солдатских детей принадлежащими военному ведомству.

Но, важно отметить, что государству нужен был не просто солдат, а специалист в военном деле, по сути, кадровый профессиональный военный, для которого служба в армии была бы не временным периодом жизни, а основным занятием и единственной сферой деятельности. Для всего этого необходимо было создать систему обучения таких военных профессионалов в специальных школах или военных подразделениях. Такие школы активно развивались и давали вооруженным силам грамотных солдат, владеющих различными необходимыми ремеслами и военными специальностями. Из таких воинов выходили и прекрасные унтер-офицеры, которые могли играть выдающуюся роль как

в мирное время, так и в периоды военных кампаний.

Уже 3 декабря 1826 г. основная масса имевшихся в Российской империи военно-сиротских отделений была переименована в батальоны, полубатальоны и роты военных кантонистов. Так, Ярославское отделение стало Ярославским батальоном, Новгородское отделение – Новгородским полубатальоном и пр.³

Обучение кантонистов в этих подразделениях включало в себя изучение и умение читать, писать, знать арифметику, рисовать, чертить геометрические фигуры. Большинство населения России не владело такими навыками, и выпускники батальонов имели хорошую репутацию и авторитет у сослуживцев и среди социального окружения в местах расквартирования войск. Кроме того, проводились занятия по всему комплексу строевой подготовки (стойке, выправке, маршировке без оружия), а также обучение военно-прикладным ремеслам.

Реформирование системы подготовки к службе в русской армии военных кантонистов приводило к «оптимизации» управления подразделениями. В стране было создано пять учебных бригад. К примеру, в III бригаду входили два батальона в Ярославле, полубатальон в Архангельске, один батальон в Воронеже. В 1827 г. прежнее Тамбовское отделение расформировывалось и 580 его воспитанников переводились в Оренбург в VI учебную бригаду⁴. Примечательно, что такие учебные батальоны развертывались, прежде всего, в местах, где имелось много солдатских детей, которые и становились воспитанниками этих подразделений.

Николай I понимал, что все же для подготовки унтер-офицеров были нужны другие специальные подразделения, которыми и стали учебные карабинерские полки, существовавшие еще при Александре I. Единственный к началу правления Николая I 1-й учебный карабинерный полк получил название Первого и был расквартирован в Санкт-Петербурге, а 2-й учебный карабинерный полк был сформирован в Москве и имел два ба-

тальона по 1000 кантонистов. В 1835 г. в Ярославле был сформирован еще один 3-й учебный карабинерный полк, а 4-й полк находился в Нижнем Новгороде. Эти четыре учебных карабинерных полка и составляли основу подготовки для армии унтер-офицеров и других военных специалистов.

В 1836 г. было принято решение о преобразовании Воронежского батальона военных кантонистов для подготовки фейерверкеров и унтер-офицеров⁵. Выпускники Воронежского батальона предназначались для снабжения полков 3-го резервного кавалерийского корпуса унтер-офицерами, а артиллерии этого же корпуса – фейерверкерами. Кантонисты, неспособные к строевой службе, оставались в неранжированной роте и по достижению ими 14-летнего возраста обучались ремеслам: портному, сапожному, седельному, столярному, колесничному, ложечному, кузнечному и малярному. После обучения они определялись мастерами в те полки и батареи, где в них была необходимость.

На комплектование Воронежских батальонов поступали все находящиеся на воспитании при родителях и воспитателях в Воронежской и Курской губерниях кантонисты, в том числе оставленные при родителях до 20-летнего возраста.

Весьма примечательно, что для подготовки учителей для военно-учебных заведений еще в 1827 г. был сформирован при Петербургском батальоне военно-учительский институт. Туда направлялись наиболее способные, прилежные и дисциплинированные кантонисты в возрасте от 14 до 16 лет из всех батальонов и полубатальонов военных кантонистов. Задачей института была подготовка учителей российской и немецкой словесности, географии, истории, арифметики, алгебры, химии, механики, рисования, архитектуры и военно-уголовного права. Успешно освоившие курс и сдавшие экзамены выпускники института производились в прапорщики, с выдачей 500 рублей на обмундирование. После двухлетней стажировки в своем институте эти получившие офицерский чин выпускники направлялись в различные военно-учебные учреждения при батальонах кантонистов. Таким образом, для

³ Столетие военного министерства. 1802–1902. Главный штаб. Исторический очерк. Комплектование войск в царствование императора Николая I. Т. 4. Ч. 2. Кн. 1. Отд. II. Спб., 1907. С. 214.

⁴ Там же. С. 216.

⁵ Полное собрание законов Российской империи. Т. 11. № 9. С. 960.

способных, усердных и талантливых выпускников открывались возможности карьерного роста, и была прекрасная возможность проявить себя в новом качестве⁶. Более того, учителей за усердную и ревностную службу полагалось производить в чины каждые 5 лет, а срок обязательной их службы и преподавания составлял 15 лет, после которого они могли продолжать служить или выбрать себе другой род службы.

Также был открыт в 1828 г. учебный кавалерийский эскадрон, в котором готовили преподавателей для подготовки военных кантонистов к кавалерийской службе⁷. В 1832 г. начала функционировать при Санкт-Петербургском батальоне военных кантонистов специальная аудиторская школа на 100 кантонистов⁸. В эту школу спустя несколько лет стали проситься и дети дворян и обер-офицеров, которых, однако, не должно было быть более 40 % от числа воспитанников. Это демонстрирует привлекательность и перспективность такого образования. Впрочем, детей дворян и обер-офицеров надлежало все же обучать и воспитывать отдельно от кантонистов⁹.

В 1835 г. при том же Санкт-Петербургском батальоне военных кантонистов была учреждена и специальная школа для писарей из кантонистов, в которую также со всей страны собирались наиболее способные 150 кантонистов в возрасте от 14 до 16 лет. При выпуске из школы кантонисты производились в младшие писаря унтер-офицерского звания и, прослужившие 20 лет, получали офицерский чин 12 класса¹⁰.

С 1836 г. при том же батальоне в топографической полуроте были учреждены словорезное и граверное отделения, которые готовили топографов для военно-топографического бюро. Со всей России собирались

лучшие чертежники, каллиграфы, в том числе и кантонисты, отличавшиеся особыми дарованиями в рисовании, черчении, чистописании¹¹.

Примечательно, что карабинерные полки являлись как бы второй ступенью военного обучения и образования для военных кантонистов. Туда набирались наиболее прилежные и грамотные воспитанники военно-сиротских отделений и учебных батальонов при достижении ими 15-летнего возраста. Затем они готовились к службе и по достижении возраста 18 лет переводились в другой батальон на 4 года уже для непосредственной подготовки фельдфебелей и унтер-офицеров. В карабинерном полку имелись также специальные роты для выпуска в армию музыкантов, барабанщиков и флейщиков.

Выпуск совершался один раз в году и состоял из 120 унтер-офицеров отличного поведения не моложе возраста 22-х лет. Таким образом, фактически выпускники учебных карабинерных полков получали специальное военное образование и служили очень качественным и добротным пополнением русской армии. Они соответствовали по своей подготовке военным стандартам лучших европейских армий и несли в войска свои знания, опыт, умения и сформированную дисциплинированность, ответственность и другие полезные качества настоящего профессионального военного.

В целом, кантонисты, как резерв вооруженных сил Российской империи, сосредотачивались в трех главных местах: 1) среди гражданского населения, то есть у родителей или воспитателей в «родных» губерниях; 2) в батальонах военных кантонистов и в других военно-учебных заведениях; 3) непосредственно в войсках.

Впрочем, в батальоны военных кантонистов могли быть направлены и малолетние дети мужского пола, находящиеся в приказах общественного призрения, по достижении ими семилетнего возраста. Конечно, дети, получившие нередко большой опыт бродяжничества, криминальных наклонностей, все же получали шанс изменить свою жизнь и попытаться обрести иное будущее уже в рядах русской армии. В известной степени направление таких детей сначала в приказы

⁶ Полное собрание законов Российской империи. Т. 2. № 1. С. 366.

⁷ Полное собрание законов Российской империи. Т. 3. № 2. С. 109.

⁸ Столетие военного министерства. 1802–1902. Главный штаб. Исторический очерк. Комплектование войск в царствование императора Николая I. Т. 4. Ч. 2. Кн. 1. Отд. II. Спб., 1907. С. 265.

⁹ Полное собрание законов Российской империи. Т. 7. № 5. С. 109.

¹⁰ Столетие военного министерства. 1802–1902. Главный штаб. Исторический очерк. Комплектование войск в царствование императора Николая I. Т. 4. Ч. 2. Кн. 1. Отд. II. Спб., 1907. С. 266.

¹¹ Полное собрание законов Российской империи. Т. 21. № 20. С. 218.

общественного призрения, а потом в школы кантонистов или напрямую в войска спасало им жизни, давало возможность служить Отечеству и получать государственное обеспечение, положенное всем военным кантонистам.

Впервые солдатские дети-сироты, не имевшие родных, называвшиеся «малолетние нищие и бродяги» или «нищенские дети», стали заполнять улицы городов с момента зарождения регулярной русской армии в начале XVIII века. Это вызывало большую озабоченность центральных и провинциальных властей. По оценкам С.В. Бахрушина, в XVIII веке большая часть таких солдатских детей-сирот, бродивших по стране, должна была направляться в монастыри и на фабрики, реализуя замысел Петра I, что все жители должны приносить пользу государству. При Екатерине II в губерниях были созданы Приказы общественного призрения, обязанные заниматься призреванием незаконнорожденных, к которым, прежде всего, относились солдатские дети.

Проведенный анализ состава нищих детей и подростков в Москве показал, что если мальчиков подбирали на улице и отправляли в школу кантонистов, то девочки, солдатские дочери, так и оставались на улице, пополняя собой ряды нищенствующих. В этом случае вполне очевидно и четко проявлялась общая гендерная сегрегация и отношение к солдатским детям. Девочки во все времена имели в Российской империи меньшую ценность для государственных нужд. Они не служили в армии и не платили налоги, а значит, и заботиться о них и беречь их как «государственное имущество» было некому. В этом смысле кантонисты являлись как бы крепостными и находились под жестким контролем государственных институтов. Для чиновников не важно было сословное происхождение беспризорных детей, так как все они подлежали неукоснительному направлению в учебные карабинерные полки. Так, в апреле 1845 г. туда были направлены Никита и Михаил, которые являлись сыновьями отставного губернского секретаря Волкова [23, с. 18].

Чтобы оценить масштабы детского сиротства среди кантонистов, достаточно привести выдержку из отчета военного министерства за 1836 г., когда всего на 1 января состояло на учете 27299 кантонистов, кото-

рые или были круглыми сиротами, или их родители не в состоянии были их содержать¹².

В Москве, наряду с крестьянками, видное место среди нищенствующих занимали солдатки. Эти женщины «в молодости отчуждались от семейств и под старость не имели другого способа существования, кроме нищенства». Они составляли крупный процент среди московских нищих. Так, в 1847 г. их было 523 из 3593 женщин-попрошак. С собой такие женщины «волочили своих детей, парий тогдашнего общества». Не случайно солдатские дети составляли самый крупный процент из беспризорных нищенствующих детей. В 1859 г. их было 79, в 1868 г. – уже 122. Аналогичная тенденция сохранялась и в 70-е гг. XIX века: от 51 до 75 человек. Лишь после введения всеобщей воинской повинности в 1874 г. число солдатских среди беспризорников стало падать. В 1880–1885 гг. их насчитывалось 46 человек, в 1886 г. – 35 человек, 1887 г. – 16 человек, в 1888–1902 гг. – 1–2 человека, а в 1896 г. этот разряд детей уже перестал упоминаться.

Впрочем, и правительство и губернское начальство вполне осознавали невозможность точного учета солдатских детей на местах. На заседании Тамбовского губернского статистического комитета в мае 1867 г. констатировалось, что цифры о числе солдатских жен и дочерей, «солдатских детей, называемых прежде кантонистами, не представляют никакого соответствия, по сравнению одного уезда с другим...»¹³. Солдатских детей по Борисоглебскому уезду насчитали около 2000, по Тамбовскому уезду – около 300, а по Козловскому и Темниковскому уездам солдатские дети совсем не значились, что свидетельствует лишь о недостатках статистического учета.

Подводя общие итоги проведенного научного исследования заявленной научной проблемы, следует заметить, что за 25 лет николаевского царствования в войска поступило 231455 кантонистов и солдатских сыновей. Таким образом, русская армия полу-

¹² Столетие военного министерства. 1802–1902. Главный штаб. Исторический очерк. Комплектование войск в царствование императора Николая I. Т. 4. Ч. 2. Кн. 1. Отд. II. Спб., 1907. С. 271.

¹³ Протокол заседания Тамбовского губернского статистического комитета. 22 мая 1867 г. Тамбов, 1867. С. 6.

чила хорошее и стабильное пополнение, а население получило некоторое послабление при проведении рекрутских наборов.

Одним из наиболее значительных событий и явлений организации призыва солдатских детей на службу в армию было решение 1835 г., по которому кантонисты могли жить у родственников до 20-летнего возраста, а потом сразу поступали в войска, минуя школы при батальонах для кантонистов. Такие новобранцы получили название «рекруты из солдатских детей». Именно тогда в отчете Инспекторского департамента и был упомянут этот новый разряд потомком солдатского сословия. Правительство вполне осознанно считало, что эти рекруты из солдатских детей принадлежали военной службе по своему происхождению и состоянию, так как у них не было возможности интегрироваться при рождении в другое сословие и отсутствовали навыки занятия земледелием или другой гражданской, «невоенной деятельностью».

Впрочем, матери-солдатки принимали все возможные и невозможные усилия и старания, чтобы спасти своих «кровиночек» от неизбежного призыва в ряды русской армии [20]. В монографии П.П. Щербинина подробно раскрыты мотивы и практика укрывательства солдатских детей российскими солдатками [1]. Несмотря на то, что санкции за укрывательство солдатских детей приравнивались к наказанию за дезертирство, и налагались огромные штрафы, правительство вполне понимало, что установленные штрафы были непосильными для населения. Действительно, штраф по 25 руб. в месяц за каждого «передержанного» кантониста или необъявленного солдатского сына накапливался, и правительство, в итоге, должно было слагать эти невзысканные суммы. Так, Воронежское губернское правление просило «списать» штраф с одного из уездов губернии, который составил уже 64000 руб.¹⁴ Ис-

¹⁴ Столетие военного министерства. 1802–1902. Главный штаб. Исторический очерк. Комплектование войск в царствование императора Николая I. Т. 4. Ч. 2. Кн. 1. Отд. II. Спб., 1907. С. 312.

ходя из сложившейся ситуации, Государственный совет положил установить единовременный штраф в размере 100 руб. для родителей и воспитателей необъявленного солдатского сына, которые должны были быть подвергнуты также телесному наказанию за укрывательство дезертира. Штраф в 2000 руб. был установлен для помещиков, которые бы были изобличены в укрывательстве солдатского сына¹⁵.

И все же население сопротивлялось и продолжало укрывать солдатских детей, так что в Манифесте от 16 апреля 1841 г. по случаю бракосочетания наследника престола было указано простить недоимку населения по статье за укрывательство в размере 1210106 руб. серебром¹⁶.

Можно ли оценить результаты привлечения в армию военных кантонистов и рекрутов из солдатских детей? Такие данные имеются и показывают значение данного способа пополнения рядов русской армии¹⁷. К 1 января 1855 г. данный ресурс составил 366302 человека. Впрочем, надо иметь в виду, что преобладающими были все же группы солдатских детей, находившихся на воспитании у родственников по месту жительства. Как отмечали сами представители Военного министерства, «кантонисты представляли собой фасад русской армии»¹⁸. Всего за рассматриваемый период в русскую армию поступило 126101 кантонист и 101887 рекрутов из солдатских детей. В этом смысле поставленные задачи подготовки профессионального резерва русской армии были успешно реализованы.

¹⁵ Полное собрание законов Российской империи. Т. 13. №11. С. 745.

¹⁶ Полное собрание законов Российской империи. Т. 14. № 14. С. 463.

¹⁷ Статистические таблицы Российской империи, изданные по распоряжению МВД Центральным статистическим комитетом. Вып. 2. Наличное население империи за 1858 г. Спб., 1863. 329 с.

¹⁸ Столетие военного министерства. 1802–1902. Главный штаб. Исторический очерк. Комплектование войск в царствование императора Николая I. Т. 4. Ч. 2. Кн. 1. Отд. II. Спб., 1907. С. 327.

Список литературы

1. *Щербинин П.П.* Военный фактор в повседневной жизни русской женщины в XVIII – начале XX в. Тамбов, 2004. 508 с.
2. *Менделевич Й.* Кантонисты. М.: ООО «Столичная пресса», 2015.
3. *Петровский-Штерн Й.* Евреи в русской армии: 1827–1914. М., 2003. 555 с.

4. Комплектование и устройство Вооруженной силы. Ч. 1. Комплектование армии / сост. А. Редигер. Спб., 1913.
5. *Фадеев Р.* Вооруженные силы России. М., 1868.
6. *Богданович М.И.* Исторический очерк деятельности военного управления в России в первое двадцатипятилетие благополучного царствования государя императора Александра Николаевича (1855–1880 гг.): в 6 т. Спб., 1879. Т. 2.
7. *Заусцинский П.* Кодификация русского военного законодательства в связи с историей развития русского войска до реформ XIX в. Спб., 1909.
8. *Филимонов Н.Г.* Постепенное развитие мероприятий по мобилизации русской кадровой армии в XIX столетии. Спб., 1908.
9. *Зайончковский П.А.* Военные реформы 1860–1870-х гг. в России. М., 1947.
10. *Бескровный Л.Г.* Русская армия и флот в XVIII в. М., 1958.
11. *Бескровный Л.Г.* Русская армия и флот в XIX в. М., 1973.
12. *Федоров А.В.* Русская армия в 50–70-х годах XIX в.: очерки. Л., 1959.
13. *Ячменихин В.К.* Институт военных кантонистов в структуре русской армии // Вестник Московского университета. Серия 8: История. 2000. № 1. С. 55-68.
14. *Ячменихин К.М.* Военные поселения в России (История социально-экономического эксперимента). Уфа, 1994. 298 с.
15. *Щербинин П.П.* Социально-правовое положение солдатских детей в России в XIX в. // Армия и общество в Российской истории XVIII–XX вв.: сб. тр. Междунар. заочной науч. конф. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. С. 114-120.
16. *Wirtschaftler E.K.* Soldiers Children, 1719–1856: A study of social engineering in imperial Russia // Forschungen zur osteuropäische Geschichte. 1982. № 30.
17. *Lohr E., Poe M.* The Military and Society in Russia 1450–1917. Boston, 2002.
18. *Bevrau D.* Militär und Gesellschaft im Vorrevolutionären Russland. Cologne, 1984. 504 p.
19. *Keep J.L.H.* Soldiering in Tsarist Russia // USAFA Harmon Memorial Lecture. 1986. № 29.
20. *Щербинин П.П.* Социально-правовой и повседневно-бытовой статус солдатских детей в XVIII–XIX вв. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2014. Вып. 7 (135). С. 161-167.
21. Статистическое обозрение Российской империи / сост. В. де Ливрон. Спб., 1874.
22. *Никитин В.* Многострадальные. Очерки быта кантонистов // Отечественные записки. 1871. № 8.
23. *Бахрушин С.В.* Малолетние нищие и бродяги в Москве (исторический очерк). М.: Городская типография, 1913. 51 с.

References

1. Shcherbinin P.P. *Voyenny faktor v povsednevnoy zhizni russkoy zhenshchiny v XVIII – nachale XX v.* [The Military Factor in Daily Life of a Russian Woman in 18th – Early of 20th Centuries]. Tambov, 2004, 508 p. (In Russian).
2. Mendelevich Y. *Kantonisty* [Cantonists]. Moscow, LLC Stolichnaya pressa Publ., 2015. (In Russian).
3. Petrovskiy-Shtern Y. *Evrei v russkoy armii: 1827–1914* [Jews in Russian Army: 1827–1914]. Moscow, 2003, 555 p. (In Russian).
4. Rediger A. (compiler) *Komplektovaniye i ustroystvo Vooruzhennoy sily. Ch. 1. (Komplektovaniye armii)* [Recruitment and Arrangement of Armed Forces. Part 1. (Army Recruitment)]. St. Petersburg, 1913. (In Russian).
5. Fadeyev R. *Vooruzhennyye sily Rossii* [Russian Armed Forces]. Moscow, 1868. (In Russian).
6. Bogdanovich M.I. *Istoricheskiy ocherk deyatel'nosti voyennogo upravleniya v Rossii v pervoye dvadtsatipyatiletie blagopoluchnogo tsarstvovaniya gosudarya imperatora Aleksandra Nikolayevicha. 1855–1880 gg.* [Historical Essay on the Military Administration Activities in the First Twenty-Five Years of a Successful Reign of the Emperor Alexander II. 1855–1880]. St. Petersburg, 1879, vol. 2. (In Russian).
7. Zaustsinskiy P. *Kodifikatsiya russkogo voyennogo zakonodatel'stva v svyazi s istoriyey razvitiya russkogo voyska do reform XIX v.* [Codification of Russian Military Legislation in Connection with the History of the Russian Army Development before the 19th Century reforms]. St. Petersburg, 1909. (In Russian).
8. Filimonov N.G. *Postepennoye razvitiye meropriyatii po mobilizatsii russkoy kadrovoy armii v XIX stoletii* [The Gradual Development of Measures for the Mobilization of Russian Army in 19th Century]. St. Petersburg, 1908. (In Russian).
9. Zayonchkovskiy P.A. *Voyennyye reformy 1860–1870-kh gg. v Rossii* [Military Reforms of the 1860–1870s in Russia]. Moscow, 1947. (In Russian).

10. Beskrovnyy L.G. *Russkaya armiya i flot v XVIII v.* [Russian Army and Navy in 18th Century]. Moscow, 1958. (In Russian).
11. Beskrovnyy L.G. *Russkaya armiya i flot v XIX v.* [Russian Army and Navy in 19th Century]. Moscow, 1973. (In Russian).
12. Fedorov A.V. *Russkaya armiya v 50–70-kh godakh XIX v.: ocherki.* [Russian Army in 50–70s of the 19th Century: Essays]. Leningrad, 1959. (In Russian).
13. Yachmenikhin V.K. Institut voyennykh kantonistov v strukture russkoy armii [Military cantonists institution in the Russian army structure]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8: Istoriya – Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 8: History*, 2000, no. 1, pp. 55-68. (In Russian).
14. Yachmenikhin K.M. *Voyennyye poseleniya v Rossii (Istoriya sotsial'no-ekonomicheskogo eksperimenta)* [Military Settlements in Russia (History of Social and Economic Experiment)]. Ufa, 1994, 298 p. (In Russian).
15. Shcherbinin P.P. Sotsial'no-pravovoye polozheniye soldatskikh detey v Rossii v XIX v. [Social and legal status of soldiers' children in Russia in the 19th century]. *Sbornik trudov Mezhdunarodnoy zaochnoy nauchnoy konferentsii «Armiya i obshchestvo v Rossiyskoy istorii XVIII–XX vv.»* [Proceeding of the International Correspondence Scientific Conference: “Army and Society in Russian History of 18–19th Centuries”]. Tambov, Tambov State Technical University Publ., 2007, pp. 114-120. (In Russian).
16. Wirtschaftler E.K. Soldiers Children, 1719–1856: A study of social engineering in imperial Russia. *Forschungen zur osteuropaische Geschichte*, 1982, no. 30.
17. Lohr E., Poe M. *The Military and Society in Russia 1450–1917*. Boston, 2002.
18. Beyrau D. *Militär und Gesellschaft im Vorrevolutionären Russland*. Cologne, 1984, 504 p. (In German).
19. Keep J.L.H. Soldiering in Tsarist Russia. *USAF A Harmon Memorial Lecture*, 1986, no. 29.
20. Shcherbinin P.P. Sotsial'no-pravovoy i povsednevno-bytovoy status soldatskikh detey v XVIII–XIX vv. [Social, legal and everyday household status of soldiers' children in 18–19th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2014, no. 7 (135), pp. 161-167. (In Russian).
21. Livron de V. (compiler). *Statisticheskoye obozreniye Rossiyskoy imperii* [Russian Empire Statistical Overview]. St. Petersburg, 1874. (In Russian).
22. Nikitin V. *Mnogostradal'nyye. Ocherki byta kantonistov* [Long-suffering. Essays on everyday life of cantonists]. *Otechestvennyye zapiski* [Patriotic Notes], 1871, no. 8. (In Russian).
23. Bakhrushin S.V. *Maloletniye nishchiye i brodyagi v Moskve (istoricheskiy ocherk)* [Young Beggars and Hobos in Moscow (Historical Essay)]. Moscow, Gorodskaya tipografiya Publ., 1913, 51 p.

Информация об авторе

Невзоров Евгений Юрьевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: nevzorov2008@rambler.ru

Вклад в статью: концепция исследования, обработка архивных источников, анализ документов, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6060-0820>

Поступила в редакцию 29.01.2019 г.

Поступила после рецензирования 06.03.2019 г.

Принята к публикации 08.04.2019 г.

Information about the author

Evgeniy Y. Nevzorov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: nevzorov2008@rambler.ru

Contribution: study conception, archival sources processing, documents analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6060-0820>

Received 29 January 2019

Reviewed 6 March 2019

Accepted for press 8 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-142-148
УДК 27

Административное устройство Тамбовской духовной семинарии в 1867–1884 гг.

митрополит Тамбовский и Рассказовский ФЕОДОСИЙ (Васнев)

Религиозная организация «Тамбовская епархия Русской православной церкви (Московский патриархат)»
392002, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Набережная/Августа Бебеля, 80/2
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-0418>, e-mail: troveo@mail.ru

Administration of the Tambov Seminary in 1867–1884

Metropolitan of Tambov and Rasskazovo THEODOSIUS (Vasnev)

Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchate)
80/2 Naberezhnaya/August Bebel St., Tambov 392002, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-0418>, e-mail: troveo@mail.ru

Аннотация. Особую роль в общественной жизни Тамбовской губернии занимала духовная семинария. Особое значение в ее развитии придавалось административному устройству, прототипом которого является сегодняшнее устройство высших учебных заведений. Избрание ректора проходило на альтернативной основе. Коллегиальным органом управления являлось педагогическое собрание с 1867–1884 гг. Новым явлением для данного периода функционирования духовной семинарии стало общее собрание, которое включало педагогическое (членство 6 лет) и распорядительное (членство 3 года). Педагогическое собрание проводилось с периодичностью один раз в месяц. Распорядительное – один раз в неделю. Решение принималось большинством голосов. Этот опыт введения выборного начала в Тамбовской духовной семинарии оказал полезное влияние на ее деятельность. К сожалению, не везде эта практика приводила к положительным результатам, что в дальнейшем, по видимому, и послужило причиной отмены данной нормы в ходе реформ 1884 г., когда было решено, чтобы Святейший синод назначал кандидатов на такие ответственные посты, как ректор и инспектор семинарии. Следует отметить, что аналогичные реформы или «контрреформы», проведенные в царствование императора Александра III, коснулись всех учебных заведений Российской империи, в том числе и университетов, где ужесточили некоторые нормы университетского устава и, в частности, отменили действовавшее в них положение, согласно которому ректор на свою должность избирался на альтернативной основе.

Ключевые слова: Тамбовская духовная семинария; административное устройство; общее собрание; распорядительное собрание

Для цитирования: *Феодосий (Васнев), митрополит Тамбовский и Рассказовский.* Административное устройство Тамбовской духовной семинарии в 1867–1884 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 142–148. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-142-148

Abstract. A special role in the public life of the Tambov province was occupied by the seminary. Particular importance in its development was attached to the administrative structure, a prototype of which is the current organization of higher educational institutions. The election of the rector was held on an alternative basis. The collegial body of management was the pedagogical assembly from 1867–1884. A new phenomenon for this period the seminary functioning was the general assembly, which included pedagogical (membership of 6 years) and regulatory (membership of 3 years). The pedagogical assembly was held once a month. Regulatory – once a week. The decision was made by a majority of votes. This experience of introducing an elective element in the Tambov Seminary has had a useful influence on its activities. Unfortunately, not everywhere this practice led to positive results, which later seemed to be the reason for the abolition of this norm during the reforms of 1884, when it was decided that the Holy Synod nominate candidates for such important posts as rector and seminary inspector. It should be noted that similar reforms or “coun-

ter-reforms” carried out in the reign of Emperor Alexander III affected all educational institutions of the Russian Empire, including universities, where they toughened some norms of the university statute and, in particular, abolished the current provision according to which rector was elected for his post on an alternative basis.

Keywords: Tambov Seminary; administrative structure; general assembly; regulatory assembly

For citation: Theodosius (Vasnev), Metropolitan of Tambov and Rasskazovo. Administrativnoe ustroystvo Tambovskoy dukhovnoy seminarii v 1867–1884 gg. [Administration of the Tambov Seminary in 1867–1884]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 142-148. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-142-148 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Характерными особенностями административного устройства Тамбовской духовной семинарии в указанный период являлись избрание ректора на альтернативной основе и функционирование нового коллегиального органа управления – педагогического собрания.

Правление семинарии состояло из двух выборных частей – педагогического и распорядительного собраний. Члены Правления избирались на общем собрании семинарии. Правление семинарии избирало из числа претендентов на должность ректора двух кандидатов. Имена кандидатов предлагались епархиальным архиереем на утверждение Святейшего синода, который назначал одного из них ректором. Точно также происходило и избрание инспектора. Разница состояла в том, что выбирался лишь один кандидат. На должности библиотекаря, врача, эконома и секретаря кандидаты избирались Правлением и утверждались архиереем.

Тамбовская семинария семнадцать лет осуществляла свою деятельность под руководством администрации, избранной на альтернативной основе. Выборная система в семинарии была отменена с введением нового устава духовно-учебных заведений 1884 г.¹, согласно которому члены педагогического собрания назначались епархиальным архиереем, а ректор и инспектор назначались Святейшим синодом по представлению архиерея.

Новым явлением для семинарской жизни стало наличие общего собрания, состоявшего из всех преподавателей и обеих частей Правления, то есть педагогического и распорядительного собраний. Члены педагогического собрания избирались сроком на шесть лет, а распорядительного – на три года. Педагогическое собрание собиралось на свои заседания раз в месяц, а распорядительное – раз в

неделю. Решения принимались большинством голосов; при равенстве голосов принималось решение той стороны, с которой согласен был председатель собрания – ректор. В компетенцию педагогического собрания входило: рассмотрение вопросов о приеме, переходе из класса в класс и об исключении учеников, составление разрядных списков по итогам экзаменов, рассмотрение прошений о принятии на казенное содержание, распределение уроков между преподавателями, составление расписания занятий, проведение экзаменов, наблюдение за исполнением учебных программ, рассмотрение дел духовных училищ. Распорядительное собрание ведало всеми хозяйственно-финансовыми делами; эконома был исполнителем решений этого собрания².

Первое заседание педагогического собрания состоялось в январе 1867 г., а выборы нового ректора – в апреле 1869 г.³ Из нескольких кандидатов на должность ректора педагогическая корпорация предпочла протоиерея Михаила Михайловича Зефирова, уроженца села Полтевские Пеньки Елатомского уезда Тамбовской губернии. Он был выпускником Тамбовской духовной семинарии 1850 г. и поэтому знал ее повседневные заботы. Отец Михаил представлял собой классический тип церковного ученого. Получив высшее духовное образование в Казанской духовной академии, он через некоторое время стал в ней профессором. В академии Михаил Зефирова вел почти затворническую жизнь, изучил немецкий язык, прочитал множество немецких книг из академической библиотеки. Любимыми его науками были словесность и монголоведение. Он перевел с немецкого много богословских статей, целый

¹ Устав духовных семинарий 1884 г. Спб., 1908. С. 30.

² ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 186. Оп. 74. Д. 1. Л. 17.

³ Там же. Л. 18.

курсе христианской морали Гиршера. Для кандидатского сочинения взял тему по миссионерским предметам: «Духовное пестунство или частное попечение священника о своих пасомых». По окончании курса был назначен в Саратовскую семинарию преподавателем логики, психологии и патристики, а через год перешел в Казанскую духовную академию на кафедру новой тогда еще науки – патрологии, которую очень полюбил и преподавал ее пять лет, составив по этому предмету собственные обстоятельные лекции. Наделенный Богом писательским талантом, Михаил Зефирин состоял в академическом литературном кружке. В «Православном собеседнике» были напечатаны его первые литературные труды по патристике: «Послания святителя Игнатия Богоносца, с предисловием к переводу их» (1855 г., кн. I) и «Жизнеописание преподобного Максима Исповедника» (против ложных мнений раскольников, 1857 г., кн. II–IV). Позже в этом же журнале печатался перевод «Деяний вселенских соборов», в котором принимал участие и отец Михаил Зефирин. В 1854 г. Михаил Михайлович был утвержден в должности эконома академии. В этом же году 30 мая его рукоположили в сан священника к приходской Богоявленской церкви в г. Казань. Для руководства академии принятие М. Зефирин священного сана стало поводом поручить ему чтение лекций по гомилетике и пастырскому богословию. Ему предложили определенный план преподавания пастырского богословия и обязали подготовить к изданию материалы по данному предмету. В 1859 г. он закончил этот научный труд и отправил в Санкт-Петербург на отзыв митрополиту Григорию, но в связи со смертью митрополита указанная работа затерялась. В академии отец Михаил некоторое время читал лекции по нравственному богословию и буддизму. В 1861 г. во время проведения экзаменов между протоиереем Михаилом и правящим архиереем произошел конфликт. Это привело к тому, что в ноябре 1862 г. он покинул академию. Оставаясь приходским священником и членом духовной консистории, отец Михаил долгое время нигде не преподавал⁴. В 1863 г. он получил законоучительские уроки во 2-й Казанской гимна-

⁴ ГАТО. Ф. 186. Оп. 76. Д. 42. Л. 1-3. Личное дело протоиерея М. Зефирова.

зии, где началась его активная просветительская деятельность среди местного населения. По его инициативе богослужение в Богоявленском приходе стало совершаться на татарском языке⁵.

Протоиерей Михаил Зефирин был человеком непростого характера. По воспоминаниям современников, на новой должности он «держал себя замкнуто, недоступно, с воспитанниками семинарии в близкие отношения не входил» [1, с. 216]. Не прибавляли популярности отцу-ректору и отчисления учеников, которые ранее практиковались весьма редко. В бюджете семинарии в его ректорство образовался большой дефицит. Это обстоятельство получило огласку благодаря протоиерею Георгию Хитрову, члену распорядительного собрания от духовенства, который в 1873 г. на январской сессии съезда духовенства епархии заявил, что «...Правлением семинарии допущены передержки по всем статьям сметы, простирающиеся до 5000 рублей, и передержки эти поглотили не только все остатки от сметных назначений за прежние годы, но и значительное количество сверхсметных поступлений. Кроме того, безгласно содержатся две лошади для ректора и инспектора и расходы на них нигде не показаны»⁶. В назревавшем конфликте между протоиереем Георгием Хитровым и ректором педагогическая корпорация и Управляющий Тамбовской епархией поддержали отца Михаила, видимо, посчитав доводы протоиерея Георгия неубедительными. Вскоре указом епископа Феодосия II (Шаповаленко) протоиерей Г. Хитров был выведен из состава распорядительного собрания семинарии и в дальнейшем никак с ней не соприкасался. Вместе с тем в семинарии существовало противоборство между ректором и инспектором Никанором Маловым. Конфликт начался еще в 1870 г., когда инспектор заступился за молодых преподавателей, лишенных по распоряжению ректора бесплатных казенных квартир. Новым поводом для возмущения инспектора явилось то, что отец М. Зефирин предложил лишить инспектора и его помощников лошади, которую они брали для выезда в город на квартиры воспитанников, и использовать ее для черных работ на том основании, что инспектору «все равно назначено

⁵ Там же.

⁶ ГАТО. Ф. 186. Оп. 79. Д. 77. Л. 17.

два помощника, да и ездить по грязным улицам невозможно»⁷. В связи с этим инспектор заявил особое мнение, в котором предложил изъять лошадь у самого ректора, заметив, что денег на покупку лошади для его выезда хватило, а на покупку лошади для черных работ – нет. В данной ситуации Правление осталось на стороне ректора, указав инспектору «не оставаться при своем мнении из одного лишь упрямства и личных видов»⁸. Указанная история произошла в июне 1871 г., однако, на этом недоразумение не было исчерпано. В декабре 1871 г. на имя епископа Феодосия II (Шаповаленко) последовал рапорт ректора семинарии следующего содержания: «Господин инспектор в ущерб прямым своим обязанностям по семинарии продолжал и в этом месяце отлучаться в женскую гимназию на уроки в те часы, когда он по уставу должен быть в семинарии. Господин инспектор утверждает, что он ходит в женскую гимназию только в свободное от его занятий время. За частыми отлучками господина инспектора мне нередко приходится выслушивать и разбирать мелочные жалобы и неудовольствия воспитанников»⁹. Ректор был, несомненно, прав. Однако следует сказать, что даже после прибавки жалования семинарские педагоги жили очень скудно, средств на жизнь не хватало, и многие из них вынуждены были подрабатывать в других учебных заведениях города. Прежние ректоры на это смотрели снисходительно, а отец Михаил Зефирин считал, что это отвлекает педагогов и не позволяет им в полной мере проявлять заботу о воспитанниках и наблюдать за учебно-воспитательным процессом в семинарии. На заявление ректора вынужден был отреагировать архиерей, который своей резолюцией от 10 января 1872 г. запретил инспектору заниматься уроками где-либо помимо семинарии¹⁰. Сложившаяся ситуация не способствовала успешному проведению реформ в Тамбовской семинарии, и поэтому в 1872 г. протоиерей Михаил Зефирин был освобожден от обязанностей ректора и переведен на должность профессора богословия в Казанский университет.

⁷ ГАТО. Ф. 186. Оп. 77. Д. 1. Л. 292-293.

⁸ Там же. Л. 296.

⁹ ГАТО. Ф. 186. Оп. 77. Д. 26. Л. 3-4.

¹⁰ Там же.

Подготовка к избранию нового ректора семинарии проходила с учетом деятельности его предшественника. Выбирая отца М. Зефирова, педагоги семинарии руководствовались, прежде всего, тем, что он был их земляком, выпускником Тамбовской семинарии и, как казалось, лучше знал ее нужды, а не тем, каков у него опыт в сфере административного управления. Теперь было решено руководствоваться иными мотивами. Наставники семинарии определили избрать, во-первых, кандидатуру, никак не связанную с Тамбовской епархией; во-вторых, человека хорошо знакомого с семинарской жизнью. Таким требованиям соответствовала кандидатура протоиерея Дмитрия Самбикина. Будущий ректор происходил из семьи священника Воронежской епархии, с отличием окончил Воронежскую духовную семинарию, затем – Санкт-Петербургскую духовную академию и до своего избрания на должность ректора успешно преподавал и некоторое время заведовал библиотекой в родной Воронежской семинарии. Отец Дмитрий был ученым-историком. Он являлся автором одного из первых жизнеописаний святителя Митрофана Воронежского и святителя Питирима Тамбовского. Его кандидатура для Тамбовской семинарии была наиболее подходящей. В должности ректора он был утвержден 10 июля 1872 г. и весьма плодотворно трудился на этом посту в течение почти девяти лет, до 1881 г. [2, с. 217]. Исследователь истории Воронежской семинарии П. Никольский время ректорства отца Дмитрия называет «золотым веком» в истории Тамбовской семинарии. О правоте его слов свидетельствует то, что никогда прежде семинария так не менялась, как при нем. Промыслительно, что именно такой деятельный человек встал во главе семинарии в это время. Однако перемены в семинарии в этот период связывать только с протоиереем Дмитрием Самбикиным было бы неправомерно. Сама эпоха была необычной. В это время в России императором Александром II проводились широкие преобразования, кардинальным образом менявшие общество.

Даже сорок лет спустя изменения, происходившие в духовно-учебных заведениях, весьма противоречиво оценивались их современниками. П. Никольский, который называл это время «золотым веком» для Тамбов-

ской духовной семинарии, писал, что «духовная школа по существу не улучшалась, а падала. Потребовалась новая реформа 1880-х, поставившая своей задачей воссоздание церковности. Но падение продолжалось «даже до сего дня»¹¹. Другой современник тех событий, А. Остроумов, учившийся в семинарии, напротив, с восторгом вспоминал: «Мы почувствовали особую живительную силу, стали бодры и веселы и учились так прилежно, как не учились в низших классах, как не учились наши предшественники» [2, с. 219].

Новый ректор семинарии отец Димитрий был замечательным педагогом и лектором. Читаемые им лекции отличались глубиной и ясностью и воспринимались слушателями с большим интересом. При нем впервые лекции стали печататься литографическим способом. Ректор особенно заботился о духовном и нравственном развитии семинаристов, всячески одобрял чтение ими полезных книг, для чего были пересмотрены фонды фундаментальной библиотеки и значительно увеличена ученическая. Повышенное внимание он уделял написанию сочинений воспитанниками семинарии. Кроме того, энергичный ректор стремился внедрять новые методы в обучении: при нем практиковалась подготовка и прочтение лекций в классе старшими семинаристами; лучшие исследования и сочинения учеников печатались в «Тамбовских епархиальных ведомостях».

Во время ректорства отца Димитрия изменилось отношение к должности ректора со стороны учащихся. Прежние сухие и холодные отношения ушли в прошлое. Ректор был доступен, приветлив и прост. Нередко семинаристы пили чай у него на квартире, где читали свои сочинения и проповеди. При этом не было никакой фамильярности и поблажек; отец-ректор был иногда очень строг и требователен; его доброе или строгое слово было для семинаристов высшей наградой или наказанием. При протоиерее Димитрии стали больше внимания уделять внешности семинаристов, поощряли занятия ими музыкой и пением, устраивали ученические вечера. Утверждение некоторых современников о том, что в эту эпоху из семинарии изгнали церковность, неверно. Только в конце XIX – начале XX века некоторые деятели, не учиты-

вавшие требований времени, выхолостили церковную жизнь в семинарии, сделав ее для части учащихся обрядовой необходимостью. При отце Димитрии все было по-другому.

Являясь глубоко церковным человеком, выросшим в очень благочестивой семье, он действовал на семинаристов своим личным примером, неподдельным усердием, искренним благоговением, исключительной любовью, привычкой всякий праздник и любое, сколько-нибудь значимое в общественной и частной жизни или в семинарском быту событие обязательно отмечать совместной молитвой в церкви и богослужением. По образному выражению одного из учеников, «он заражал... своею верою и своим благоговением, и своей молитвой» [3, с. 34]. При протоиерее Димитрии в семинарии появился обычай пономарского служения в семинарской церкви не только некоторых, посвященных в стихарь, учеников, а регулярное очередное пономарское послушание в семинарской церкви всех воспитанников старших классов [3, с. 36]. Будучи ректором Тамбовской семинарии, протоиерей Димитрий после смерти супруги принял монашество и в 1877 г. возведен в сан архимандрита. В 1880 г. его вызвали из Тамбова в Санкт-Петербург на череду священнослужения. В 1881 г. архимандрит Димитрий стал ректором Воронежской семинарии. Его жизненный путь завершился в сане архиепископа Казанского [3, с. 38]. Погребен 22 марта 1908 г. под алтарем Благовещенского собора г. Казань [4, с. 91-93; 5].

Последним избранным на альтернативной основе ректором семинарии стал протоиерей Димитрий Федорович Певницкий, который возглавлял ее с 1881 по 1883 г. Следующий ректор не проходил процедуры избрания, а получил назначение от Святейшего синода по представлению Тамбовского епископа в 1883 г. Им стал архимандрит Христофор (Смирнов), бывший до этого экстраординарным профессором Киевской духовной академии¹².

В рассматриваемый период появляется традиция назначения на должность инспектора семинарии человека, не имеющего духовного сана. Последним инспектором из духовенства был иеромонах Сергей (Мармарисов), занимавший эту должность с 1859 по

¹¹ Устав духовных семинарий 1884 г. Спб., 1908. С. 998.

¹² ГАТО. Ф. 186. Оп. 76. Д. 42. Л. 17.

1867 г.¹³ После него инспекторами были люди исключительно светского звания: до 1869 г. Капитон Ястребов, а затем Никанор Малов¹⁴. Возможно, появление традиции связано с тем, что для занятия этой должности требовалось иметь ученую степень магистра, а среди духовенства не многие имели эту степень. После 1867 г. инспектору в помощь назначались два помощника; традиционно эти должности занимали молодые выпускники духовных академий. На инспектора и его помощников возлагались весьма ответственные обязанности. Жалование инспектора и его помощников было невысоким. Инспектор получал 397,42 руб. в год, а его помощники – 340 руб. в год¹⁵. Инспектор и его помощники выполняли в семинарии, скорее, надзорные функции, чем воспитательные. Их деятельность ограничивалась контролем за семинаристами и профилактикой нарушений. Это было нерешенной проблемой при реформировании духовных заведений.

В составе администрации семинарии после открытия общежития для своекоштных воспитанников появилась новая должность – эконом общежития, который подчинялся непосредственно Правлению; его деятельность контролировалась съездом епархиального духовенства.

¹³ ГАТО. Ф. 186. Оп. 76. Д. 42. Л. 18об.

¹⁴ Там же. Л. 20.

¹⁵ ГАТО. Ф. 186. Оп. 82. Д. 27. Л. 9-10.

В целом ректоры и администрация Тамбовской духовной семинарии довольно успешно справлялись со своими обязанностями в непростой период преобразования семинарии, продуманно, с учетом местной специфики реализовывали все положения нового устава на практике, проявляя заинтересованность в проведении реформ и искреннее желание качественно улучшить учебный и воспитательный процессы в духовной школе.

Опыт введения выборного начала в Тамбовской духовной семинарии был полезным для ее жизни и деятельности. К сожалению, не везде эта практика приводила к положительным результатам, что в дальнейшем, по видимому, и послужило причиной отмены данной нормы в ходе реформ 1884 г., когда было решено, чтобы Святейший синод назначал кандидатов на такие ответственные посты, как ректор и инспектор семинарии.

Справедливости ради следует отметить, что аналогичные реформы или «контрреформы», проведенные в царствование императора Александра III, коснулись всех учебных заведений Российской империи, в том числе и университетов, где ужесточили некоторые нормы университетского устава и, в частности, отменили действовавшее в них положение, согласно которому ректор на свою должность избирался на альтернативной основе.

Список литературы

1. Сорский Н. Воспоминания ученика. Казань, 1908.
2. Остроумов А. Протоиерей Д.И. Самбикин, ректор Тамбовской духовной семинарии. Казань, 1908.
3. Царевский А.А. Высокопреосвященнейший Димитрий, архиепископ Казанский и Свияжский. Казань, 1908.
4. Акиншин А.Н., Липаков Е.В. Статья об архиепископе Казанском и Свияжском Димитрии (Самбикине) // Православная энциклопедия. Т. 15. М., 2007. С. 91-93.
5. Никольский П. Тамбовская духовная семинария 25 лет назад // Тамбовские епархиальные ведомости. 1908. № 20. С. 998.

References

1. Sorskiy N. *Vospominaniya uchenika* [Apprentice's Memories]. Kazan, 1908. (In Russian).
2. Ostroumov A. *Protoieryey D.I. Sambikin, rektor Tambovskoy dukhovnoy seminarii* [Archpriest Sambikin D.I., Rector of Tambov Seminary]. Kazan, 1908. (In Russian).
3. Tsarevskiy A.A. *Vysokopreosvyashchenneyshiy Dimitriy, arkhiepiskop Kazanskiy i Sviyazhskiy* [Most Reverend Dimitriy, Archbishop of Kazan and Sviyazhsk]. Kazan, 1908. (In Russian).
4. Akinshin A.N., Lipakov Y.V. Stat'ya ob arkhiepiskope Kazanskom i Sviyazhskom Dimitrii (Sambikine) [Article on Kazan and Sviyazhsk archbishop Dimitriy (Sambikin)]. *Pravoslavnyaya entsiklopediya. Vol. 15* [Orthodox Encyclopedia. Vol. 15]. Moscow, 2007, pp. 91-93. (In Russian).

5. Nikolskiy P. Tambovskaya dukhovnaya seminariya 25 let nazad [Tambov Seminary 25 years ago]. *Tambovskie eparkhial'nye vedomosti* [Tambov Eparchial Journal], 1908, no. 20, pp. 998. (In Russian).

Информация об авторе

митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий (Васнев), кандидат богословия, магистр теологии. Тамбовская епархия Русской православной церкви (Московский патриархат), г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: troveo@mail.ru

Вклад в статью: идея, работа с архивными документами и материалами, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-0418>

Поступила в редакцию 11.12.2018 г.

Поступила после рецензирования 14.01.2019 г.

Принята к публикации 18.02.2019 г.

Information about the author

Metropolitan of Tambov and Rasskazovo Theodosius (Vasnev), Candidate of Theology, Master of Theology. Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church (Moscow Patriarchate), Tambov, Russian Federation. E-mail: troveo@mail.ru

Contribution: idea, work with archival documents and materials, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8850-0418>

Received 11 December 2018

Reviewed 14 January 2019

Accepted for press 18 February 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-149-165
УДК 93/94+004.658

Методологические и методические предложения к концептуализации городских мятежей 1917–1918 гг. в России

Владимир Львович ДЬЯЧКОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>, e-mail: mayormp@mail.ru

On conceptualization of 1917–1918 Russian city riots: modest proposals

Vladimir L. DYACHKOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>, e-mail: mayormp@mail.ru

Аннотация. Показано, что данная конкретная и важная сторона истории российской революции 1917 г. и Гражданской войны выростала и работала как часть всеобщего социоестественного синергизма управления традиционными и переходными обществами, включавшего взрывы вооруженной социальной агрессии в качестве эффективного средства подавления перенаселенных популяций. Источниковая база и аналитический инструментарий позволяют на длинных непрерывных линиях проследить социальное и политическое движение сотен миллионов людей в различных их слоях и группах, обеспечивая историчный подход, объективность и высокую надежность выводов. В качестве маркеров степеней социальной агрессии 134 городских популяций эпохи войн и революций выступают антропонимические индексы, доли женщин, офицеров, выдающихся уроженцев, индексы миграций, социальной привлекательности городов, половозрастных балансов, войскового присутствия и итоговый индекс мятежности города. Основные итоги анализа представлены на графиках, диаграммах и картах.

Благодарности: 1. Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РФФИ по проекту № 18-18-00187 «Стратегии демографического поведения сельского населения юга Центральной России в XX – начале XXI в.». 2. Статья написана в рамках исследования, поддержанного грантом РФФИ, проект № 18-00-00814 (18-00-00813).

Ключевые слова: социоестественный синергизм; электронные базы данных; маркеры социальной агрессии; городские популяции; концентрации Гражданской войны

Для цитирования: Дьячков В.Л. Методологические и методические предложения к концептуализации городских мятежей 1917–1918 гг. в России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 149-165. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-149-165

Abstract. We try to support an idea that urban riots as an important side of the Russian Revolution of 1917 and Civil War had grown up and worked as a part of general social-natural synergism to control traditional and transitive societies including armed social aggression as an effective exogenous tool to suppress overpopulated populations. The source base and the methods' set made it possible to trace hundreds of human millions in their social group-strata combinations in long unbreakable lines of sociography supporting true scholar approach and valid, highly objective conclusions. Anthroponymic (naming) indices, female, officers' and outstanding people shares, indices of migration, age-sex balance, rear garrisons and finally of riots act as markers of social aggression of 134 urban populations having had made their way through the Russian "war-revolutionary phase". The main investigation results are displayed in eloquent graphs.

Keywords: social-natural synergism; E-database; markers of social aggression; urban populations; Russian Civil War concentrations

Acknowledgements: 1. The article 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”.

2. The article is written as part of the study funded by Russian Foundation for Basic Research grant, project no. 18-00-00814 (18-00-00813).

For citation: Dyachkov V.L. Metodologicheskiye i metodicheskiye predlozheniya k kontseptualizatsii gorodskikh myatezhey 1917–1918 gg. v Rossii [On conceptualization of 1917–1918 Russian city riots: modest proposals]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 149-165. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-149-165 (In Russian, Abstr. in Engl.)

1–3 октября 2018 г. в Москве силами Института российской истории РАН была проведена действительно большая, представительная Международная научная конференция, посвященная постижению Гражданской войны в России. Столетие начала, как-никак! Гости из Тамбова разместились в секции социальной и демографической истории 1917–1922 гг., и В.В. Канищев выступил с докладом «Погромные выступления в городах России в 1917–1918 гг. Современные методы изучения». Данная тема вооруженной мятежности городов как первых разновременных и локальных костров разгоравшейся Гражданской войны лет 30–40 назад была хорошо представлена в отечественной и зарубежной историографии, освещена в художественной литературе и кино и обязательно присутствовала в школьных учебниках так, что даже обыватели-дилетанты были слышаны о винных и прочих «шкурных» погромах в десятках городов, повсеместных солдатских бунтах в пору развала старой армии и становления новой, Красной, не совсем мирных коллизиях смен власти в те турбулентные два года, об «эсеро-кадетских» и «беспартийных» мятежах в Москве, Рыбинске, Ярославле, Тамбове и т. п. Ныне многое позабыто и фрагментировано даже в сегменте профессионального исторического знания, часто в качестве свежего мы «открываем» прежде общеизвестное, хотя, по-моему, давно пора не просто двигаться, а бежать от когда-то взятых и бездарно брошенных марксистских высот к новой непротиворечивой (а значит, научной) концептуализации формирующих этапов истории страны в XX веке [1–3].

Выступление В.В. Канищева было похорошему провокативным. Коллега предложил создание интерактивной карты городских мятежей, бунтов и погромов, включаю-

щей комплексную информацию о подобных событиях. В качестве основного источника предложены различные «человеческие» свидетельства от властных отчетов до обывательских впечатлений и свидетельств. Дискуссия «на месте» и последующие две недели «домашней работы» привели к предлагаемым **объективным** промежуточным результатам. Надежность и объективность обеспечена проверенным историчным подходом, обусловившим методику обработки информации о сотнях миллионов людей, данной нам в старых и новых массовых источниках, главными среди которых оказываются материалы переписей населения и общедоступные и авторские базы данных¹, отразившие на длинных непрерывных социографических линиях сложное движение разнородных людских масс от пореформенных десятилетий до Великой Отечественной войны (ВОВ) [5; 6].

Итак.

1. Исходная посылка: городские мятежи и иные крупные беспорядки 1917–1918 гг. – промежуточное проявление высокой степени социальной агрессии городских популяций, сложившейся в подвижной социоестественной иерархии нескольких конкретно-истори-

¹ Основными источниками для данной работы послужили материалы Всероссийской переписи 1897 г. ([https://ru.wikipedia.org/wiki/Перепись_населения_Российской_империи_\(1897\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Перепись_населения_Российской_империи_(1897))) и Всесоюзной переписи 1926 г. ([https://ru.wikipedia.org/wiki/Перепись_населения_СССР_\(1926\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Перепись_населения_СССР_(1926))), Общедоступный банк данных (ОБД) «Мемориал» (<https://www.obd-memorial.ru/>), Электронный банк документов (ЭБД) «Подвиг народа» (podvig-naroda.ru/), авторские ЭБД по общероссийской и региональной социальной и политической элите 1860–1940-х гг., по Героям Советского Союза (ГСС), полным кавалерам ордена Славы, по российским социально-антропонимическим процессам XVII – начала XXI века и поиск выдающихся уроженцев по https://ru.wikipedia.org/wiki/Категория:Родившиеся_в_ [4].

ческих факторов, работу которых мы метим объективными маркерами наших ЭБД [7; 8].

2. В число доступных объективных маркеров в городских совокупностях людей, родившихся на непрерывном отрезке 1840–1920-х гг., входят:

а) доли модного наречения как наиболее объективный и глубинный, «наследственный» маркер социальной агрессии и отправная линейка градации активности городских популяций. В регионах с большинством невостонославянского, нехристианского населения данные доли рассчитываются для «русского», «некоренного» сегмента [9–12];

б) индексы плотности населения (степени перенаселенности) сельских округ городов

со всеми остальными показателями тогдашней социальной активности деревни (агрессии) как базового индуцирующего фактора [13–15];

в) число всяких выдающихся людей (от политиков [16] до спортсменов), рожденных в конкретных городах и соотнесенных к населению данных городов на **единой** учетной отсечке (1917 г., 1923 г. или 1926 г.);

г) доли женщин-уроженок рассматриваемых городов в социальных и политических процессах периода;

д) доли уроженцев городов – активных участников «разноцветной» военной активности в Гражданскую войну [3];

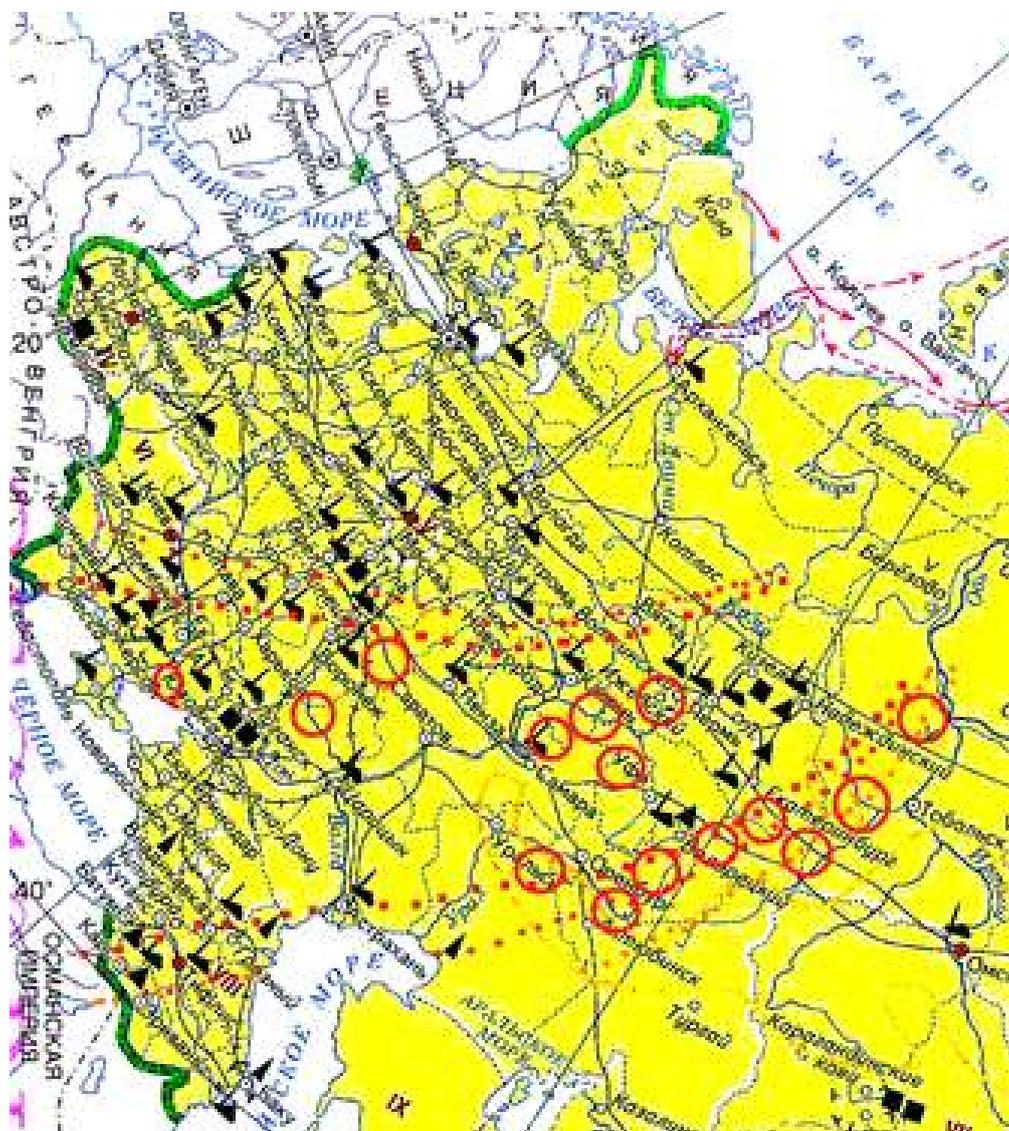


Рис. 1. Полоса концентрации Гражданской войны (кружками отмечены наиболее крупные очаги «зеленого» протеста) [17]

е) доли уроженцев городов – жертв советских политических репрессий как особенной активной части общества;

ж) доли лиц с положительной (советские офицеры, ГСС и прочие общие награды, добровольцы, партизаны, военнопленные, бежавшие из плена и переданные гестапо) и отрицательной (изменники, коллаборанты, дезертиры, самоубийцы, осужденные) активностью во время ВОВ [6];

з) индексы миграционной активности городских популяций и привлекательности городов [18];

и) наличие и численность тылового гарнизона, соотнесенные к численности гражданского населения в 1917 г., как индуцирующий источник беспокойства и агрессии;

к) наличие и численность эвакуированных и беженцев, соотнесенные к численности «коренного» населения в 1917 г., как «возбуждающий» фактор;

л) индекс мятежности, рассчитанный как доля **объективно** учтенных участников мятежей и погромов в общем населении города в 1917–1918 гг.

Все эти индексы агрессии наносятся на карту, и концентрация городской мятежности совпадет с общей полосой Гражданской войны (рис. 1) с включенными в нее «демографическими мешками», доказывая природно-демографический примат в социоестественном синергизме революций и Гражданской войны [19].

Единственное заметное смещение городской мятежности к западу от полосы Гражданской войны ожидаемо (Но не обязательно, надо проверять! Пока первые индексы присутствия тыловых гарнизонов в 130 городах поддерживают зависимости, представленные на рисунках) в силу большей концентрации тыловых гарнизонов и беженцев ближе к линии фронта.

Предлагаем некоторые начальные результаты объективной маркировки (модное наречение, офицерские и женские доли, выдающиеся уроженцы, кавалеры советских наград за ВОВ, миграционная активность, локализация тыловых гарнизонов на октябрь 1914 г.) степени социальной агрессии городских популяций во второй половине XIX – первой четверти XX века. Индексы рассчитаны с учетом возможности показа их сравнительного движения на одном листе. Минимум выборки

городов – 130, включивших все губернские центры и главные уездные центры русских губерний Европейской России. В случае подсчетов индексов М/Ж обрабатывались данные по всем губернским и уездным городам и их сельским округам (рис. 2–5).

Суммарная доля 11 главных модных имен тех лет² – *Николай, Александр, Влади-*

² В данном случае ради скорейшего получения надежного результата применен плоский «экспресс-анализ» одного из наиболее явных антропонимических отражений повышенной «наследственной» социальной агрессии. На все остальные православные календарные имена (*Аркадий, Вадим, Валерий, Валериан, Вениамин, Венедикт, Викторин, Владислав, Всеволод, Вячеслав, Геннадий, Герман, Глеб, Игорь, Изяслав, Мстислав, Олег, Ростислав, Святослав, Эраст, Ярополк, Ярослав*) тогдашней всеобщей агрегированной городской моды в наречении мальчиков приходится в сумме менее 5 % всех наречений. Во всей полноте модное наречение конца XIX – первой четверти XX века предстает как многоуровневый и географически разновременный синергизм, включавший: 1) нарастающий уход от святцев с соответствующим сжатием практического имени и первоначальным недолгим ростом долей имен традиционной первой десятки (*Иван, Василий, Михаил, Алексей, Петр*); 2) вытеснение главными модными именами «старых» лидеров наречения, падение *Ивана*; 3) долгий восходящий тренд благозвучия наречения, сочетавший рост доли имен с [Л,Л'-Р,Р'] и развитие намеренного аллитерационно-ассонансного наречения в дву- и трехчленном имени, а также до- и постреволюционное избавление от первичных неблагозвучных имен и фамилий; 4) начавшийся до революции выход русских за пределы православного календаря (*Альфред, Арнольд, Роберт, Станислав, Эдуард* и т. п.) и редкое, но крайне «вызывающее» наречение календарными редкостями (*Авенир, Вианор, Виатор, Разумник, Цезарь* и т. п.); 5) развитие с 1917 г. (с пиком в начале 1930-х гг.) «революционного» наречения с использованием как аббревиатур «со смыслом» редких календарных имен (*Вил, Ор, Рим*), «чужих» знаковых имен (*Жан, Жорес, Жорж, Карл, Марат, Маркс, Фридрих, Энгельс* и т. п.) и плодов прямого именотворчества (*Вилен, Владлен, Дружина, Ким, Краснослав, Марклен, Нарли, Нинель, Пермай, Радомир, Ревмир, Револьд, Рэм, Элем, Электрель* и т. п.). Особое место в конкретных регионах занимает навязанная «сверху», но прижившаяся лет на 20 (правда, в основном в деревне) мода на имена «свежеканононизированных» святых, наиболее выраженная в локализованном в тамбовском регионе *Серафиме* с 17-кратным скачком наречения в течение года после канонизации Серафима Саровского летом 1903 г. Еще одним маркером модности тогдашнего наречения была нарастающая (от малой доли до многократного превосходства) запись *Георгием* вместо устаревшего фонетического варианта *Егор*. Названные стороны модного наречения следует учитывать при исчерпывающе историчном анализе движения данного маркера социальной агрессии, и, заверяем, конкретно-исторические региональные городские «картинки» становятся лишь ярче.

мир, Виктор, Анатолий, Борис, Леонид, Евгений, Валентин, Юрий, Лев. 6-лучевые звездочки – доли выше 40 %, 5-лучевые – 35–40 %, 4-лучевые – 31–35 %, треугольники – 25–31 %, малые круги – 20–25 %, ромбы – менее 20 %. Пунктир – примерные границы полосы концентрации Гражданской войны. Русские Харбина, Варшавы и Кронштадт демонстрируют «казус Харбина» – сверхмодное наречение как отражение сочетания повышенной социальной агрессии в концентрациях наиболее активных иммигрантов и их потомков при исключении антропонимической «инфекции» из русского деревенского окружения. Большие круги вокруг 45 городов по нарастанию их размера и интенсивности красного цвета – три группы городских популяций с высшими «женскими долями» в числе выдающихся уроженцев: 1) 15,1–18 %; 2) 18,1–19,9 %; 3) 20 % и более. Обратим внимание на полную корреляцию **мужского** модного наречения и **«женских»** долей как маркеров повышенной социальной агрессии городских популяций, что дополнительно говорит о единстве данного социоестественного процесса (рис. 2).

Материнские городские популяции выстроены по оси абсцисс по убыванию доли модного наречения³. Отметим:

³ Данная базовая неизменная линейка убывания модного наречения состоит из городов: **свыше 40 % группы 11 главных модных мужских имен** – Харбин, Варшава, Макарьев (Костромская губ.), Кронштадт, Вологда, Кострома, Аткарск, Рыбинск, Череповец, Владимир, Ярославль; **39,3–35,4 %** – Коломна, Ртищево, Сенгилей, **Козлов (Мицуринск)**, СПб-Ленинград, **Тамбов**, Саратов, Москва, Н. Новгород, **ТПЗ-Котовск**, Петровск (Саратовская губ.), Симбирск (Ульяновск), Псков, Яранск, Чердынь, Вольск, Ардатов, Арзамас, Вел. Новгород, Лукоянов, Иваново, Сызрань, Калуга; **35–33,2 %** – Архангельск, **Моршанск**, Смоленск, Пенза, Златоуст, Севастополь, **Кирсанов, Борисоглебск**, Балашов, Орел, Глазов, Козьмодемьянск, Тула, Владивосток, Кунгур, Шадринск, Краснослободск, Самара; **32,9–30 %** – Бузулук, Алатырь, Рязань, Саранск, Омск, Пермь, Ростов-на-Дону, Камышин, Белгород, Усть-Сысольск (Сыктывкар), Тверь, Петрозаводск, Мензелинск, Царицын (Волгоград), Харьков, Уржум, Сердобск, Новоузенск, Киев, Сарапул, Воткинск, Ижевск, Брянск, Бугуруслан; **29,8–25,2 %** – **Елатьма**, Урюпинск, Екатеринбург, Острогжск, Челябинск, Касимов, Вятка (Киров), Соликамск, Новосибирск, Курск, Симферополь, Екатеринодар (Краснодар), **Темников**, Одесса, Астрахань, Оренбург, Меленки, Спасск-Рязанский, Екатеринослав (Днепропетровск), **Лебедянь**, Сасово, Юзовка (Сталино, Донецк), Минск, Белебей, Чебоксары, Воронеж, Мариуполь, Инсар, Николаев, Туринск, Рязжск, Хвалынский, Елабуга, Бугульма,

1) «противоход» *Ивана* (нарастание консервативности наречения по мере уменьшения агрессивности городской популяции);

2) горизонтальный тренд доли награжденных в числе армейских потерь городских уроженцев в отличие от снижения доли награжденных в населении 1926 г. по мере снижения социальной агрессивности городской популяции (больше участвовали в ВОВ – больше награжденных и наоборот);

3) горизонтальный тренд доли женщин в выдающихся уроженцах из-за повышенной мужской доли в «военно-революционном» сегменте активности наиболее агрессивных городских популяций (рис. 6–9).

Заметим, что г. Котовск Тамбовской области с огромным индексом «привлекательности» в 2,4 уступает лишь Харбину, значительно превосходя столицы (Ленинград – 1,45; Москва – 1,23) и любой растущий «принимающий» центр (высшие у Иваново – 1,66 и Свердловска – 1,63). Примечательно, что поселок Тамбовского порохового завода (ТПЗ) (Котовск), имея в совокупности все составляющие высшей социальной агрессии (включая нахождение в «демографическом мешке»), не был «замечен» не только в какой-либо антисоветской, антибольшевистской мятежности, но с его сельской округой приносил немалые жертвы в борьбе со всяческими антибольшевиками. Не имевший «отягчающей» социальной предьстории (основан в 1914 г. «на пустом месте» как модернистский город), ТПЗ в первые годы своей жизни был интегральным спасением для активной части ближних к нему (до 40 км в радиусе) сельским населенным пунктам (СНП), массовым побегом из «идиотизма деревенской жизни к прелестям городской», а это стоило ценить. Сходные этому «казусу Котовска», но несколько «поврежденные» предьсторией, картинки созидательной канализации высокой социальной агрессии сельских иммигрантов демонстрировали и другие стремительно растущие «чисто» индустриальные центры – Мариуполь и города Донбасса, Баку, Новониколаевск (Новосибирск), Владивосток [20].

Царевококшайск (Йошкар-Ола), Луганск, Богучар, Уфа, Валуйки, Ирбит; **менее 25 %** – **Спасск (Беднодемьяновск)**, Гомель, Уральск, Чистополь, **Шацк**, Могилев, Раненбург (Чаплыгин), Мамадыш, Витебск, **Липецк**, Казань, **Усмань**, Лбищенск, Сапожок, Тбилиси, Баку, Ташкент, Самарканд.

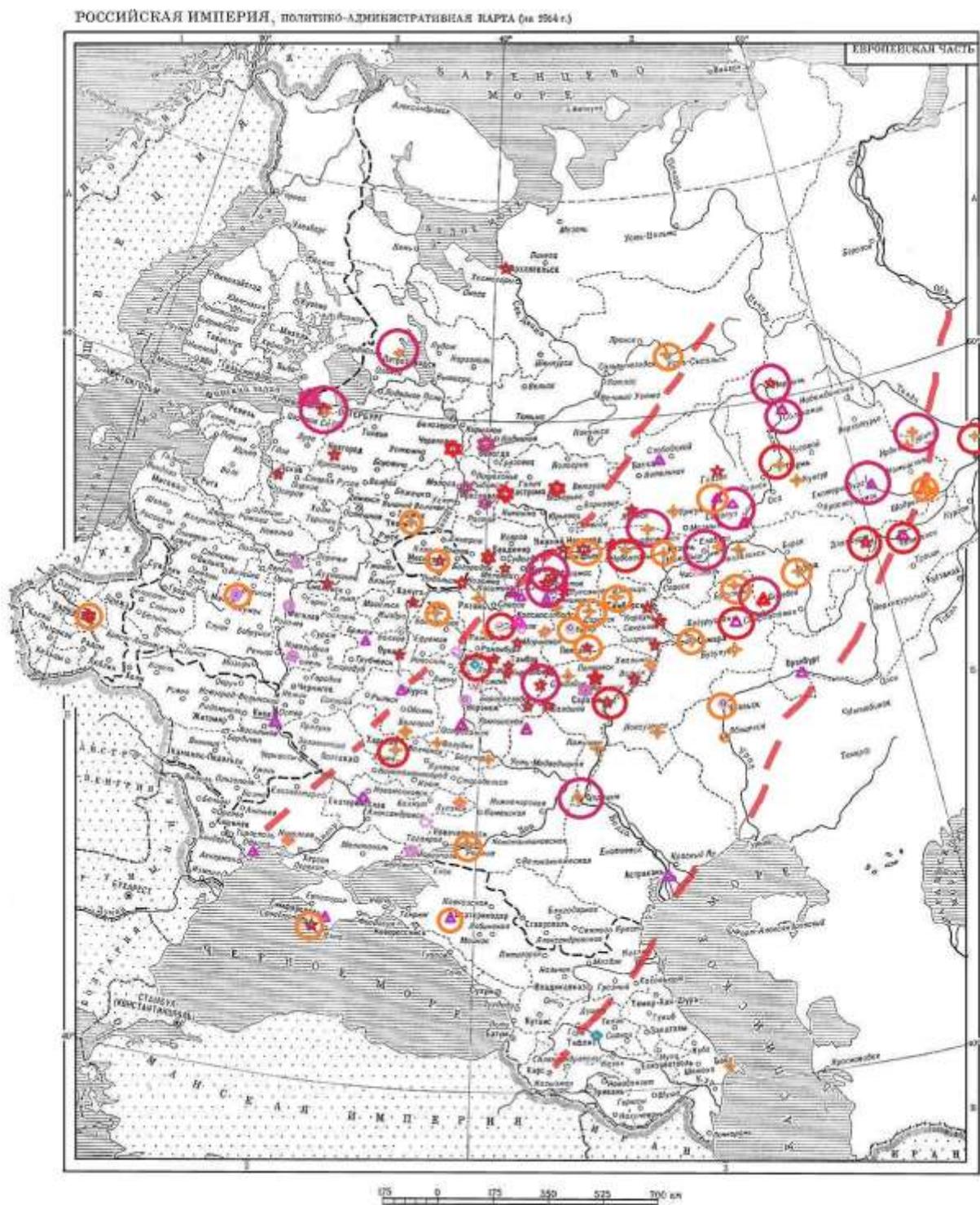


Рис. 2. Доли модного наречения мальчиков 1885–1927 г. р., рожденных в 131 городе Российской империи и высшие «женские доли» в числе их выдающихся уроженцев

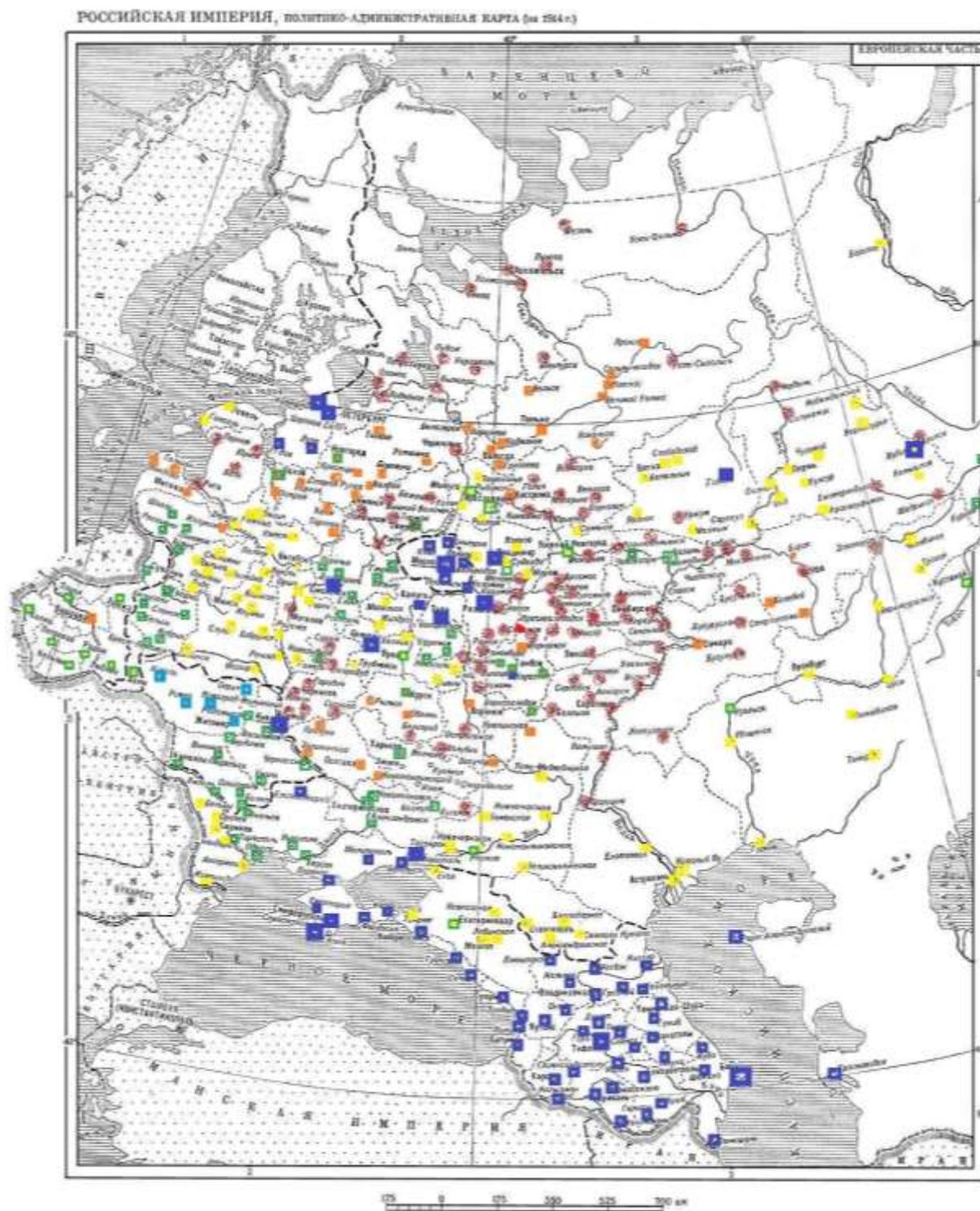


Рис. 3. Соотношение М/Ж на 1000 женщин городов Европейской части Российской империи по Всероссийской переписи 1897 г. Круглым маркером-распылителем оттенков красного цвета помечены городские популяции с М/Ж менее 1000, квадратами от желтого до темно-синего цвета – группы городов с М/Ж соответственно 1001–1050, 1051–1100, 1101–1200 и выше 1200

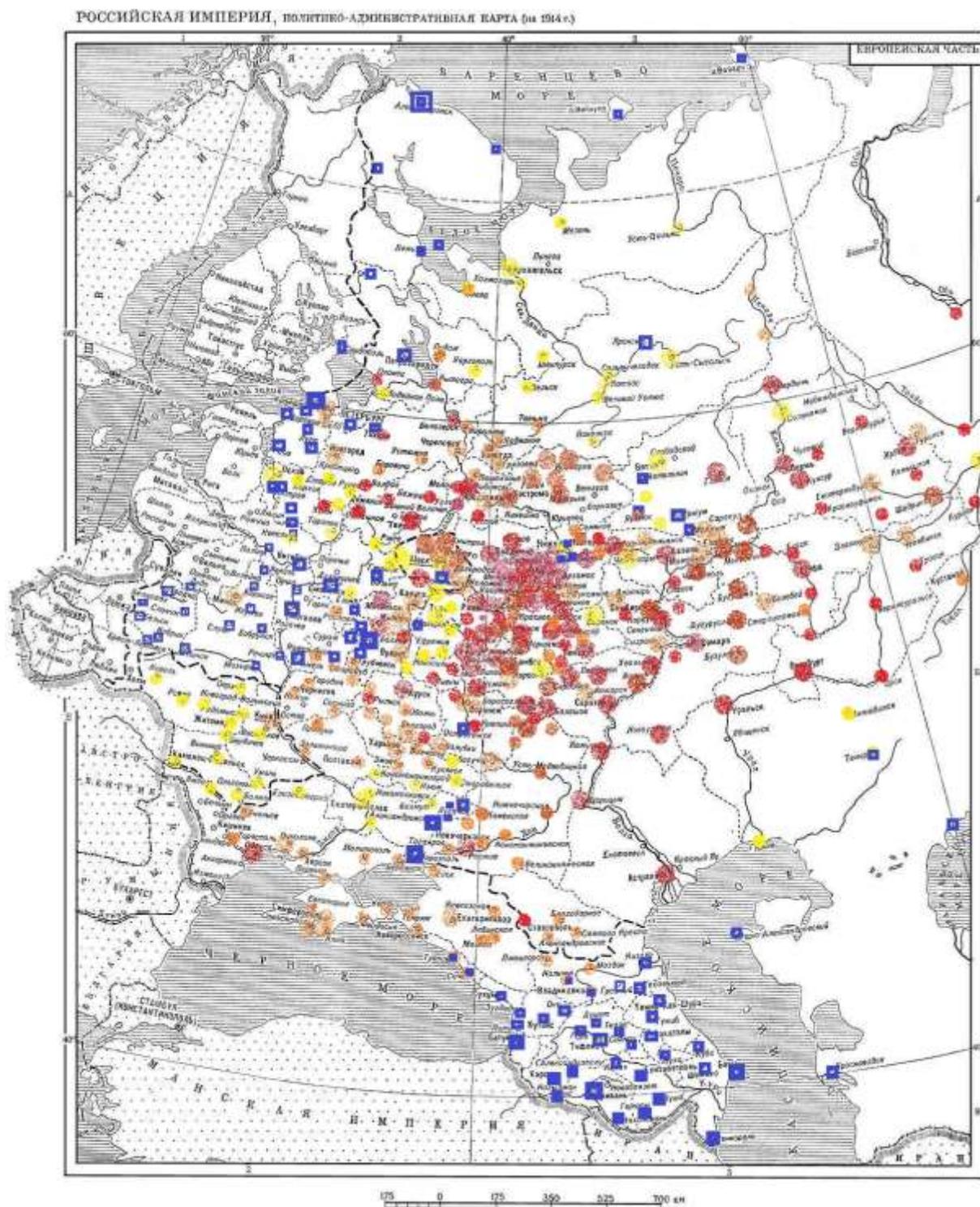


Рис. 4. Соотношение М/Ж на 1000 женщин городов Европейской части СССР по Всесоюзной переписи 1926 г. Круглые маркеры-распылители от темно-красного до желтого цветов – городские популяции с М/Ж от 686 (Ртищево) до 989 (Вятка), темно-синие квадраты – города с М/Ж от 1000 (Луганск) до 1796 (Кронштадт)

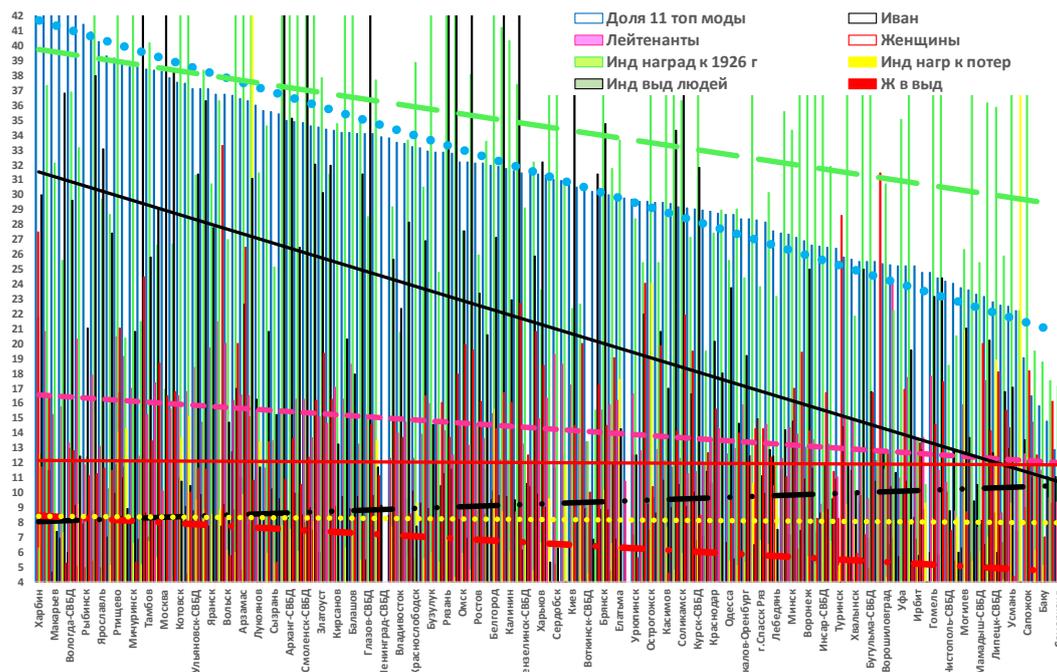


Рис. 5. Индексы и линейные тренды 6-ти отражений (11 модных мужских имен и доли *Ивана* (%); советские лейтенанты⁴ (% в потерях в ВОВ) и женщины в РККА (на 1000 погибших); награжденные за активное «советское» участие в ВОВ (на 500 чел. населения 1926 г.); выдающиеся уроженцы (на 10 тыс. человек населения 1926 г.) и доли женщин в выдающихся уроженцах (%) социальной агрессии уроженцев 131 города Российской империи

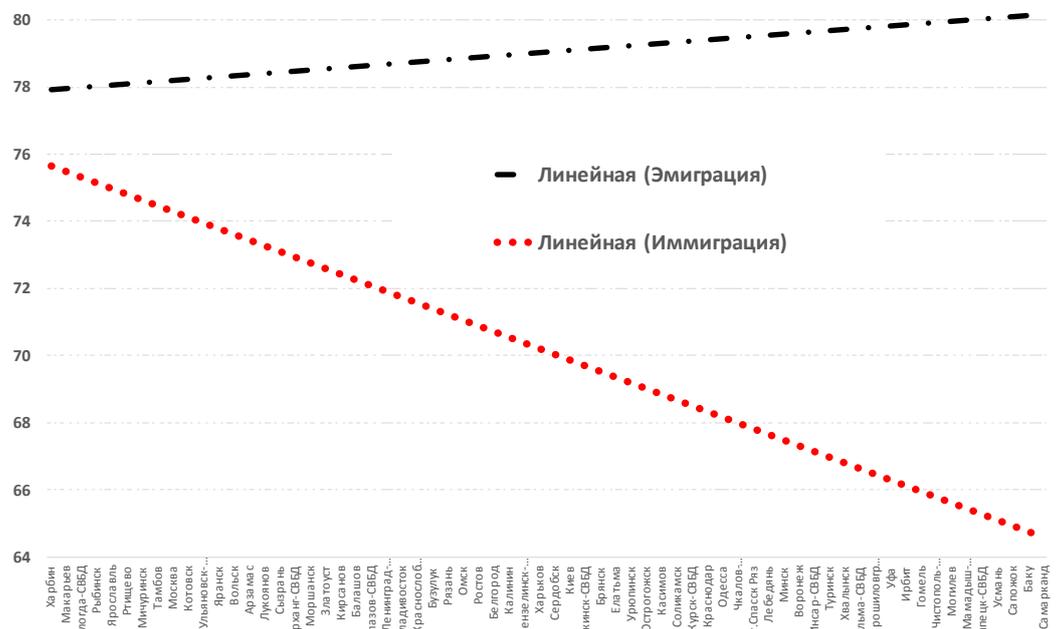


Рис. 6. Линейные тренды индексов эмиграции–иммиграции (родились в городе/призваны в РККА вне родного города и призваны в городе/родились не в этом городе) 131-й городской популяции (выстроены по убыванию доли модного наречения). Очевидна обратная зависимость степени эмиграции и степени активности городской популяции и прямая – степени иммиграции

⁴ Вновь «экспресс-анализ» в силу подавляющей (около 90 %) доли лейтенантов в числе офицеров РККА. Восторженный анализ «офицерских долей» как маркера степени социальной активности (агрессии) включает всех офицеров с подразделением их по воинским специальностям с учетом существенного (до 1,5–2 раз) снижения данного показателя в зонах социального поражения за антибольшевистское поведение больших сегментов их популяций в годы Гражданской войны.

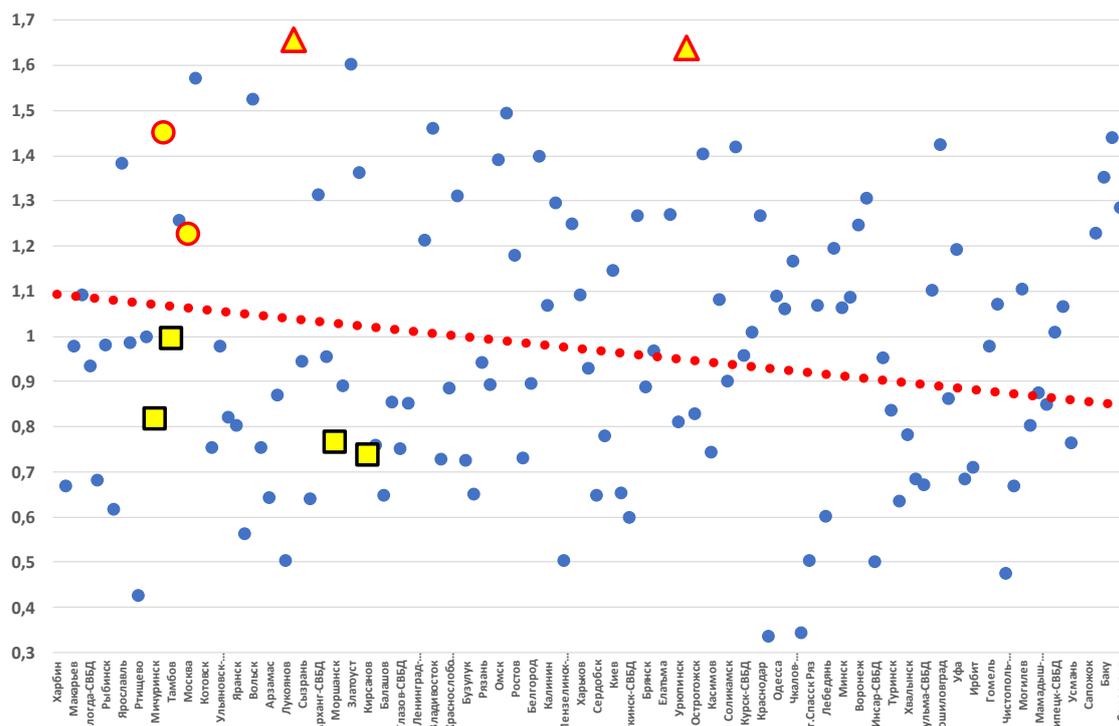


Рис. 7. Индивидуальные индексы и линейный тренд степени «привлекательности» 131 города (доля иммигрантов/доля эмигрантов; крупные круглые маркеры – СПб-Ленинград и Москва, треугольные – Иваново и Екатеринбург (Свердловск), квадратные – Козлов (Мичуринск), Тамбов, Моршанск и Кирсанов)

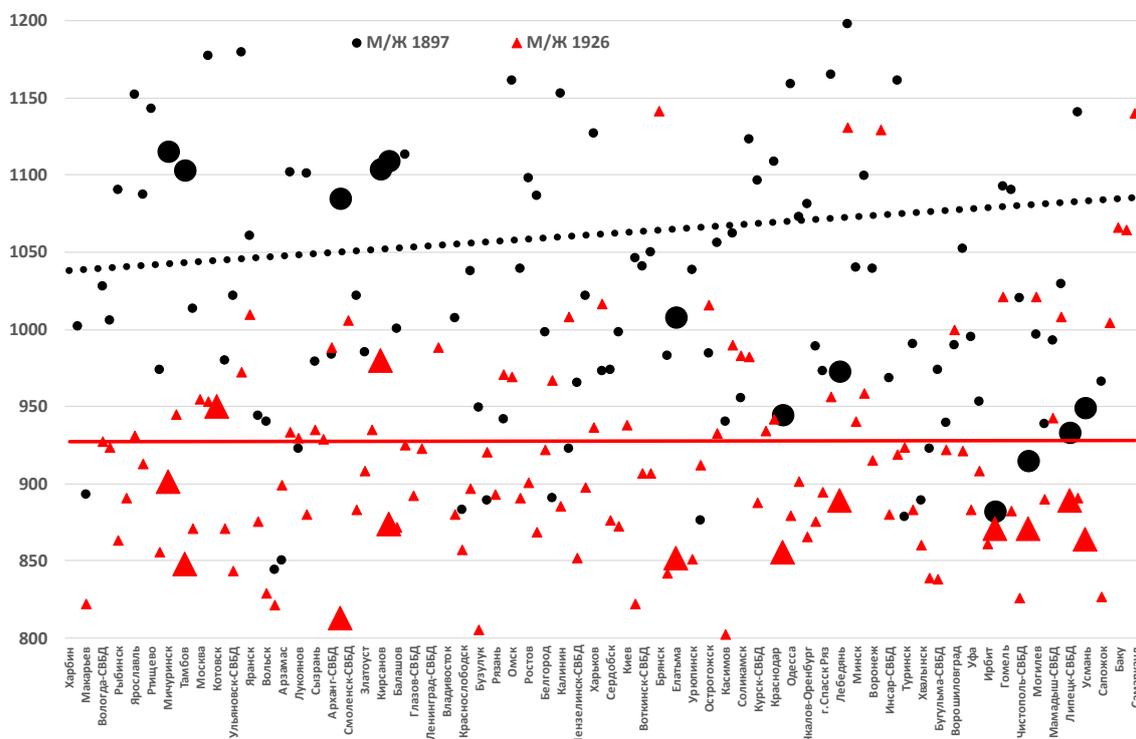


Рис. 8. Изменения соотношения М/Ж от переписи 1897 г. к переписи 1926 г. в 131 городе России–СССР на единой линейке убывания модного наречения мальчиков. Укрупненными маркерами выделены города Тамбовской губернии в границах 1917 г. Горизонтальный тренд М/Ж 1926 г. обеспечен исходным низким М/Ж 1897 г. в малых уездных городах, сочетавших низкую модернизацию, повышенную эмиграцию мужчин в крупные центры и большую индукцию сильнейшей «женской атаки» 1870-х гг.

Таблица 1

Сравнительное движение М/Ж от 1897 к 1926 г. в городах и сельской местности Российской империи – СССР и Тамбовской губернии

Категория	М/Ж в городах	М/Ж в не городах	Города 1897–1926 гг.	Не города 1897–1926 гг.
Русские Российской империи 1897 г.	1156,1	914,2	–	–
Тамбовская губерния 1897 г.	1026,1	934,3	–	–
131 город России 1897 г.	1107,04	–	–	–
СССР 1926 г.	959,4	942,6	–196,7	+28,4
131 город СССР 1926 г.	926,44	–	–180,6	–
Тамбовская губерния 1926 г.	869,4	895,7	–156,7	–38,6

Всеобщее и очень существенное⁵ снижение городских (и сельских в русском сегменте СССР) индексов М/Ж на переходе от 1897 к 1926 г. не объясняется только миллионными прямыми и безвозвратными преимущественно мужскими потерями по итогам 1914–1922 гг., включая весьма маскулинную эмиграцию за границы страны (табл. 1). Базовые причины тотального смещения за 30 лет между переписями от городского «мальчишника» к почти «бабьему царству» коренились в природно-демографической основе социоестественного механизма контроля традиционных и переходных популяций с его мощнейшими «женскими атаками» циклических семилетий рождения 1857–1863, 1871–1877, 1885–1891, 1899–1905 гг., давших миллионы «лишних невест» в фазе набора демографического давления – синергическим источником нагнетания индуцирующего стресса и общей социальной агрессии с российским конкретно-историческим частным случаем смены пола с мужского на женский в первенстве на очередь из села в город [21]. Большие войны с их преимущественными потерями плодовитых мужчин были производными актами реализации накопившейся массовой и индивидуальной социальной агрессии, эффективнейшей экзогенной частью комплекса подавления перенаселенной популяции [22].

⁵ Потери мужского городского населения за 30 лет на «средних» 160–200 человек на 1000 лиц женского пола означали деформацию полового баланса в плодовитом сегменте 16–45 лет с огромного избытка мужчин в 75–275 человек на 1000 плодовитых женщин до еще более громадного, но уже их дефицита от 90 до 320 человек.

Как видим, все представленные тренды социальной агрессии – понижающие и движутся из регистра 42–10 пунктов в регистр 30–0 пунктов, демонстрируя двукратное (от средних 20,9 к средним 10,6 пункта) ослабление социальной агрессии города в зависимости от конкретно-исторической полноты ее социоестественного синергизма с его природно-демографической основой.

Степени агрессии городских популяций, маркированные в развитии представленного: а) разноцветными активистами Гражданской войны; б) жертвами советских репрессий; в) отрицательной армейской активностью в ВОВ, несомненно, дополняют и поддержат наши первые подсчеты (это уже просчитано на деревенском окружении городов).

Из показанного понятно, что города, пережившие погромы, бунты и мятежи в 1917–1918 гг., на карте оказываются в огромном большинстве в дугообразной зоне социоестественной концентрации наиболее агрессивных региональных и субрегиональных популяций, ставшей полосой концентрации Гражданской войны, и потому главные «мятежники» расположились в верхней трети представленной линейки убывания социальной активности городских популяций (рис. 10–11).

И теперь, нанеся на интерактивную карту места городских мятежей, погромов и бунтов «образца» 1917–1919 гг., можно не спеша и поочередно с глубоким пониманием и утончившимся вкусом наслаждаться конкретно-историческими подробностями и страстями тех замечательных и совершенно российских событий.

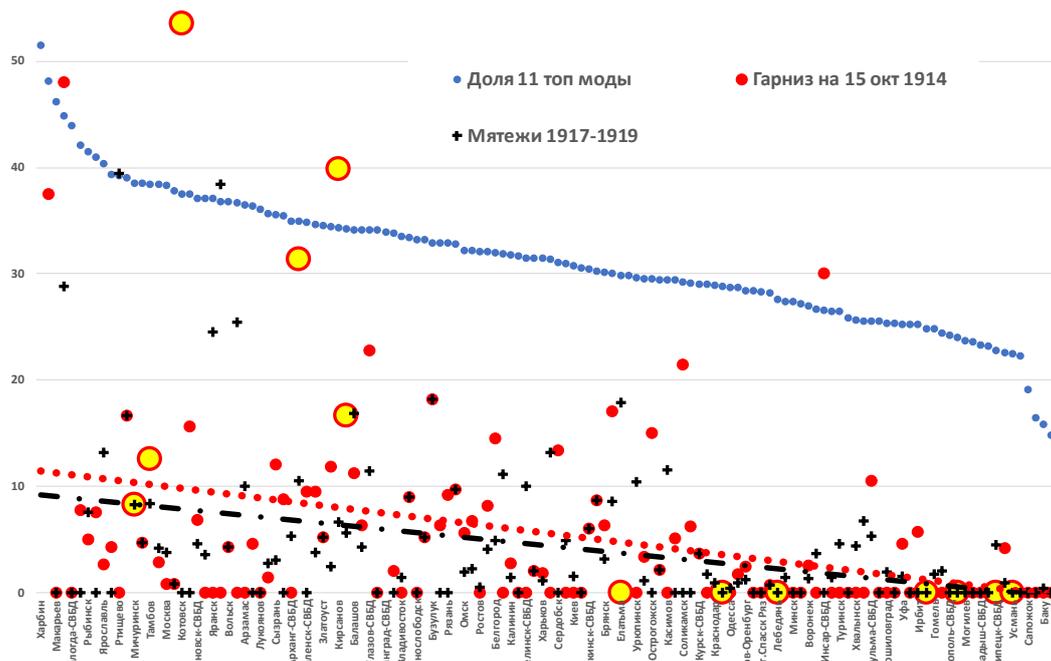


Рис. 9. Доли модного наречения мальчиков 1885–1927 г. р., индексы присутствия на октябрь 1914 г. запасных войсковых частей⁶ и мятежей 1917–1919 гг. в 131 городе России. Индекс тыловых гарнизонов рассчитан как сумма баллов войскового «присутствия» (запасной полк, бригада – 3 балла; запасной батальон, дивизион – 1 балл)/на 150 тыс. населения по переписи 1926 г. 13 городов тогдашней Тамбовской губернии выделены крупными маркерами, первые 6 – Козлов (6,23), Тамбов (12,5), Тамбовский пороховой завод (Котовск; 53,6), Моршанск (31,4), Кирсанов (39,8), Борисоглебск (16,6)

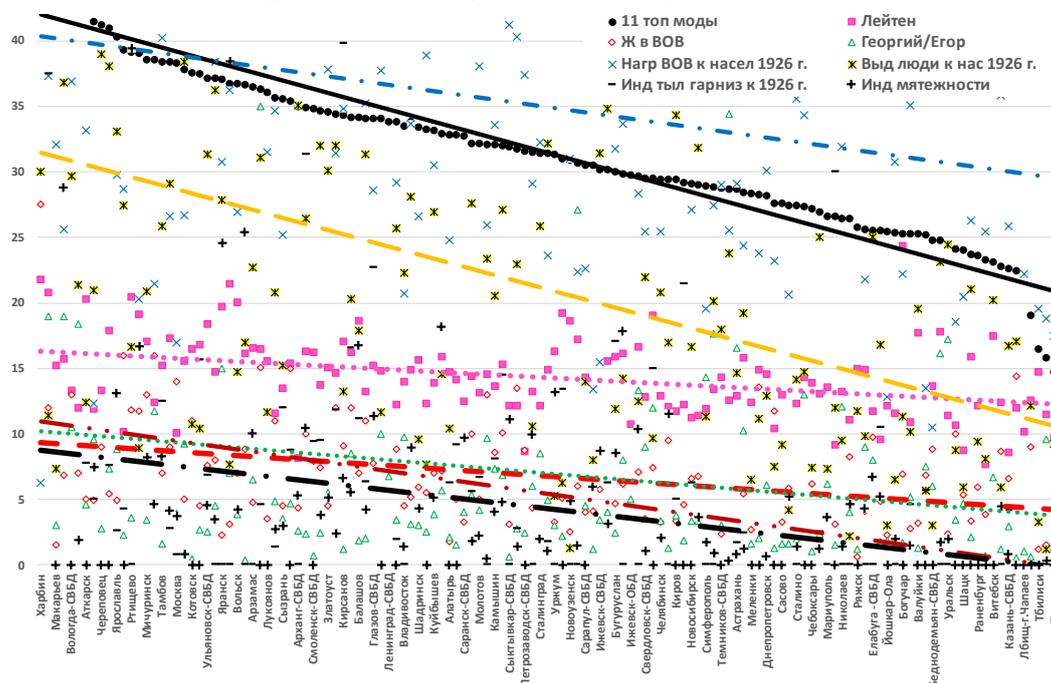


Рис. 10. Сводка движения по линейке модного наречения восьми маркеров социальной агрессии 134 российских городских популяций в конце XIX – первой четверти XX века: 1) доля 11-ти главных имен мужской моды; 2) доля лейтенантов в РККА; 3) индекс «женской доли» в военнослужащих ВОВ; 4) соотношение *Георгий/Егор*; 5) индекс кавалеров наград ВОВ; 6) индекс выдающихся уроженцев; 7) индекс тыловых гарнизонов на октябрь 1914 г.; 8) индекс мятежности в 1917–1919 гг.

⁶ Список запасных войсковых частей, размещенных в российских городах на 15 октября 1914 г., предоставлен М.Б. Оленевым на интернет-форуме. URL: <http://forum.vgd.ru/316/82850>.

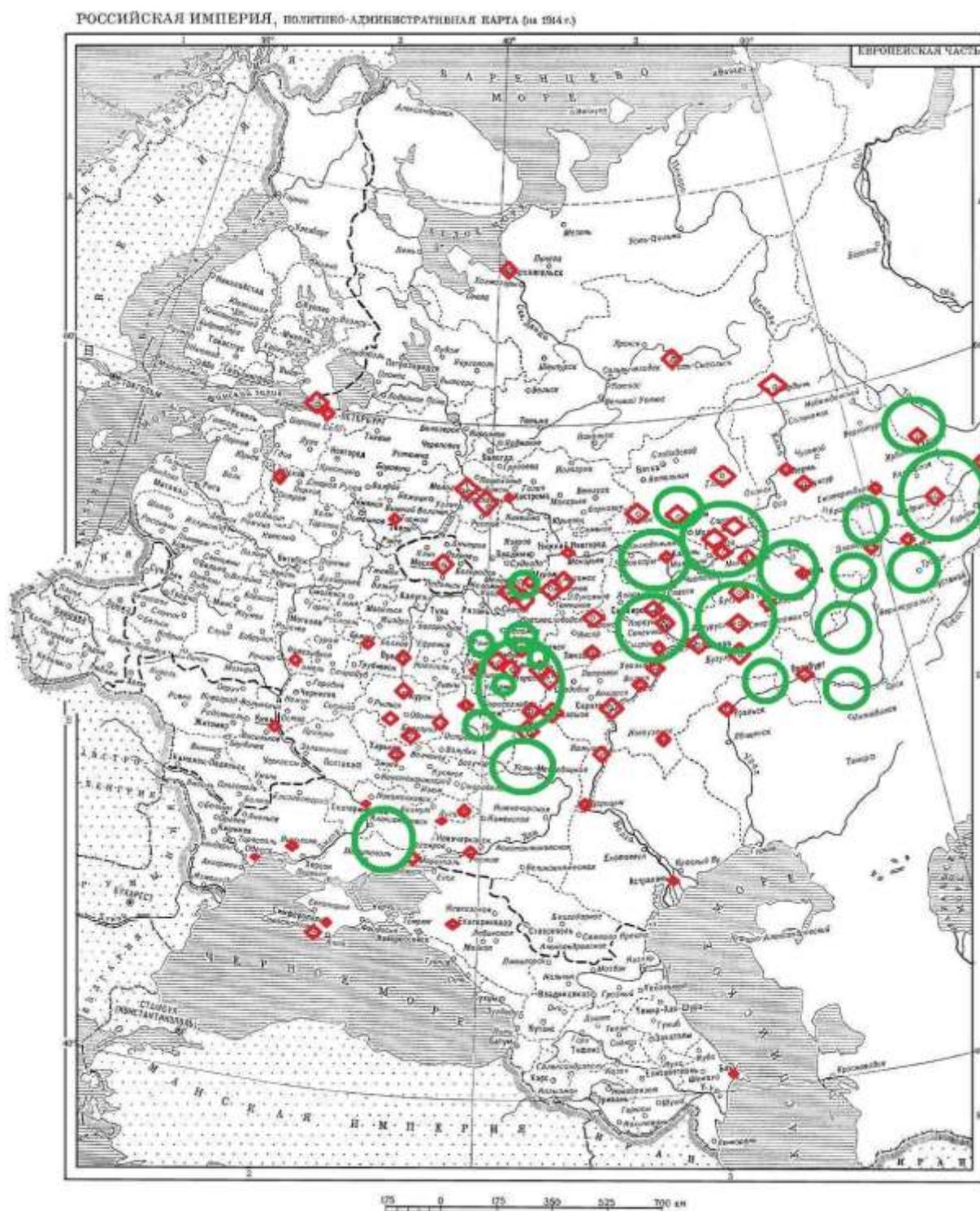


Рис. 11. Локализация городских мятежей 1917–1919 гг. и главных зон «зеленого» вооруженного протеста 1917–1921 гг. на карте. Размеры красных ромбов примерно соответствуют индексу мятежности городской популяции, рассчитанному как соотношение сочетания числа и размаха мятежей к численности населения (на 150 тыс. человек) города в 1926 г. Зеленые круги – регионы «антоновщины», махновщины, «огольцовщины», «колесниковщины», Верхнедонского восстания, «чапанной войны», «вилочного мятежа», Западно-Сибирского восстания, «степановского мятежа», Бутылицкого восстания

Список литературы

1. Дьячков В.Л. О социоестественном синергизме взрыва 1917 года // Постигая Великую российскую революцию: мемориальный сб. науч. ст. памяти д-ра ист. наук, проф. Л.Г. Протасова. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2017. С. 136-139.
2. Дьячков В.Л. О социоестественном синергизме революции 1917 года и Гражданской войны в России // Человек и природа: материалы 27 Междунар. междисциплинар. конф. «Проблемы социоестественных исследований» и Междунар. междисциплинар. молодеж. шк. «Стратегии экологической безопасности». М., 2017. С. 35-36.
3. Дьячков В.Л. Белые, красные, зеленые: истоки и сравнительная социография активистов Гражданской войны в России. Тамбовская губерния в революции 1917 года и Гражданской войне: особенное в общем // Тамбовское восстание, 1920–1921 гг.: исследования, документы, воспоминания. М., 2018. С. 103-123.
4. 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.
5. Дьячков В.Л. Российская социальная агрессия первой четверти XX века: способы выявления, истоки, уровни, формы, этапы, исходы // Человек и природа: материалы 27 Междунар. междисциплинар. конф. «Проблемы социоестественных исследований» и Междунар. междисциплинар. молодеж. шк. «Стратегии экологической безопасности». М., 2017. С. 36-40.
6. Дьячков В.Л. Регионы СССР во Второй мировой войне: методология и методика исследования, степени социально-демографического участия и формирующих последствий // Социальная история Второй мировой войны: материалы Междунар. конф. / отв. ред. В.Л. Дьячков, Ю.А. Мизис. Тамбов, 2017. С. 15-33.
7. Дьячков В.Л. Природно-демографические циклы как факторы российской истории, XIX – первая половина XX в. // Социальная история российской провинции в контексте модернизации аграрного общества в XVIII–XX вв.: материалы Междунар. конф. Тамбов, 2002. С. 17-31.
8. Дьячков В.Л. В поисках гена социальной агрессии: методика и первые результаты исследования // Природа и общество: технологии обеспечения продовольственной и экологической безопасности. М., 2016. С. 23-26.
9. Дьячков В.Л., Трофимова Е.В. Русское наречие в четырех веках социальной истории страны. Тамбов, 2011.
10. Дьячков В.Л., Трофимова Е.В. Русское наречие в 1890–1920-е гг. в контексте социальной истории страны: методология, методика и некоторые результаты анализа. Ч. 1 // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 9 (113). С. 343-355.
11. Дьячков В.Л., Трофимова Е.В. Русское наречие в 1890–1920-е гг. в контексте социальной истории страны: методология, методика и некоторые результаты анализа. Ч. 2 // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. Вып. 10 (114). С. 309-320.
12. 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.
13. Дьячков В.Л. Крестьянская социально-демографическая модель в первой половине XX в.: эволюция и катастрофа // Неземледельческая деятельность крестьян и особенности российского социума. 30 сессия Симпозиума по аграрной истории Восточной Европы: тезисы докладов и сообщений. М., 2006. С. 121-122.
14. Дьячков В.Л. Межвоенная интерлюдия: социально-демографическое развитие Тамбовского края в 1914 – июне 1941 гг. // Вестник Тамбовского университета. Кафедра Российской истории. 1994–2009. Приложение к журналу. Тамбов, 2009. С. 186-196.
15. Дьячков В.Л. Природно- и социально-демографические факторы роста крестьянской агрессии в первой трети XX в. (Тамбовский случай) // История и современность. 2014. № 1 (19). С. 128-141.
16. Дьячков В.Л. и др. Политические деятели Российской провинции от эпохи Николая II до Сталина. Тамбов, 2013. 160 с.
17. Дьячков В.Л. Революция 1917 г. и Гражданская война в России (1918–1921 гг.). Тамбов, 2009. 64 с.
18. Дьячков В.Л. Миграции населения России 1860-х–1930-х гг. как часть социоестественной системы регуляции популяций // Природа и общество: технологии обеспечения продовольственной и экологической безопасности. Вып. 40. М., 2016. С. 99-102.
19. Дьячков В.Л. Красные, белые, зеленые Гражданской войны в России: истоки взрыва социальной агрессии и ее политического спектра. Часть I. Методология и методика поиска // Вестник Тамбовского

- университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 175. С. 157-164. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-157-164.
20. Дьячков В.Л., Лямин С.К. Социально-демо-графический феномен первых ста лет Котовска Тамбовской области // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 12 (164). С. 137-150. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-137-150.
 21. Дьячков В.Л. Российская демографическая модель XX в.: особенности перехода от традиции к модерну // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. Т. 20. Вып. 12 (152). С. 143-147. DOI 10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-143-147.
 22. Дьячков В.Л. О синергизме падения плодovitости в периоды больших войн: Первая мировая // История и современность. 2015. № 2 (22). С. 160-182.

References

1. Dyachkov V.L. O sotsioestestvennom sinergizme vzryva 1917 goda [On social and natural synergism of 1917 explosion]. *Sbornik nauchnykh statey pamyati doktora istoricheskikh nauk, professora L.G. Protasova «Postigaya Velikuyu rossiysskuyu revolyutsiyu»* [Digest of Scientific Articles Dedicated to the Memory of Doctor of History, Professor L.G. Protasov "Understanding Russian Revolution"]. Tambov, Publishing House of Tambov State University named after G.R. Derzhavin, 2017, pp. 136-139. (In Russian).
2. Dyachkov V.L. O sotsioestestvennom sinergizme revolyutsii 1917 goda i Grazhdanskoj vojny v Rossii [About social and natural synergism of Russian Revolution and Civil War]. *Materialy 27 Mezhdunarodnoj mezhdistsiplinarnoy konferentsii «Problemy sotsioestestvennykh issledovaniy» i Mezhdunarodnoj mezhdistsiplinarnoy molodezhnoy shkoly «Strategii ekologicheskoy bezopasnosti»* [Proceedings of 27th International Interdisciplinary Conference "Problems of Social and Natural Researches" and Youth School "Strategies of Economical Safety"]. Moscow, 2017, pp. 35-36. (In Russian).
3. Dyachkov V.L. Belyye, krasnyye, zelenyye: istoki i sravnitel'naya sotsiografiya aktivistov Grazhdanskoj vojny v Rossii. Tambovskaya guberniya v revolyutsii 1917 goda i Grazhdanskoj vojne: osobennoye v obshchem [The whites, the reds, the greens: origin and comparative sociography of activists of the Civil War in Russia. Tambov Governorate during the Revolution of 1917 and the Civil War: particular in general]. *Tambovskoye vosstaniye, 1920–1921 gg.: issledovaniya, dokumenty, vospominaniya* [Tambov Rebellion, 1920–1921: Studies, Documents, Memories]. Moscow, 2018, pp. 103-123. (In Russian).
4. Dyachkov V.L. «Nashi mertvyye nas ne ostavyat v bede, nashi pavshiye – kak chasovyeye...»: 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).
5. Dyachkov V.L. Rossiyskaya sotsial'naya agressiya pervoy chetverti XX veka: sposoby vyyavleniya, istoki, urovni, formy, etapy, iskhody [Russian social aggression of the first quarter of 20th century: methods of exposure, origins, levels, forms, stages, results]. *Materialy 27 Mezhdunarodnoj mezhdistsiplinarnoy konferentsii «Problemy sotsioestestvennykh issledovaniy» i Mezhdunarodnoj mezhdistsiplinarnoy molodezhnoy shkoly «Strategii ekologicheskoy bezopasnosti»* [Proceedings of 27th International Interdisciplinary Conference "Problems of Social and Natural Researches" and Youth School "Strategies of Economical Safety"]. Moscow, 2017, pp. 36-40. (In Russian).
6. Dyachkov V.L. Regiony SSSR vo Vtoroy mirovoj vojne: metodologiya i metodika issledovaniya, stepeni sotsial'no-demograficheskogo uchastiya i formiruyushchikh posledstviy [Regions of the USSR during the Second World War: methodology and methods of the research, degrees of social and demographic participation and forming consequences]. *Materialy Mezhdunarodnoj konferentsii «Sotsial'naya istoriya Vtoroy mirovoj vojny»* [Proceedings of International Conference "Social History of the Second World War"]. Tambov, 2017, pp. 15-33. (In Russian).
7. Dyachkov V.L. Prirodno-demograficheskiye tsikly kak faktory rossiyskoj istorii, XIX – pervaya polovina XX v. [Natural and demographic cycles as factors of Russian history, the 19th – first half of the 20th century]. *Materialy Mezhdunarodnoj konferentsii «Sotsial'naya istoriya rossiyskoj provintsii v kontekste modernizatsii agrarnogo obshchestva v XVIII–XX vv.»* [Proceedings of International Conference "Social History of Russian Province in the Context of Agrarian Society Modernization in the 18th–20th Centuries"]. Tambov, 2002, pp. 17-31. (In Russian).
8. Dyachkov V.L. V poiskakh gena sotsial'noy agressii: metodika i pervye rezul'taty issledovaniya [In the search of gene of social aggression: research methodology and first results]. *Priroda i obshchestvo: tekhnologii obespecheniya prodovol'stvennoy i ekologicheskoy bezopasnosti* [Nature and Society: Technology of Grocery Ecological Safety Guarantee]. Moscow, 2016, pp. 23-26. (In Russian).

9. Dyachkov V.L., Trofimova E.V. *Russkoye narecheniye v chetyrekh vekakh sotsial'noy istorii strany* [Russian Naming in Four Centuries of Social History of the Country]. Tambov, 2011. (In Russian).
10. Dyachkov V.L., Trofimova E.V. Russkoye narecheniye v 1890–1920-e gg. v kontekste sotsial'noy istorii strany: metodologiya, metodika i nekotoryye rezul'taty analiza. Ch. 1. [Russian naming through the 1890–1920s in social history context: methods and some research results. Part 1]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 9 (113), pp. 343-355. (In Russian).
11. Dyachkov V.L., Trofimova E.V. Russkoye narecheniye v 1890–1920-e gg. v kontekste sotsial'noy istorii strany: metodologiya, metodika i nekotoryye rezul'taty analiza. Ch. 2. [Russian naming through the 1890–1920s in social history context: methods and some research results. Part 2]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2012, no. 10 (114), pp. 309-320. (In Russian).
12. Dyachkov V.L. Tambovskoe imya na 380-letnem marshe – mesto v stroyu [Tambov name at the 380 anniversary march – the place in the row]. *Materialy 6 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 380-letiyu goroda Tambova «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Materials of 6 All-Russian Scientific Conference, Dedicated to 380 Anniversary of Tambov “Tambov in the Past, Present, and Future”]. Tambov, 2016, pp. 39-63. (In Russian).
13. Dyachkov V.L. Krest'yanskaya sotsial'no-demograficheskaya model' v pervoy polovine XX v.: evolyutsiya i katastrofa [Peasant social and demographic model in the first half of the 20th century: evolution and catastrophe]. *Tezisy докладов i soobshcheniy «Nezemledel'cheskaya deyatel'nost' krest'yan i osobennosti rossiyskogo sotsiuma. 30 sessiya Simpoziuma po agrarnoy istorii Vostochnoy Evropy»* [Proceedings of “Non-agricultural Activity of Peasants and Peculiarities of Russian Society. 30 Session of Agrarian History of Eastern Europe Symposium”]. Moscow, 2006, pp. 121-122. (In Russian).
14. Dyachkov V.L. Mezhvoyennaya interlyudiya: sotsial'no-demograficheskoye razvitiye Tambovskogo kraya v 1914 – iyune 1941 gg. [Interwar interlude: social and demographic development of Tambov land in 1914 – June of 1941]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Kafedra Rossiyskoy istorii. 1994–2009. Prilozheniye k zhurnalu* [Tambov University Review. Russian History Department. 1994–2009. Supplement to the Journal]. Tambov, 2009, pp. 186-196. (In Russian).
15. Dyachkov V.L. Prirodno- i sotsial'no-demograficheskie faktory rosta krest'yanskoy agressii v pervoy treti XX v. (Tambovskiy sluchay) [On synergism of escalation and explosion of peasant aggression in the first quarter of the 20th century (the Tambov case)]. *Istoriya i sovremennost'* [History and Modernity], 2014, no. 1 (19), pp. 128-141. (In Russian).
16. Dyachkov V.L. et al. *Politicheskiye deyateli Rossiyskoy provintsii ot epokhi Nikolaya II do Stalina* [Politicians from Russian Regions Between Nicholas II and Stalin]. Tambov, 2013, 160 p. (In Russian).
17. Dyachkov V.L. *Revolutsiya 1917 g. i Grazhdanskaya vojna v Rossii (1918–1921 gg.)* [Revolution of 1917 and Civil War in Russia (1918–1921)]. Tambov, 2009, 64 p. (In Russian).
18. Dyachkov V.L. Migratsii naseleniya Rossii 1860-kh – 1930-kh gg. kak chast' sotsioestvennoy sistemy regulirovki populyatsiy [Migrations of Russian population in 1860–1930s as a part of social and natural system of population regulation]. *Priroda i obshchestvo: tekhnologii obespecheniya prodovol'stvennoy i ekologicheskoy bezopasnosti. Vypusk 40* [Nature and Society: Technologies of Supporting Commodity and Ecological Safety. Issue 40]. Moscow, 2016, pp. 99-102. (In Russian).
19. Dyachkov V.L. Krasnye, belye, zelenye Grazhdanskoy voyny v Rossii: istoki vzryva sotsial'noy agressii i ee politicheskogo spektra. Chast' I. Metodologiya i metodika poiska [The whites, the reds, the greens of Russian Civil War: origins of high social aggression and its political spectrum. Part 1. The methodology and the research methods]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 175, pp. 157-164. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-157-164. (In Russian).
20. Dyachkov V.L., Lyamin S.K. Sotsial'no-demograficheskiy fenomen pervykh sta let Kotovska Tambovskoy oblasti [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. DOI 10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-137-150. (In Russian).
21. Dyachkov V.L. Rossiyskaya demograficheskaya model' XX v.: osobennosti perekhoda ot traditsii k modern [Russian demographic model in 20th century: peculiarities of transition from tradition to modern]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, vol. 20, no. 12 (152), pp. 143-147. DOI 10.20310/1810-0201-2015-20-12(152)-143-147. (In Russian).
22. Dyachkov V.L. O sinergizme padeniya plodovitosti v periody bol'shikh voyn: Pervaya mirovaya [On synergism of fertility decline during big wars: First World War]. *Istoriya i sovremennost'* [History and Modernity], 2015, no. 2 (22), pp. 160-182. (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. E-mail: mayormp@mail.ru

Вклад в статью: концепция исследования, сбор данных, анализ полученных результатов.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>

Поступила в редакцию 26.10.2018 г.

Поступила после рецензирования 27.11.2018 г.

Принята к публикации 15.01.2019 г.

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. E-mail: mayormp@mail.ru

Contribution: study conception, data acquisition, obtained results analysis.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>

Received 26 October 2018

Reviewed 27 November 2018

Accepted for press 15 January 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-166-178
УДК 908

Возрождение православных традиций Тамбовской епархии в период служения святителя Луки (Войно-Ясенецкого) (по нарративным источникам)¹

протоиерей Виктор ЛИСЮНИН^{1,2}

¹Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. М. Горького, 3

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
E-mail: ovli09@mail.ru

Rebirth of Tambov Eparchy orthodox traditions in the ministrations period of St. Luke (Voyno-Yasenetsky) (as exemplified in narrative materials)

Archpriest Viktor LISYUNIN^{1,2}

¹Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church
3 Maxim Gorky St., Tambov 392000, Russian Federation

²Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
E-mail: ovli09@mail.ru

Аннотация. Представлено собрание воспоминаний очевидцев жизни и служения святителя Луки – известного ученого, прославленного хирурга, доктора медицины, профессора, лауреата Сталинской премии первой степени. Сквозной темой анализируемых свидетельств является значимость личного вклада епископа Тамбовского Луки (Войно-Ясенецкого) в процесс возрождения Тамбовской епархии: возобновление преемственной традиции воцерковленного образа жизни, возвращение ранее закрытых храмов верующим, благоустройство интерьера церквей, строгий отбор в подборе кадров, новации в области миссионерского служения, проповедничество. Вместе с тем очевидцы свидетельствуют о том, что всенародная слава архиепископа-хирурга была ответом на его служение в качестве хирурга-консультанта тамбовских госпиталей, благодаря чему многие исцеленные им люди приходили к вере, проникаясь высоким примером архипастыря. Живой голос очевидцев дает детализированную картину военного быта, в условиях которого святителю Луке пришлось восстанавливать разрушенную епархию. Зафиксированные, собранные вместе и обработанные устные воспоминания, предания и свидетельства о подвиге служения святителя Луки в Тамбове, взятые за целое, красочно иллюстрируют события, которые в официальных документах и исследованиях не имеют общепринятого понимания. Ценным является и то, что в текущее десятилетие было обнаружено немало ранее неизвестных свидетельств о тамбовском периоде служения архиепископа Луки, среди которых особый интерес представляют воспоминания прямых очевидцев архипастырского подвига святителя. Так, приведены воспоминания настоятеля Покровского собора, почетного гражданина города Тамбов – протоиерея Николай Степанова и его супруги Нины Петровны Степановой, мама которой, будучи медицинской сестрой, помогала на операциях Владыке Луке; свидетельства известного тамбовского краеведа Валентины Андреевны Кученковой, которую в детстве приводили на благословение в Покровский собор. Также отражены свидетельства: Розы Петровны Себякиной, Раисы Семеновны Муравьевой, Валентины Ильиничны Добронравовой, Тамары Ивановны Комаровой, Нины Васильевны Малиной, Зои Владимировны Илларионовой, Валерии Павловны Богоявленской, Людмилы Алексеевны Та-

¹ Свидетельства и воспоминания очевидцев собраны, записаны и обработаны протоиереем Виктором Федоровичем Лисюниным.

гановой, Людмилы Алексеевны Ивановой. Впервые публикуются фрагменты дневниковых записей 1944–1945 гг. Вячеслава Тихоновича Гроздова, сына известного тамбовского хирурга, Тихона Митрофановича Гроздова. Благодаря знакомству и общению автора статьи с дочерью В.Т. Гроздова – Мариной Вячеславовной Ганиевой появилась возможность изучения этих дневников музейными специалистами, которые принимают активное участие в создании дома-музея святителя Луки в городе Тамбов. Все сохранившиеся воспоминания и свидетельства очевидцев о земном подвиге служения святителя Луки являются живой летописью, сохраняющей искреннюю память о добром, милосердном архипастыре – целителе страждущих людей.

Ключевые слова: святитель Лука; Тамбовская епархия; Великая Отечественная война; архиепископ; воспоминания; очевидцы; дневники; эвакогоспиталь; служение

Для цитирования: Лисюнин В., протоиерей. Возрождение православных традиций Тамбовской епархии в период служения святителя Луки (Войно-Ясенецкого) (по нарративным источникам) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 166–178. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-166-178

Abstract. We present a memories witnesses collection of the life and ministration of St. Luke – a famous scientist, renowned surgeon, doctor of medicine, professor, winner of the Stalin Prize of the first degree. The topic throughout all of the analyzed data is the significance of the personal contribution of the Bishop of Tambov St. Luke (Voyno-Yasenetsky) to the revival of the Tambov Eparchy: the renewal of the successive tradition of the church life, the return of previously closed churches to believers, the decoration of the interior of churches, strict selections in the recruitment of cadres, innovations in church missionary ministration, preaching. At the same time, witnesses testify that the nationwide fame of the archpriest-surgeon was a response to his ministration as a surgeon-consultant for Tambov evacuation hospitals, thanks to which, many people he healed came to faith, following the high example of the archpastor. The voice of witnesses provides a detailed picture of military life, under which conditions St. Luke had to restore a destroyed eparchy. Recorded, collected together and processed oral memories, legends and testimonies about the exploits of the ministration of St. Luke in Tambov, taken as a whole, colorfully illustrate the events that are not generally accepted in official documents and studies. It is also valuable that in the current decade a lot of previously unknown evidence of the Tambov period of ministration of Archpriest Luke was discovered, among which particular interest shown in memories of direct witnesses to the saint's archpastoral exploit. We present the memories of the prior of the Pokrovsky Cathedral, an honorary citizen of the city of Tambov – archpriest Nikolai Stepanov and his wife Nina Petrovna Stepanova, whose mother, being a nurse, helped Luke in surgeries; testimonies of the famous Tambov ethnographer Valentina Andreyevna Kuchenkova, who in her childhood was brought to the Pokrovsky Cathedral for blessing. We also consider testimonies of: Roza Petrovna Sebyakina, Raisa Semyonovna Muravyova, Valentina Ilinichna Dobronravova, Tamara Ivanovna Komarova, Nina Vasilyevna Malina, Zoya Vladimirovna Illarionova, Valeria Pavlovna Bogoyavlenskaya, Lyudmila Alekseevna Taganova, Lyudmila Alekseevna Ivanova. Fragments of diary entries from 1944–1945 are published for the first time. They were written by Vyacheslav Tikhonovich Grozdov, son of the famous Tambov surgeon, Tikhon Mitrofanovich Grozdov. Thanks to the acquaintance and communication with daughter of V.T. Grozdov – Marina Vyacheslavovna Ganieva, there is an opportunity to study these diaries by museum specialists, who take an active part in the creation of the house-museum of St. Luke in the city of Tambov. All surviving memories and witness accounts of the earthly exploits of the ministration of St. Luke are a living chronicle, preserving the sincere memory of a kind, merciful archpastor – healer of suffering people.

Keywords: St. Luke; Tambov Eparchy; World War II; archpriest; memories; witnesses; diaries; evacuation hospital; ministration

For citation: Lisyunin V., Archpriest. Vozrozhdeniye pravoslavnykh traditsiy Tambovskoy eparkhii v period sluzheniya svyatitelya Luki (Voyno-Yasenetsky) (po narrativnym istochnikam) [Rebirth of Tambov Eparchy orthodox traditions in the ministration period of St. Luke (Voyno-Yasenetsky) (as exemplified in narrative materials)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 166–178. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-166-178 (In Russian, Abstr. in Engl.)

С приездом в феврале 1944 г. архиепископа Луки (Войно-Ясенецкого) в г. Тамбов можно говорить о фактическом возрождении

Тамбовской епархии, которая, пройдя через непростое время войн и революций, боготорчества и гонений, в лице святителя Луки

обрела спасительный путь своего возрождения. Любовь к ближнему, ежедневно являемая святителем Лукой, объединяла людей, потерявшихся в сложных лабиринтах гражданского несогласия, атмосфере тотального недоверия. Многим духовный пример святителя дал спасительную надежду на грядущее возрождение традиций православной нравственности. **Нина Петровна Степанова**, супруга почетного гражданина г. Тамбов, митрофорного протоиерея Николая Степанова, который полвека прослужил в Покровском соборе и многие десятилетия был настоятелем этого храма, незадолго до своей кончины вспоминала: «Мой двоюродный брат Борис Иванович Клюквин в то время учился в Московском институте... Однажды он опаздывал на трамвай и успел заскочить только на подножку, так и поехал, задремал и упал на дорогу – сломал руку, был перелом. И вот тетя Сима вместе с моей мамой ходили к Владыке Луке, чтобы попросить сделать операцию Борису. Он сделал, но после операции сказал: «Честно говорю, что рука не будет разгибаться», так как, чтобы сберечь руку, там было что-то перерезано. И вот мог бы промолчать, не сказать ничего, а он все прямо говорил – не утаивая, чтобы люди могли жить с правдой в сердце. Так брат и жил, хотя рука и не разгибалась, но он все делал этой рукой. Он так и не вернулся в Москву, закончив Тамбовский пединститут, стал хорошим учителем математики и физики»². В свою очередь **протоиерей Николай Степанов**³ вспоминал, как возле них в свое время жил некий полковник Гринь, которому «святитель Лука делал пластическую операцию на черепе». «Вместе с моей мамой, Валентиной Николаевной Петрушилиной (Шишкиной)⁴, – вспоминала Нина Петровна Степанова, – работала одна женщина, она была бухгалтером и стенографировала проповеди архиепископа Луки. Моей маме она подарила одну тетрадь с проповедями Владыки; этой тетрадью мама очень дорожила и берегла. Как Владыка Лука служил, народу всегда

много в храме было. После службы мы все его провожали, это сейчас много машин, а тогда большая редкость, как-то на лошади его привозили, а так пешочком все он ходил. И операции делал, и сколько госпиталей здесь было – все посещал. Вот думаю, как он успевал, ведь и служил, и операции делал, а к службе ведь готовиться надо, и много проповедовал. И ведь в маленьком доме жил, никаких условий. Все приходило слушать его проповеди, даже с института; тогда он один у нас был в городе (Педагогический институт, ныне Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. – *прот. В. Л.*). Тайно преподаватели приходили слушать его проповеди необыкновенные, внушительные и полезные. Люди часто приходили просто послушать. Я молодая была и дома слышала из разговоров (часто после службы мама с другими прихожанами обсуждала), о чем Владыка в проповеди говорил. У нас монашенки всегда жили в доме, – вспоминала Нина Петровна Степанова, – ссыльные были, искали себе квартиры. Они приехали из Москвы, потом уехали в Киев. Через два дома от нас на улице Пензенской жили тоже монахи, их звали московскими, так как они были из Вознесенского монастыря на ул. Московской. Марфа Савельевна, Надежда Федоровна и Анна Павловна. Потом к ним приехала племянница Анны Павловны Полина, ее потом постригли в монашенки, она до последнего времени, до глубокой старости и была на клиросе (до 2008 г. – *прот. В. Л.*). Надежда Федоровна и Марфа Савельевна сразу, как только Покровский храм открыли, пришли туда и в монашеском хоре пели, который сформировался при Владыке Луке. У Марфуши-то какой красивый голос был. Этих матушек все по отчеству называли, наверное, чтобы в миру не показывать своих монашеских имен. Их нигде не принимали на работу, нигде. На пропитание зарабатывали стеганьем одеял. У нас комната большая была, они приходили к нам, пальцы ставили и стегали одеяла. Марфуша, та платочки вышивала, простые носовые платочки, очень красиво. Этим они и жили. Потом их стали пускать на работу и всегда помнили, как они работали. Но это, по-моему, уже в послевоенное время было, они стали работать санитарками. Скорее всего, с работой помог Владыка Лука, после войны стало чуть-чуть попроще

² Записано протоиереем Виктором Лисюниным 13 июня 2011 г. в г. Тамбов со слов Н.П. Степановой.

³ Протоиерей Николай Степанов (1931–2008) – настоятель Покровского собора, почетный гражданин города Тамбов.

⁴ В.Н. Петрушилина (Шишкина) во время войны работала старшей медицинской сестрой в эвакогоспитале № 1107, хорошо знала архиепископа Луку.

людям духовного звания, которые до этого были ущемлены во всех правах. И к ним так потом хорошо относились, так уважали, потому что они очень сильными труженицами были. Они и в хоре в Покровском храме успевали, и на работе. Кто-то в верхний храм любил ходить на архиерейские службы, а другие прихожане любили в нижний храм ходить из-за монашеского хора. В монашеском хоре голоса были хорошие...»⁵.

Все, кто приходил в храм и хоть раз присутствовал на богослужении Владыки Луки, помнил об этом всю оставшуюся жизнь. Известный краевед Валентина Андреевна Кученкова перед своей кончиной вспоминала, как, будучи ребенком, встретила святителя Луку: «Это был 1944 г., когда Владыка Лука только приехал; электричества тогда в храме еще не было. Была пасхальная неделя. Мы чуть-чуть опоздали, служба уже была в нижнем храме, и было темно, а свечи у стен горели возле киотов, и блики от свечей так качались на стенах и на иконах – все это для меня было необыкновенным, все это меня тогда поразило. Народу было много, но не скажу, что храм был полностью заполнен, но тишина была в храме потрясающая. Святитель Лука в этот момент стоял в храме, потом он проповедь говорил достаточно долго, и все его слушали. Ни шевеления, никакого, как будто люди замерли. Моя знакомая, с которой я пришла, хорошо знала Владыку Луку. Она – интеллигентка из прошлых. Она к нему подошла, и о чем-то долго говорили друг с другом. Но народ не расходился, как стоял во время службы и во время проповеди, так и стоял. Но в это время святитель Лука в центре храма уже сел на огромную скамейку; в середине этой скамейки такая узкая дыра была, чтоб можно было удобно переставлять эту скамейку. Я тогда маленькая была, и для меня скамейка эта казалась очень большой. Когда проповедь Владыка Лука уже сказал и сел на эту скамейку, люди к нему подходить стали. После того, как он переговорил достаточно долго с женщиной, которая и привела меня в храм, она сказала ему: «Владыка, благослови эту сиротку!» На улице меня, в общем-то звали сироткой, многие знали, что я с двух лет вне семьи жила. И вот святитель Лука свою, как мне тогда показав-

⁵ Записано протоиереем Виктором Лисюниным 13 июня 2011 г. в г. Тамбов со слов Н.П. Степановой.

лось, здоровую ладонь с расправленными пальцами на голову положил. И я только помню, что он сказал мне: «Расти и учись». Потом он прочитал молитву, потом еще что-то говорил мне. И я вот под таким впечатлением таращила на него глаза с раскрытым ртом. Впечатление для меня было потрясающее тогда. И самое интересное в другом еще – когда я решила принять крещение, потому что в детстве меня не крестили родители, а тетюшка вообще боялась говорить о церкви, то я захотела принять крещение в Скорбященской церкви. Но все так сложилось, что я оказалась в Покровской церкви, где и крестил меня отец Иоанн Кубинец. Это был 1992 или 1993 г., накануне издания моей книги «Святые Тамбовской епархии»⁶.

Многие из тех, кого Владыка Лука исцелял, становились верующими людьми, посещали храм, в котором служил святитель. Таким образом, Покровский собор становился лечебницей, где люди получали исцеление души и тела, а операционная, где хирург явил чудеса врачевания, становилась храмом, где молитва и дар Божий являли нескончаемую милость Господню к заблудшим людям. **Себякиной Розе Петровне** было шестнадцать с половиной лет, когда у нее признали гнойную болезнь ноги. Хирург Вамберский хотел ампутировать ногу, но отец Розы Петровны, будучи журналистом, направил свою дочь к архиепископу Луке. 20 апреля 1946 г. они встретились. «Ты веруешь?» – спросил архиепископ Лука и сказал, что прооперирует, если она примет крещение. Комсорг, присутствующий при разговоре, стал иронизировать, тогда Лука велел всем выйти и, оставшись наедине, дал согласие быть крестным отцом»⁷.

Святитель Лука многое делал для помощи бедным людям, которые во время Великой Отечественной войны были обездолены и терпели нужду. «Я родилась 16 июля 1934 г. в г. Мичуринск, – вспоминает **Раиса Семеновна Муравьева**. – Мама моя – Вера Прохоровна Медведева (Булыгина, умерла в 1974 г.) была из с. Сухотинка, там ее крестили. В Тамбов мы переехали в 1942 г., потому что

⁶ Записано протоиереем Виктором Лисюниным 5 июля 2012 г. в г. Тамбов со слов В.А. Кученковой (†10 сентября 2012).

⁷ По воспоминаниям Р.П. Себякиной. ТОГБУК Тамбовский областной краеведческий музей. НВФ б/н.

мама стала работала на военном заводе, до этого нас хотели эвакуировать в Сибирь, Тамбов или Замоскворечье. Но попали в Тамбов. В деревне рядом с Тамбовом жил мамин брат. В Тамбове я училась в 14 школе. У нас была учительница Полина Павловна, старой закалки была. Фамилию ее я не помню. Она знала, что я была бедная. Однажды она пришла к нам и говорит, что архиепископ Лука получил 25 тысяч премии, а 10 тысяч раздает бедным, тем, кто плохо живет. Полина Павловна ходила в Покровскую церковь на ул. Кронштадтской и там внесла мое имя в списки на получение денег, мне она сказала: «Никому не говори, к вам придет батюшка и принесет деньги от Владыки Луки». Те деньги, которые он мне дал, очень помогли. Мы вот так и поднялись, с ничего. Тетя моя была партийная, а мама была неграмотная, но богомольная. Тогда церкви все закрыты были, бедность была, война. Затем Владыка спрашивал о тех людях, которым были нужны деньги. Чтоб узнать, как я живу и что мне нужно, ко мне он послал Антонину, ей было лет 20, она помогала ему в церкви. Он узнал, что я была некрещеной, сказал, чтобы узнали – хочу ли я креститься? Год был примерно 1946, он тогда эту премию и получил, мы были бедные очень, одевать и обувать нечего. Дело было до Пасхи, какой-то праздник был, он сказал своей портнихе, чтоб мне рубашечку, платье сшили, чтобы меня крестить. Он Антонину послал и она узнала, что я хочу покреститься. Владыка Лука назначил мне день. Крещение свое я помню, тогда у меня крестной не было, и он моей крестной назначил Антонину. Ему сказали, что и крестного у меня не выбрали, тогда Владыка Лука сказал, что он сам будет моим крестным. Крестили в нижнем храме Покровского собора. Нищета была, я худенькая. Новую, сшитую в церкви, рубашку на меня надели и в купель, а затем надели новое платье. На Красную горку он прислал мне пирожков и целую корзину яиц. Он перед отъездом в Симферополь меня благословил, сказал: «Позовите мне эту девочку». Я пришла, и он меня благословил. У него была большая седая борода, круглые глаза, высокий мужчина. Накрыв мне голову, почитал молитву, перекрестил меня. Крестная говорила, что он обо мне спрашивал, как я расту, все ли у меня нормально. Она за ним ухажи-

вала. Наша жизни значительно улучшилась, мама встретила старых знакомых евреев, у которых еще раньше в 1924 г. она была прислугой, они после войны стали работать в магазинах, нажили себе капиталы. Они и взяли ее и хорошо платили. У нас всегда было, что покушать, мы были всегда одеты, меня стали наряжать. После Луки мы горя не знали, как он помог и благословил, как-то жизнь пошла. У меня вся жизнь получилась и у моих детей, благодаря этому благословению все было благополучно. Я знала еще одну прихожанку, она была старше меня, мы с ней часто вместе в церковь ходили. Во время войны у нее были проблемы с ногой. Один врач хирург ей назначил отнимать ногу, он был человек неверующий. Но ей помог архиепископ Лука. Ей сказали: «Вам будет делать операцию архиерей, он профессор». Пришел архиепископ Лука и сказал: «Ногу отнимать не будем, нога останется». Он ей делал операцию в железнодорожной больнице. Молитву прочел перед операцией. Потом эта женщина хромотая была, но ногу он ей оставил, ногу он ей спас»⁸.

За многих священнослужителей, которых тогда не хватало в епархии, Владыка Лука ходатайствовал и добивался разрешения на их службу. **Валентина Ильинична Добронравова** рассказывала, что ее отец, протоиерей Илья Федорович Добронравов (1875–1949), до революции был священнослужителем в селе Рыбий Яр Мордовского района. После революции его семья переехала в Тамбов, и он как священнослужитель не мог найти работу. Когда открылась Покровская церковь, он не сразу стал там служить, а только после того, как получил на то разрешение и был приглашен через протоиерея Аристарха Кедрова Владыкой Лукой. Валентина Ильинична вспоминает, что «как только церковь открыли, и была первая Пасха, огромное количество народа шло по улице со своими пасхальными узлами – несли свои куличи освятить в церковь. Один сосед, рабочий, вышел на улицу и с радостью, указывая на людей, сказал: «Вот, смотрите, все

⁸ Записано протоиереем Виктором Лисюниным 16 июня 2013 г. в г. Тамбов со слов Р.С. Муравьевой (16.07.1934 г. р.).

сами идут, никто их не гонит. Вновь вера вернулась!..»⁹

Таким же образом Владыкой Лукой был приглашен протоиерей Иоанн Васильевич Аверин (1883–1963). До революции он был псаломщиком в одной из церквей города Тамбов; после революции стал заниматься, как и его отец, столярным делом, став профессиональным краснодеревщиком. Во время войны Иван Васильевич с другим мастером по дереву Сычевым Емельяном Александровичем работал в госпитале № 1139¹⁰ – делал рамы, гробы, маскировку. В 1945–1946 гг. они были приглашены Владыкой Лукой для реставрации интерьеров Покровского собора. Некоторые иконы для иконостасов И.В. Аверин, по-видимому, перевез из пединститута, где располагался госпиталь, а до советских времен был Александринский институт благородных девиц с домовым храмом мчц. Александры, царицы Римской¹¹. Создав иконостас в нижнем храме, мастера с помощниками продолжили работу в верхнем храме. После отъезда святителя Луки в Крым, при архиепископе Иоасафе (Журманове), был создан более изящный иконостас для верхнего храма, а более простой перевезен в ново-построенный на Петропавловском кладбище храм в честь апостолов Петра и Павла, который стал приписным к Покровскому собору, то есть священники Покровского собора служили там по очереди. Отец Иоанн Аверин был рукоположен в священнослужители и не раз направлялся Владыкой Лукой в открывающиеся храмы епархии. Он сменил не

один храм, служа в Куксове, Алгасове, Верхнем Шибряе, Староюрьеве, Инжавино¹².

Одним из последователей владыки Луки был протодиакон Василий Иванович Малин¹³. Он родился в 1900 г. в городе Тамбов в крестьянской семье; в 1911 г. окончил начальное народное училище; в 1926–1933 гг. был псаломщиком в Петропавловском храме в Тамбове. Во время войны его призвали на трудовой фронт, после чего он вернулся домой и работал бухгалтером. К этому времени открыли Покровский храм, и Василий Иванович стал ходить туда на службы. Дочь отца Василия, **Нина Васильевна Малина**¹⁴, вспоминает: «В это время он со своей семьей жили на квартире у Марии Ивановны Новочадовой¹⁵. Этот дом располагается на улице Лермонтовской, напротив завода «Комсомолец», недалеко от Покровского собора. На крыше завода стояли зенитки, которые должны были защищать от авианалетов. Помню, как по ночам часто мама меня будила, и вместе с отцом брали иконы и шли во двор, где были вырыты специальные окопы и укрытия от налетов. Я помню, как мне было очень страшно, было темно, когда меня несли туда во двор во время налетов. Затем мы возвращались. Со временем мы уже не стали выходить и прятаться в укрытие. Во время войны тяжело жили, голодали; с нами тогда у Новочадовых жила и бабушка, папина мама. В 1945 г. семье пришлось переехать на улицу Энгельса; снимали здесь квартиру в полуподвальном помещении». В этом же году, 15 апреля, архиепископом Лукой Василий Иванович Малин был рукоположен во диакона к Покровскому кафедральному собору в Тамбове, и служил здесь до выхода за штат в 1986 г. Отец Василий очень почитал архиепископа Луку, о чем свидетельствует его переписка со Святителем. Духовником у от-

⁹ Записано в 2001 г. в г. Тамбов со слов В.И. Добронравовой (1912 г. р.).

¹⁰ В здании пединститута (ул. Советская, 93), ныне – корпус Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина.

¹¹ В 2012 г. была найдена и теперь хранится в музее Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина фотография выпускниц Александринского института благородных девиц, где изображен иконостас домового храма. Сравнивая иконы этого иконостаса, видим, что иконы архистратигов на дверях иконостаса идентичны таким же иконы в иконостасе верхнего храма Покровского собора. Можно предположить, что после закрытия храма Александринского института иконы были сложены в подсобных помещениях, где и занимался столярным делом И.В. Аверин, который, создавая иконостасы в Покровском соборе, мог использовать сохранившиеся иконы для этого доброго дела.

¹² Записано в 2001 г. в г. Тамбов со слов Т.И. Комаровой (1928 г. р.).

¹³ Малин В.И. (1900–1987), протодиакон. Вечная память почившим // Журнал Московской Патриархии. 1988. № 11. С. 36-37.

¹⁴ Н.В. Малина (22.10.1936 г. р.).

¹⁵ М.И. Новочадова – преподаватель церковно-приходской школы Покровского храма г. Тамбов, автор книг о свт. Питириме и Покровской церковно-приходской школе, статей в «Тамбовских епархиальных ведомостях», дочь настоятеля Покровского собора последней четверти XIX века протоиерея И. Новочадова, который создал церковно-приходскую школу в Покровском приходе.

ца Василия был протоиерей Аристарх Кедров, уже старый священнослужитель, строгих правил¹⁶.

Были случаи, когда священники не могли принять предложение Владыки Луки возобновить служение в Церкви. Так было с Вениамином Васильевичем Никольским, который до 1921 г. служил на родине преподавателя Амвросия Оптинского в селе Большая Липовица. Как вспоминает его правнучка **Зоя Владимировна Илларионова**¹⁷, «этот приход отцу Вениамину достался по наследству от его тестя священника Василия Кобякова, на дочери которого, Зое Васильевне Кобяковой, он и женился. В 1921 г. он как священник, служитель религиозного культа попадает в список граждан, лишенных избирательных прав, и был выселен из Тамбовского района на три года. В 1928 г. отца Вениамина репрессировали, и с этого времени в приходе села Большая Липовица уже никто не служил. Когда его арестовали, то привлекали и к общественным работам, когда тамбовских священников заставляли с метлами подметать рынок. Его должны были расстрелять, но не расстреляли; молодой солдат, который должен был это сделать, отпустил его где-то в пригородном лесу. Отцу Вениамину пришлось ночевать в лесу несколько ночей, а потом он тихо пришел в Тамбов к дочери Фаине. У отца Вениамина было четыре дочери – все к этому времени были уже учительницами. Одна из них, Фаина Вениаминовна, была директором школы № 9; она вышла замуж за инженера Юмашева, который купил часть дома на улице С. Ценского. Здесь долгое время и скрывался отец Вениамин. Во время войны, когда был святитель Лука в Тамбове, он отца Вениамина лично вызывал и предлагал ему служить, ведь многих священников расстреляли. Отцу Вениамину служить в открытую – значить перечеркнуть жизнь всем дочерям»¹⁸. Было очень страшно.

¹⁶ Записано священником Виктором Лисюниным 19 декабря 2012 г. со слов Н.В. Малиной (1936 г. р.).

¹⁷ Записано священником Виктором Лисюниным 25 октября 2012 г. в г. Тамбов со слов З.В. Илларионовой (17.04.1957 г. р.), правнучки священника В.В. Никольского.

¹⁸ «После войны отец Василий приходил в храм на службы по вечерам, а также иногда ходил по домам отпевать покойников, занимался садоводством. Как он говорил, помолясь, разводил разные сорта винограда. Был по натуре настоящий мичуринец, у него росли и южные сорта». Записано протоиереем Виктором Ли-

Если даже увидели бы небольшую кожуру от пасхального яйца у ребенка или учителя, то за это могли выгнать из школы. «Дочь отца Вениамина, Фаина Вениаминовна, была не только директором школы, но и членом партии. Она пошла в обком партии, сказала, что ее отцу, священнослужителю, предлагают служить и спросила, как ей быть? Ей ответили: «Никак! Ни в коем случае! Вы что, мы сразу же Вас уволим!» Она пришла и рассказала об этом отцу Вениамину, которому это было очень неприятно, потому что он уже настроился вновь служить, так как он не понимал, что это уже нельзя и что это уже все в прошлом. В то же время, он пошел к Владыке Луке и сказал, что из-за своих дочерей не может служить...»¹⁹.

Верующие люди узнавали об оставшихся после репрессий в живых священнослужителях и сообщали об этом Владыке Луке. Например, про отца Вениамина Никольского архиепископу Луке рассказала его прихожанка – учительница английского языка. «У Владыки, – повествует **Валерия Павловна Богоявленская**, – была очень интересная секретарша из Петербурга, аристократка, прекрасно знала английский язык. Она всегда записывала и стенографировала проповеди Владыки. Она от него была просто в восхищении; сама эта женщина жила в небольшой комнатке недалеко от Покровского храма. Во время войны она эвакуировалась из Ленинграда, где преподавала в университете, и стала преподавать нам английский в Тамбове. Она работала в нашем пединституте, а я в эти годы, как раз во время войны, училась у нее вплоть до 1946 г. После того, как уехал Владыка Лука, уехала и она, расстроившись таким обстоятельством. Ведь секретарь нашего обкома, вот этот Волков, возненавидел Владыку Луку, возненавидел его за тот авторитет, которым он пользовался в Тамбове, ведь Владыку Луку в Тамбове святым считали! Поэтому Волков всячески хотел от него отделаться и везде писал, чтоб Владыку Луку убрали из Тамбова, что тут нет верующих, и он никому не нужен здесь. Даже не обращал

сюниным 25 октября 2012 г. со слов З.В. Илларионовой (17.04.1957 г. р.), правнучки священника В.В. Никольского.

¹⁹ Записано протоиереем Виктором Лисюниным 25 октября 2012 г. в г. Тамбове со слов В.П. Богоявленской (09.05.1924 г. р.).

внимания, что Владыка Лука такие великолепные операции проводил. Людей много приходило в храм; преподаватели, если приходили, то засекречено. Внимание к нему было необыкновенное, когда он служил – люди стояли в дверях, стояли под окнами. Я ходила в храм и видела святителя Луку. Прежде всего, я увидела в нем знаменитого врача, а потом, когда он стал часто служить в храме, все увидели его и как святого человека. Почему еще его Волков возненавидел? Потому что когда Владыка Лука подходил к операционному столу, то читал молитву и крестил оперируемых – так он начинал операцию. Возмущало Волкова и то, что Владыка Лука стал добиваться открытия храмов по области, стал открывать старые храмы, ремонтировать их и восстанавливать. Волков как коммунист несколько раз предлагал ему уехать из Тамбова; святитель Лука отказался, говоря, что «я не могу сам диктовать свое поведение...» Но потом Волков все-таки через Москву добился, что его перевели из Тамбова в Симферополь... Владыка Лука был умница, очень высокоинтеллигентный интересный человек; проповеди были просто необыкновенные. Все, кого он оперировал в Тамбове, его считали святым... Все были до последней степени возмущены этим переводом... Было целое паломничество к нему; все понимали, что это за счастье прислали к нам в Тамбов»²⁰.

Перевод святителя Луки в Симферополь не означал полного разрыва с тамбовской паствой. Не раз еще Владыка поздравлял тамбовчан в телеграммах с праздниками. Да и паства не забывала его; некоторые прихожане Покровского собора состояли в переписке с архипастырем вплоть до его кончины в 1961 г. У многих из них сохранились фотографии архиепископа Луки, привезенные из Симферополя. Чтобы получить такое благословение из рук самого владыки, людям приходилось ехать к нему, часто под видом отдыха в Крым. На фотографиях владыка ставил свою подпись, похожую на изображение кардиограммы, отображающей сердечный пульс.

«После событий, связанных с Владыкой Лукой в Тамбове, – вспоминает Валерия

²⁰ Записано священником Виктором Лисюниным 25 октября 2012 г. в г. Тамбов со слов В.П. Богоявленской (09.05.1924 г. р.).

Павловна Богоявленская, – потом я была в турпоездке в Симферополе. Там в центре города находился храм. Я зашла поинтересоваться, зная, что его сюда перевели. Мне было неприятно видеть, что во дворе турбаза, шум, танцы, пляска, и тут же храм. Я вошла в храм, была вечерняя служба, смотрю – Владыка Лука сидит в полном одиночестве в своем лиловом одеянии, в храме нет ни одного человека, кроме меня. Как-то я постеснялась сказать, что я из Тамбова. После всех переживаний он ослеп там. Крымчане, когда узнали, кто он, сейчас же по наитию собрали деньги и купили ему на берегу Черного моря дом. Он уже слепой служить не мог, часто бывал в этом доме и умер в большом почете...»²¹.

Традиция фотографировать Владыку Луку, распространять его снимки, рукописные и машинописные проповеди была своеобразным протестом существующему режиму. В то же время она являлась показателем активности веры, которую, несмотря на то, что во времена Н.С. Хрущева отношение власти к Церкви ужесточилось, люди не теряли, а преумножали благодаря таким светлым личностям, как архиепископ Лука.

И сегодня в Тамбове можно услышать удивительные истории об уникальных операциях, сделанных святителем Лукой. Медицинский работник **Людмила Алексеевна Таганова** вспоминает: «Я работала медсестрой-массажисткой в Доме ветеранов на ул. Чичканова. Один ветеран, Серафим Фотеевич Мещеряков, по-моему, с 1924–1925 г. р., сломал шейку бедра, и к тому времени ему был уже 81 год, где-то лет шесть–семь тому назад (2006–2007 гг.). Врачи говорили, что сустав не срастется, он лежал. Но начальница Нина Васильевна Шапошникова говорит: «Людмила, сходи, пожалуйста, дедушка хороший, сделай ему массаж». И я поехала в травмпункт, начала делать ему массаж, и вдруг, к моему удивлению, через месяц шейка бедра срослась, он стал ходить сначала на костылях потом с палочкой, все нормально, и это в 81 год! Я давно занимаюсь, уже 25 лет с лишним массаж делаю. Когда я пришла к нему, то удивилась, первый раз в жизни увидела: позвоночник, а в середине, в поясничной области рука входит, там мягко как живот, как оборванные позвонки. Я так удивилась, там

²¹ Там же.

вообще ни грамма нет, я прощупывала. Как ранение было – перебит позвоночник. Но я на ощупь искала, там расстояние – рука входит, сантиметров 5, может 8. Мне даже страшно стало делать, потому что мягкое все как живот, и я говорю: «Серафим Фотеевич, как вы с таким позвоночником ходите?». Отвечает: «А вот мне так архиепископ Лука оперировал». И рассказал, что во время войны он был молодой парень, 19 лет, когда с тяжелым ранением попал в наш военный госпиталь, где работал архиепископ Лука, который оперировал здесь. Ранение он получил от осколка, отнялись у него ноги, и вообще лежал парализованный: «Я лежал около месяца, наверное, – в нашем военном госпитале в Тамбове на втором этаже, – и думал, как мне выпрыгнуть из окна, встать-то не могу». И заходит врач, архиепископ Лука, и говорит: «Ты, дурные мысли брось, ты еще встанешь и будешь бегать, женишься и еще на двух свадьбах погуляешь». Мне так было стыдно, что он все знает про меня». Но архиепископ Лука узнал о мыслях Серафима Фатеевича и его прооперировал, а через две недели он пошел. Серафим Фотеевич вспоминал, что архиепископ Лука при встрече перекрестился, и что был на нем крест. Эта операция – чудо, я не видела снимки позвоночника, я только чувствовала рукой. Сколько за свое время видела переломы позвоночника, ни у кого такой вмятины не было. Шрамы, изрезы на пояснице, но вот таких проломов, как будто совсем нет позвонков. На чем позвоночник держался, как человек ходил – вот это само по себе чудо?! А снимки... естественно он ходил своими ногами, поэтому он никуда больше не обращался, не болел...»²².

Опыт милосердия, который в своем служении показывал архиепископ Лука, был всегда забываем, благодаря ему многие тамбовские медицинские работники смогли развить свой профессионализм. Преподаватель кафедры фармакологии медицинского института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина **Людмила Алексеевна Иванова** вспоминает: «Моя мама Агриппина Семеновна Иванова работала в областной больнице. И с ней вместе работала Анастасия Филипповна Тельнова, заве-

дующая нейрохирургическим отделением. Я после института пришла уже в областную больницу в 1966 г. и к этому моменту уже знала Настасью Филипповну. Где-то лет 40 назад, когда впервые была публикация об архиепископе-хирурге Луке, несколько раз, не специально, как-то так, мимоходом у нас заходил о нем разговор. Она рассказывала, что оперировала вместе с архиепископом Лукой. Настасья Филипповна утверждала, что у него, в общем, практически не было летальных случаев и, когда начинал операции и обход, он всегда крестил больных, он проводил самые сложные операции. Когда приходило пополнение больных в госпиталь, то врачи многих сразу отправляли на ампутацию. Приезжал архиепископ Лука, шел по госпиталю и, как говорится, следом говорил: «Нет, это не будем ампутировать», и тут же отправлял на операцию. Чрезвычайно редко, в самых крайних случаях он допускал ампутацию, когда уже была очень сильная гангрена и опасность заражения крови. И практически единичные случаи были, очень, очень тяжелые, когда больные после операции умирали – единичные. В основном всегда с крестом оперировал, то есть всех крестил. У него была одна особенность – на операции он старался давать минимальный наркоз. Раньше эфирный наркоз был, и он давал небольшую дозу. Настасья Филипповна вспоминала, что в архиепископе Луке ощущалась такая сила, из-за которой больные, не боясь, отдавали себя в руки на операцию, как она говорила «такая сила была в нем, что-то такое присутствовало, что он успокаивал больных своим внушением». Он, наверное, лично участвовал в этом обезболивании. Щадил больного человека, ведь из-за сильной дозы наркоза тяжело выходить после операции, да и сам наркоз на людей влияет по-разному. Оперировать с ним – это была и сплошная учеба, и большая радость. И легко, и в то же время назидательно, она видела, как он делал трепанацию черепа и вскрывал черепную коробку. Это была большая школа и практика, благодаря чему Настасья Филипповна выбрала нейрохирургию и стала таким большим человеком – заведующей нейрохирургическим отделением»²³.

²² Записано священником Виктором Лисюниным 14 июня 2013 г. в г. Тамбов со слов Л.А. Тагановой (03.08.1964 г. р.).

²³ Записано протоиереем Виктором Лисюниным 16 июня 2013 г. в г. Тамбов со слов преподавателя кафедры фармакологии медицинского института Тамбов-

Многие устные предания и свидетельства о подвиге служения святителя Луки в Тамбове подтверждают друг друга и дополняют, как отдельно взятые кусочки одной многогранной красочной мозаичной картины. Среди тамбовских свидетельств и корреспондентов святителя Луки, выявленных в последнее время, много именно тех, кто был связан с ним узами церковного служения в Тамбовской епархии или на профессиональном поприще. Одними из ярких примеров свидетельств являются впечатления детей, к которым святитель Лука по-особому относился. Это ценные впечатления юных сердец, с одной стороны, детей, воспитанных в героические годы строительства советского государства и, с другой стороны, в годы активной атеизации, когда уже почти невозможно было увидеть на улице живого священнослужителя в церковной одежде. Это важно учитывать, если говорить о городе Тамбов, где по-особому «каленным железом» прошла машина репрессий в годы гражданской войны, особенно после крестьянского восстания в 1920-х гг.

В этой связи знаковым является недавно выявленный источник времен Великой Отечественной войны – дневник юного тогда еще **Вячеслава Тихоновича Гроздова**²⁴. Обретение дневников В.Т. Гроздова как ценного свидетельства о времени Великой Отечественной войны и героическом служении тамбовских медиков стало возможным после знакомства автора статьи с дочерью Вячеслава Тихоновича – Мариной Вячеславовной²⁵. Летом 2018 г. Марина Вячеславовна посетила экспозицию в возрождаемом домемузее святителя Луки в Тамбове и поддержа-

ла это доброе начинание, передав для изучения дневники своего отца в Тамбовский областной краеведческий музей, сотрудники которого активно участвуют в создании музея святителя Луки. Ее отец – Вячеслав Тихонович Гроздов был сыном известного в Тамбове врача-хирурга Тихона Митрофановича Гроздова, во время войны – хирурга-консультанта тамбовских эвакогоспиталей. А дедушка Вячеслава Тихоновича – протоиерей Митрофан Гроздов, в свою очередь, был известным настоятелем Крестовоздвиженского храма в г. Тамбов и одним из вдохновителей благотворительной деятельности Крестовоздвиженского братства.

Свои дневниковые записи Вячеслав Тихонович вел в Тамбове с 1937 по 1945 г., когда уехал из города на учебу. Записи им велись в тоненьких ученических тетрадях, несколько десятков которых и сформировали пять значительно больших фолиантов рукописи. На обложках, листах и полях тетрадей дневника юный Вячеслав делал много зарисовок, карикатур, портретов, исторических сюжетов, о которых он слышал из сообщений совинформбюро. Во время Великой Отечественной войны он активно помогал отцу в госпиталях, где приходилось работать санитаром и для отца делать зарисовки операций, портреты раненых, которые те отправляли домой. На страницах своего рукописного дневника он оставил и записи об архиепископе Луке. Благодаря дневнику выяснилось и то, что именно В.Т. Гроздов является автором известного карандашного портрета профессора, доктора медицины В.Ф. Войно-Ясенецкого, который датируется 25 марта 1944 г. и многие годы хранится в Музее истории медицины города Тамбов.

Из дневника можно узнать о той ужасной трагической ситуации, которая была в тамбовских госпиталях перед приездом святителя Луки, в пятницу 15 января 1943 г. Вячеслав записал: *«...Днем я пошел в госпиталь. Сделал зарисовки в перевязочной. Страшно смотреть на страдания раненых. У одного раненого была отрезана половина ступни на одной ноге и немного меньше на другой. Когда снимали у него повязку и отдирали марлю от раны, он кричал диким голосом, ревел как зверь. Было жутко на него смотреть. Потом отделяли повязку у раненого, у которого совсем была отрезана нога.*

ского государственного университета им. Г.Р. Державина Л.А. Ивановой (10.09.1944 г. р.).

²⁴ В.Т. Гроздов (1927 г.р.) окончил Московский институт инженеров транспорта, был призван в армию, стал кадровым военным. Служил в Эстонии, Ленинградской и Новгородской областях. С 1962 г. проживал и работал в Ленинграде – Санкт-Петербурге. Преподавал в Санкт-Петербургском военном инженерно-техническом университете. Профессор, доктор технических наук, автор около 40 научных печатных трудов.

²⁵ Марина Вячеславовна Ганиева (Гроздова, 19.01.1955 г. р.), врач акушер-гинеколог, окончила 1 Ленинградский медицинский институт в 1980 г., также окончила клиническую ординатуру по акушерству и гинекологии. В настоящий момент работает в Центре лазерной медицины, обучает врачей работе с современными лазерами, лечит больных.

Несмотря на наркоз, он весь передергивался, извивался: надо к этому зрелищу привыкнуть...»²⁶

Во время войны Вячеслав активно помогал своему отцу, который, несмотря на большой объем практической работы, постоянно научно совершенствовал свое профессиональное умение хирурга и активно этому учил других врачей, на этом профессиональном научно-педагогическом поприще и произошло знакомство двух знаменитых хирургов – Тихона Митрофановича Гроздова и архиепископа Луки. Это можно проследить и по отрывочным записям дневника Вячеслава Гроздова, который, например, в четверг 16 марта 1944 г. написал: «...Из одного госпиталя принесли планки для таблиц к папиному докладу. Мы их выкрасили черной тушью и приделали к таблицам. Таблиц у папы две. Рисунки нарисованы на обеих сторонах таблиц. Всего 22 рисунка. Съезд хирургов, на котором папа будет читать свой доклад об оперативных вмешательствах при огнестрельных ранениях таза, состоится на днях. Сегодня папа познакомился с профессором Войно-Ясенецким и в то же время епископом Лукой. Профессор очень хвалил папину работу о тазах и наши рисунки к этой работе. Он сказал, что в мировой литературе есть единственная большая работа о ранениях таза немецкого профессора, где описываются 100 случаев. У папы же 130 случаев. Профессор Войно-Ясенецкий сегодня делал операцию таза. Он делает широкие разрезы так же, как это делает и папа. Профессор сказал, что папа должен выпустить свою работу монографией или защитить диссертацию»²⁷.

Вячеслав Тихонович, будучи молодым и пытливым человеком, часто вместе со своим отцом посещал собрания хирургов и делал в своем дневнике очень яркие и характерные записи, особенно если это касалось оценки работы своего отца или мнения профессора Войно-Ясенецкого, так, в воскресенье 19 марта 1944 г. он отметил: «...Вечером я пошел с папой на конференцию хирургов. Папа делал доклад первым. Но весь доклад в целом папе не удалось прочесть, так как времени дали

мало, и папе пришлось многое выкинуть. После папы выступал профессор Войно-Ясенецкий. Он был в архиепископском облачении. Доклад профессора вызвал большое внимание. Говорил он тихо, но очень выразительно. Затем в прениях по папиному докладу он давал высокую оценку этому докладу. Он сказал, что считал, методы своей работы он нигде не встретит. Но оказалось, что папа работает такими же методами, как и он»²⁸.

Из дневника видно, с каким предвкушением Вячеслав ждал новой встречи с необычным хирургом, который очень неординарно отличался от всех окружающих его отца, в пятницу 24 марта 1944 г., вернувшись домой, он записал: «...завтра папа будет присутствовать при операции, которую будет делать профессор Войно-Ясенецкий. Я тоже вероятно буду там, чтобы сделать зарисовку операции...»²⁹. Уже на следующий день он записал, как был на операции святителя Луки и вместо обычных зарисовок операции уделил особое внимание, чтоб сделать портретный набросок именно с владыки: «25/III – 1944 г. суббота... за мной зашел папа, и мы пошли в госпиталь, где должен был оперировать профессор Войно-Ясенецкий. Этот госпиталь находится на южной окраине города. Операции я не зарисовывал. Сделал только наброски в блокнот с профессора Войно-Ясенецкого. Один больной умер от наркоза. Затем профессор сменил у другого больного тампон в ране, и сделал резекцию ребер у третьего...»³⁰.

Симпатия к новому хирургу сформировалась сразу же, это видно не только из интереса к необычной личности, но и в помощи, которую приходилось оказывать во время совместной работы, в воскресенье 22 октября 1944 г. Вячеслав записал на страницах дневника: «...вернувшись домой, я стал рисовать таблицы к докладам профессора Войно-Ясенецкого»³¹.

В сохранившихся свидетельствах о жизни и деятельности святителя Луки всегда от-

²⁶ Фонды ТОКМ. Из дневников В. Гроздова. Тамбов, 15.01.1943. Публикуется впервые.

²⁷ Фонды ТОКМ. Из дневников В. Гроздова. Тамбов, 16.03.1944. Публикуется впервые.

²⁸ Фонды ТОКМ. Из дневников В. Гроздова. Тамбов, 19.03.1944. Публикуется впервые.

²⁹ Фонды ТОКМ. Из дневников В. Гроздова. Тамбов, 24.03.1944. Публикуется впервые.

³⁰ Фонды ТОКМ. Из дневников В. Гроздова. Тамбов, 25.03.1944. Публикуется впервые.

³¹ Фонды ТОКМ. Из дневников В. Гроздова. Тамбов, 22.10.1944. Публикуется впервые.

мечается влияние, которое оказывал святитель Лука на свое окружение. Это может быть как реальная материальная помощь или моральная поддержка, так и важный жизненный совет или консультация как врача или ученого. В дневнике Вячеслава Тихоновича Гроздова можно увидеть, как дома, в семье Гроздовых, живо обсуждалось мнение и советы святителя Луки, которые он давал отцу семейства по поводу его научных изысканий. Так, во вторник 13 марта 1945 г. Вячеслав кроме прочего и обыденного записал такие строки: *«Утром неплотная облачность, усилившаяся днем. Немного таяло. Сегодня в институте раздали старостам групп новые журналы. Теперь на практических занятиях преподаватели должны сами отмечать явку студентов. По геодезии нам начали диктовать второе задание – журнал нивелировочной работы. Вечером дома я учил английский язык и дочитал «Туннель» Келлермана на немецком языке. Папа сегодня был у профессора Войно-Ясенецкого и говорил по поводу статьи Бернштейна о ранении таза, помещенной в журнале «Хирургия» № 9 за 1944 г. Папа прочел профессору свою ответную статью. Профессор сказал, что статья Бернштейна никуда не годная, ученическая, что самое лучшее оставить ее без внимания, а то, что доброго, и ответной папиной статьей кто-нибудь воспользуется. Папа решил последовать совету профессора...»³². Еще не раз перед отъездом из Тамбова в 1945 г. на страницах дневника своей юности Вячеслав Гроздов упомянет фамилию профессора Войно-Ясенецкого, иногда даже кажется, что он пытается сравнивать с ним новых приезжих профессоров, которые при всей их незаурядности все-таки не могли сравниться с этим необычным человеком, чей тихий, выразительный голос и убедительное слово нельзя было забыть. В четверг 19 апреля 1945 г. Вячеслав записал: *«Облачно. Днем несколько раз прошел кратковремен-**

ный снег и тут же растаял. Утром нам из госпиталя привезли немного дров – три толстых пенька. Один пенок я расколол. После занятий в институте я пошел в музучилище, где выступал с докладом приехавший из Москвы профессор Приоров. В зале присутвовало много врачей. Я сидел с папой на втором ряду. Профессор рассказывал о своей поездке в Англию и Америку. Слушал я с большим интересом. Только профессор не совсем хорошо говорит, не гладко, если так можно выразиться. На докладе присутвовали заместитель наркома здравоохранения РСФСР и профессор Войно-Ясенецкий»³³.

Нарративные (устные, или письменные) свидетельства очевидцев являют собой очень ценный, эмоционально окрашенный исторический материал, который красочно иллюстрирует события, тем более, что сохранившиеся официальные документальные источники часто носят сугубо деловой характер и отличаются сухим изложением фактов. Воспоминания часто дополняют официальные документы, а иногда восполняют отсутствие в них определенного рода информации. Это особенно справедливо по отношению к свидетельствам о тамбовском периоде служения святителя-исповедника Луки (Войно-Ясенецкого), так как официальные документы, как правило, пронизаны советской риторикой, навязывающей негативную оценку всему, что связано с религиозным мировоззрением, противоречащим атеистической пропаганде.

Воспоминания и свидетельства очевидцев о земном подвиге святителя Луки образуют живую летопись, хранящую искреннюю память о добром, милосердном архипастыре – целителе страждущих людей. Его светлый образ для многих и сегодня является яркой путеводной звездой, освещающей путь ко спасению.

³² Фонды ТОКМ. Из дневников В. Гроздова. Тамбов, 13.03.1945. Публикуется впервые.

³³ Фонды ТОКМ. Из дневников В. Гроздова. Тамбов, 19.04.1945. Публикуется впервые.

Информация об авторе

Протоиерей Виктор Лисюнин, кандидат исторических наук, зав. кафедрой библеистики. Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви; доцент кафедры философии и методологии науки. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: ovli09@mail.ru

Вклад в статью: сбор, запись, обработка первичного материала, работа с архивными документами, написание статьи.

Поступила в редакцию 15.09.2018 г.

Отрецензирована 21.10.2018 г.

Принята в печать 30.01.2019 г.

Information about the author

Archpriest Lisyunin Viktor, Candidate of History, Head of Biblical Studies Department. Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church; Associate Professor of Philosophy and Methodology of Science Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: ovli09@mail.ru

Contribution: source material acquisition, record, processing, work with archival documents, manuscript drafting.

Received 15 September 2018

Reviewed 21 October 2018

Accepted for press 30 January 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-179-185
УДК 94(47)

Сохранение исторической памяти о вкладе Русской православной церкви в победу в Великой Отечественной войне

Дарья Андреевна БУЮКЛИ

ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова»
150003, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Советская, 14
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1912-1526>, e-mail: darya.buyukli@mail.ru

Historical memory preservation of the Russian Orthodox Church contribution to the victory in the Great Patriotic War

Darya A. BUYUKLI

P.G. Demidov Yaroslavl State University
14 Sovetskaya St., Yaroslavl 150003, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1912-1526>, e-mail: darya.buyukli@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено ключевым направлениям в деятельности Русской православной церкви по сохранению и восстановлению исторической памяти о Великой Отечественной войне. Рассмотрены основные этапы и аспекты деятельности церкви в данном направлении. Конструирование исторической памяти о Великой Отечественной войне сейчас занимает большое место в патриотическом и гражданском воспитании. Вопросы исторической памяти и отличиями ее от собственно истории в России стали заниматься недавно. Можно рассматривать разные способы сохранения исторической памяти о вкладе Русской православной церкви в победу в Великой Отечественной войне в связи с особенностями источниковой базы. Также в условиях несвободы действий Русской православной церкви, как полноценного субъекта права, в разные периоды времени на первый план выходили определенные виды сохранения исторической памяти. Определены основные направления деятельности в вопросах сохранения исторической памяти о вкладе Русской православной церкви в победу. Среди них выделены: освещение церковной деятельности в официальном печатном органе Русской православной церкви «Журнал Московской патриархии», строительство храмов в память о войне, восстановление биографий репрессированных в годы войны священнослужителей и верующих, совместная работа над музеями и музейными экспозициями и др. Выявлено соответствие содержания работы с исторической памятью базовым российским ценностям.

Ключевые слова: Русская православная церковь; историческая память; базовые современные ценности; Великая Отечественная война; коммеморация

Для цитирования: Буюкли Д.А. Сохранение исторической памяти о вкладе Русской Православной церкви в победу в Великой Отечественной войне // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 179-185. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-179-185

Abstract. We present the key directions in the activity of the Russian Orthodox Church in preserving and restoring the historical memory of the Great Patriotic War. We consider the main stages and aspects of the church's activity in this direction. The construction of the Great Patriotic War historical memory now occupies a large place in patriotic and civic education. The issues of historical memory and its differences from the actual history in Russia began to work with recently. We also consider various ways of preserving historical memory of the Russian Orthodox Church contribution to the victory in the Great Patriotic War in connection with the peculiarities of the source base. Also, in the conditions of limited actions of the Russian Orthodox Church as a full-fledged subject of law, in different periods of time certain types of historical memory preservation came to the fore. The main areas of activity in terms of preserving historical memory of the

Russian Orthodox Church contribution to victory are identified. Among them we highlight the coverage of church activities in the official publication of the Russian Orthodox Church “Journal of the Moscow Patriarchate”, the construction of churches in memory of the war, the biography restoration of repressed priests and believers during the war, co-operative work on museums and museum exhibitions, etc. We also reveal the correspondence of the work content with historical memory to basic Russian values.

Keywords: Russian Orthodox Church; historical memory; basic modern values; the Great Patriotic War; commemoration

For citation: Buyukli D.A. Sokhranenie istoricheskoy pamyati o vklade Russkoy Pravoslavnoy tserkvi v pobedu v Velikoy Otechestvennoy voyne [Historical memory preservation of the Russian Orthodox Church contribution to the victory in the Great Patriotic War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 179-185. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-179-185 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Вопрос о ценностных ориентирах остро стоит перед каждым гражданином страны, а также целыми общностями, социальными институтами. В Концепции духовно-нравственного развития и воспитании личности гражданина России «уважение к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории» [1] определяется как базовая современная ценность российского общества. Одним из показательных моментов является отношение к почитанию памяти о победе в Великой Отечественной войне (далее – ВОВ). Однако эксплуатация образа победителя и героя порой принимает искаженные и уродливые формы. Необходимость научного осмысления объективного вклада в победу и «архивная революция» 1990-х гг. сподвигли историков на более тщательную проработку этой проблемы. На слабую изученность вопроса о роли Русской православной церкви (далее – РПЦ) указал исследователь В.Н. Якунин, отметив фрагментарность имеющихся сведений [2]. Более поздние работы историков церкви отличаются большей полнотой источниковой базы, ее разнообразием. К материалам отечественных и, что важно, региональных архивов обращались такие исследователи, как О.В. Васильева, М.В. Шкаровский, М.И. Одинцов. На материалах, доступных для зарубежных коллег, писал свои труды Д.В. Поспеловский. В современной науке одним из ключевых вопросов является не только воссоздание объективной истории Великой Отечественной войны, но и сохранение исторической памяти об этом событии и деятельности отдельных организаций, групп населения в те годы. Рассмотрим, что, как и почему по отдельности

или вместе сохраняют в нашей памяти РПЦ и государство.

Еще до знаменитой речи И.В. Сталина от 3 июля 1941 г. с призывом ко всеобщей мобилизации и всесторонней помощи в борьбе с врагом выступил митрополит Сергей (Старгородский). В своем обращении он призвал: «Наши предки не падали духом и при худшем положении, потому что помнили не о личных опасностях и выгодах, а о священном своем долге пред родиной и верой и выходили победителями. Не посрамят же их славного имени и мы – православные, родные им и по плоти, и по вере. Отечество защищается оружием и общим народным подвигом, общей готовностью послужить отечеству в тяжкий час испытания всем, чем каждый может. Тут есть дело рабочим, крестьянам, ученым, женщинам и мужчинам, юношам и старикам. Всякий может и должен внести в общий подвиг свою долю труда, заботы и искусства»¹. Послание это, в первую очередь, было обращено к гражданам Советского Союза, нежели к государству. Русская православная церковь делала первый шаг навстречу своей пастве и не только, несмотря на многие годы гонений и притеснений. Кроме того, обращался духовный лидер и к своим коллегам-священнослужителям, призывая их не оставаться в стороне и не выбирать выжидательной позиции в трудный час: «Положим же души своя вместе с нашей паствой» [3, с. 4]. Примечательно, что с прямым осуждением антихристианской и античеловеческой по своей сути идеологией фашизма выступило большинство православ-

¹ Русская православная церковь и Великая Отечественная война: сб. церковных документов. М.: Московская патриархия, 1943. С. 3.

ных церквей мира, а представители католицизма во главе с Ватиканом хранили молчание. Тем временем советские власти, вопреки предыдущему атеистическому курсу, позволяли адептам РПЦ открыто выступать со своими заявлениями и не препятствовали широкому распространению посланий православных глав среди населения. Эволюцию политики партии касательно Русской православной церкви определил ряд факторов: использование авторитета РПЦ на международной арене для укрепления позиции СССР в мире, проблема с открытием второго фронта, активная социальная деятельность православных организаций в тылу. Как отмечает исследователь М.И. Одинцов, внешние причины, как то: «стремление сузить возможности немецкой пропаганды по использованию религиозных проблем, желание снять в общественных кругах стран-союзниц предубеждение в отношении церковного курса советского правительства и, наконец, намерение сплотить все антифашистские силы, включая и религиозные организации, – предопределили шаги И.В. Сталина по дальнейшей нормализации государственно-церковных отношений» [3, с. 272]. Таким образом, можно утверждать, что в годы ВОВ поддержка церкви обеспечивала выживание советского режима в экстремальной для него обстановке.

Русская православная церковь, безусловно, приняла непосредственное участие во многих видах патриотической деятельности. Огромную роль сыграли послания Сергия (Старгородского) и Николая (Ярушевича) не только в адрес советских людей, но и православных стран-участников военного конфликта. Обращения к сербам, румынам и другим православным народам были особенно важны в период активных действий движения Сопротивления. Кроме того, совершенные молебны и панихиды в местах сражений также придавали сил советскому солдату. Особенно велик подвиг ленинградского духовенства. Службы в блокадном Ленинграде привели к духовному возрождению города уже в 1944 г. Согласно данным НКВД, на пасхальном богослужении 15 апреля 1944 г. присутствовало достаточное количество военных: в Троицкой церкви г. Подольск – 100 человек, в церкви св. Александра Невского – 275 человек и т. д. [4, с. 125].

Священнослужители и верующие тоже подтверждали свою преданность Отечеству делом. Участие в партизанском движении (особенно в Белоруссии), сбор средств для поддержки армии и тыла, личный пример (архиепископа Луки (В.Ф. Войно-Ясенецкого)) [5]. Ратные подвиги совершили многие отцы церкви. Нам известны имена и дела будущего патриарха Пимена (Извекова), протоиерея Бориса Васильева, протодиакона Хиткова, священника Ранцева и в общей сложности более 50 священнослужителей, получивших медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне». О некоторых из них можно узнать, ознакомившись с материалами отчетов Г.Г. Карпова, председателя Совета по делам РПЦ. Также информация о награждениях содержалась в официальном печатном органе РПЦ – «Журнале Московской патриархии». К сожалению, сведения о священнослужителях-фронтовиках до сих пор являются фрагментарными. Протоиерей Николай Агафонов в книге «Ратные подвиги православного духовенства» указывает на то, что при составлении книги он «радовался каждой найденной фотографии, любым дополнительным сведениям» [6, с. 285]. Некоторые сведения о подвигах священнослужителей уничтожались намеренно, особенно в годы правления Н.С. Хрущева, Л.И. Брежнева. Профессор, митрополит Петрозаводский и Карельский Константин (Горянов) сообщает об известных фактах уничтожения памяти о подвигах священнослужителей: «Одним из свидетельств этого является памятник сожженным в селе Хворостово (Полесье), где среди всех поименно названных жертв нет только одного имени – священника Иоанна Лойко. Из военно-документальной литературы целенаправленно изымались свидетельства о священниках-воинах, священниках-партизанах. Например, в книге И. Шубитыдзе «Полесские были», изданной в Минске в 1969 г., имена священнослужителей упоминались, а в издании 1974 г. – нет» [7].

И действительно, это не единственное свидетельство «забывания» о вкладе клира в Победу. Усилиями православных деятелей и с эпизодической помощью государства работа по сохранению исторической памяти о подвиге священства и православных проводилась (и во многом проводится до сих пор) в следующих направлениях:

1) освещение церковной деятельности в официальном печатном органе РПЦ «Журнал Московской патриархии»;

2) строительство храмов в память о войне (храмы и храмовые комплексы на Мамаевом кургане, на Курской дуге, на Малой Охте, на Поклонной горе, на Средней Рогатке);

3) причисление героев войны к сомну новомучеников (о работе Собора святых новомучеников и исповедников Церкви Русской в 1989, 1992, 1994, 1997, 2000 гг.);

4) восстановление биографий репрессированных в годы войны священнослужителей и верующих;

5) совместная работа над музеями и музейными экспозициями;

6) участие иерархов Церкви в мероприятиях Дня Победы;

7) помощь в работе Советского (а с 1992 г. Российского) фонда мира.

Стоит отметить, что некоторые мероприятия, проводимые РПЦ, не являются публичными (как то проведение тематических бесед, показ фильмов с обсуждением, организация православных лагерей и дискуссий в них, посвященных теме ВОВ). Поэтому такую работу трудно отследить. Кроме того, все епархии занимаются этим вопросом с разной интенсивностью. Также проведение подобных проектов ограничено доступностью в места памяти и отсутствием должного финансирования. Тем не менее РПЦ находит возможность знакомить общественность с собранными материалами.

С 1943 г. непрерывно издается «Журнал Московской патриархии». Многие годы он являлся единственным источником информации о жизни Церкви. Так, например, со страниц журнала мы узнаем о награждении медалями «За оборону Москвы» протоиереев Смирнова, Алексеева, Сарычева [8, с. 14]. Рубрика «Корреспонденция с мест» сообщает о собранных прихожанами и священнослужителями свидетельствах на борьбу с врагом, трудовых подвигах верующих.

О новомучениках можно узнать из Книг памяти, активная работа над которыми началась в 1990-е гг. и идет до сих пор. Кроме того, в каждой области ведется собственная краеведческая работа по сохранению памяти о воевавших священнослужителях и прихожанах. В Ярославской области, например, изданы сборники «Не предать забвению»,

трехтомник «Все мы Христовы», издания в трех частях «Новомученики и исповедники Ярославской епархии» и книга для чтения, вышедшая в 2005 г., «Русский месяцеслов. Новомученики и исповедники Ярославского края». Кроме того, специализированные журналы публикуют информацию о жизни отдельных деятелей церкви. Это и епархиальные ведомости, и общероссийские издания, такие как «Русский дом», «Журнал Московской патриархии», и интернет-порталы, наиболее крупными из которых являются «Православие и мир», «Портал-миссия.РФ», «Православие.ru» и др. Также на телевидении на федеральном и местном уровне транслируются постоянные телепрограммы об истории и деятельности РПЦ, в том числе выпуски «Церковь и мир» (Россия-24), православные передачи телеканала «Союз», программы телеканала «Спас», основным собственником которого является Московская патриархия. Издательская деятельность епархий по восстановлению краеведческих страниц истории края часто бывает представлена публикациями изданий, посвященных деятельности священнослужителей. Так, о жизни и делах отца Иоанна (Вендланда), представлявшего в Священном синоде с 1943 г. Ярославскую область, мы узнаем из книги-альбома «Митрополит Иоанн (Вендланд)»², опубликованной Ярославской епархией в 2009 г.

В работе над созданием музеев тоже произошли значительные изменения. Начиная с 1920-х гг., церковные здания часто превращались в антирелигиозные музеи, создавались специализированные выставки. Так, в Донском монастыре появился музей искусства XVIII века [9], в Церковном корпусе Большого петергофского дворца открылась атеистическая выставка «Самодержавие и церковь» [10]. Церковные музеи ликвидировались, а их экспозиции вливались в существующие художественные, исторические или краеведческие музеи. При Московской духовной академии в 1944 г. открылся первый музей, посвященный истории религии – Церковно-археологический музей. В 2007 г. впервые на собрании высших иерархов Церкви было высказано мнение о пользе сис-

² Журнал Московской патриархии. 1945. № 1. Январь. URL: <http://archive.e-vestnik.ru/page/index/19450114.html> (дата обращения: 01.10.2018).

темы собственных музеев³. В 2011 г. Священным синодом был утвержден единый устав для частного учреждения культуры «Церковный музей епархии Русской православной церкви», к которому относятся епархиальные и приходские музеи. Кроме резонансного вопроса о характере музейной деятельности в Исаакиевском соборе, многие краеведческие музеи пополняются экспонатами, свидетельствующими о жизни в годы войны, благодаря деятельности представителей РПЦ.

Необходимо также сказать и о том, какую оценку представители верхов РПЦ дают памятным мероприятиям, связанным с историей ВОВ. Протоиерей В.А. Чаплин, выступая на телеканале «Спас», высказался о триумфальных мероприятиях в День Победы, в которых обычно он сам принимает участие. Это и молитвы за упокой погибших, раненых и выживших, и парад на Красной площади, и посещение памятника Неизвестному солдату. При всей аккуратности его формулировок, можно отметить тот факт, что коммеморация в данном случае побеждает реальную память о войне. Он сообщает: «Можно по-разному относиться к символам, которые господствовали в свое время в нашей армии, и которые сегодня воспринимаются как часть символики торжеств, связанных с Днем Победы, когда в течение многих лет представители духовенства приходят к Могиле Неизвестного солдата, священники, архиереи, Святейший патриарх приходят к месту погребения человека и возносят на этом месте заупокойную молитву»⁴, таким образом подчеркивая важность урегулирования государственно-церковных отношений, демонстрации силы обеих структур – власти и Церкви. Это отражает символизацию данного действия и дня. Подобные мысли можно проследить и в выступлении Патриарха Кирилла. В 2015 г., совершая литургию в преддверии праздника Дня Победы, он сказал: «И всякий раз, когда мы

совершаем богослужение в этом храме на Поклонной горе, так связанной с нашими победами, – и в 1812 г. над Наполеоном, и в 1945 г. над другими завоевателями, – мы особенно молимся Господу и святому великомученику Георгию»⁵. И опять мы видим символизм и сужение рамок исторической действительности до примитивных понятий «победа», «поражение», «друг», «враг».

27 апреля 1961 г. в Советском Союзе появилась общественная организация «Советский фонд мира», уставными целями которой стали финансирование Советского комитета защиты мира и Всемирного совета мира, оплата обучения студентов из стран Азии и Африки в СССР, помощь странам, в которых происходили конфликты с советским участием: Анголе, Вьетнаму, Никарагуа, Эфиопии, палестинским беженцам в Ливане, финансирование установки памятников погибшим советским воинам в Европе, помощь пострадавшим при Чернобыльской аварии, помощь пострадавшим в Спитакском землетрясении. Согласно отчету архиепископа Владимирского и Суздальского за 1984 г., большая часть доходов епархии (43000 руб. при общем расходе 177617 руб.) и за 1985 г. (43000 руб. при общем расходе 179494 руб.) уходила на финансовую поддержку деятельности этой организации⁶. При чтении доклада уполномоченный по делам РПЦ по Владимирской области высоко оценил такую жертвенность, а также отметил, что «большая сумма сдана и на 40-летие Дня Победы»⁷. Тем не менее, финансовая отчетность фонда была крайне непрозрачной, вызывала общественные полемики. В 1972 г. А.И. Солженицын опубликовал открытое письмо с обвинениями в адрес патриарха Пимена за централизованную организацию финансирования деятельности этого фонда верующими. В ответ ему представители некоторых религиозных организаций (а именно Гомбоев Жамбал Доржи – Бандидо Хамбо лама, председатель Центрального духовного управления буддистов СССР; Вазген – католикос

³ Русская православная церковь возродит систему собственных музеев // Благовест Инфо: агентство религиозной информации. URL: <http://www.blagovest-info.ru/index.php?ss=2&s=3&id=16287> (дата обращения: 03.10.2018).

⁴ Протоиерей Всеволод Чаплин о несостоявшемся гей-параде и праздновании Дня Победы // Православие и мир. URL: <http://www.pravmir.ru/protoierej-vsevolod-chaplin-o-nesostoyavshemsya-gej-parade-i-prazdnovanii-dnya-pobedy/> (дата обращения: 29.09.2018).

⁵ Патриарх Кирилл. Победа в Великой Отечественной войне – это большое чудо // Православие и мир. URL: <http://www.pravmir.ru/patriarh-kirill-pobeda-v-veliko-otechestvennoy-voyne-eto-bozhie-chudo/> (дата обращения: 13.10.2018).

⁶ ГАВО (Государственный архив Воронежской области). Ф. Р-6326. Оп. 2. Д. 6.

⁷ Там же.

всех армян; Ефрем II – патриарх, католикос всея Грузии; Никодим – митрополит Новгородский и Ленинградский; Филарет – митрополит, экзарх Украины) опубликовали свое письмо в «Литературной газете», называя А.И. Солженицына «клеветником»⁸. На данный момент правопреемник этой организации – Российский фонд мира, в правление которой входит действующий патриарх, – занимается предотвращением социальных, национальных и религиозных конфликтов. Одной из постоянных программ Фонда является проект «Память народная», в ходе которого проводятся традиционные рейсы и марши Памяти ветеранов войны и молодежи по местам боевых действий. Продолжительное время Фонд сотрудничает с Редколлегией Всероссийской Книги памяти, оказывает помощь в издании обзорного тома Книги памяти⁹.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно отметить тот факт, что расчет государства на помощь Русской церкви, как традиционного патриотически настроенного института, оправдался. Объективный вклад священнослужителей послужил ката-

лизатором не только внутреннего духовного подъема, но и повышения статуса СССР на международной арене. По окончании войны очевидным стало прагматичное отношение властей к РПЦ. Период потепления государственно-церковных отношений был недолгим и неполным. Поэтому Русской церкви своими силами пришлось заниматься сохранением памяти о вкладе в Победу. Рассмотрев его аспекты, мы проследили активность РПЦ в этом вопросе, глубину проработки проблемы, а также степень понимания ее важности в современных оценках иерархов церкви. Для исторической памяти характерна не столько рациональная, сколько эмоциональная оценка прошлого. Поэтому, на наш взгляд, акцент в выборе способов сохранения памяти был сделан на то, чтобы дать аудитории разнообразную информацию, возбудить чувство контакта с военными событиями, вызвать познавательный интерес. Этой задаче в большей степени отвечало посещение музейных экспозиций и мест памяти. Сохранению же достоверных сведений о подвигах священнослужителей и пастыри способствовала публикация сведений о награждениях в «Журнале Московской патриархии», жизнеописаний фронтовиков, списков новомучеников.

⁸ ЦХСД (Центр хранения современной документации). Ф. 3. Оп. 64. Д. 73. Л. 1346.

⁹ Международный общественный фонд «Российский фонд мира». URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/110806.html> (дата обращения: 13.10.2018).

Список литературы

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М.: Просвещение, 2009. 23 с.
2. Якунин В.Н. Свидетельствует спецхран // Наука и религия. 1995. № 5. С. 14-15.
3. Одинцов М.И. Русская православная церковь накануне и в эпоху сталинского социализма 1917–1953 гг. М.: Полит. энциклопедия, 2014. 560 с.
4. Шкаровский М.В. Русская православная церковь при Сталине и Хрущеве (Государственно-церковные отношения в СССР в 1939–1964 годах). М.: Крутицкое Патриаршее Подворье Общества любителей церковной истории, 1999. 400 с.
5. Кожевников С.В. Работа хирурга-консультанта В.Ф. Войно-Ясенецкого с ранеными солдатами и офицерами в красноярских эвакгоспиталях (1941–1944) // Манускрипт. 2018. № 7 (93). С. 51-56.
6. Агафонов Н.В., прот. Ратные подвиги православного духовенства. М.: Благовест, 2013. 352 с.
7. Горянов О.А., митрополит Петрозаводский и Карельский. Вклад Русской православной церкви в Победу в Великой Отечественной войне // Православие в Карелии. URL: http://eparhia.karelia.ru/_archive/2016.05.09_1462797864 (дата обращения: 23.11.2018).
8. Зегжда С.А. Митрополит Иоанн (Вендланд): биографический очерк. Ярославль: Изд-во Ярослав. епархии, 2009. 175 с.
9. Постернак О.П. Музейная деятельность на территории Донского монастыря в 1920–1930 годы // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2005. № 4. С. 114-132.
10. Бондарев С.В., Петров И.В. Из истории антирелигиозной музейной кампании: выставка «Самодержавие и церковь» в Церковном корпусе Большого Петергофского дворца // Новейшая история России. 2014. № 2 (10). С. 117-127.

References

1. Danilyuk A.Y., Kondakov A.M., Tishkov V.A. *Kontsepsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii* [The Concept of Spiritual and Moral Development and Individual Education of Russian Citizen]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009, 23 p. (In Russian).
2. Yakunin V.N. Svidetel'stvo spetskhra [Testimony of special storage]. *Nauka i religiya* [Science and Religion], 1995, no. 5, p. 15. (In Russian).
3. Odintsov M.I. *Russkaya pravoslavnaya tserkov' nakanune i v epokhu stalinskogo sotsializma 1917–1953 gg.* [Russian Orthodox Church on the Eve and During the Era of Stalin's Socialism in 1917–1953]. Moscow, Politicheskaya entsiklopediya Publ., 2014, 560 p. (In Russian).
4. Shkarovskiy M.V. *Russkaya Pravoslavnaya Tserkov' pri Staline i Khrushcheve* [Russian Orthodox Church under Stalin and Khrushchev]. Moscow, Krunitskoe Patriarchal Courtyard Church History Community Publ., 1999, 400 p. (In Russian).
5. Kozhevnikov S.V. *Rabota khirurga-konsul'tanta V.F. Voyno-Yasenetskogo s ranennymi soldatami i ofitserami v krasnoyarskikh evakgospitalyakh (1941–1944)* [V.F. Voyno-Yasenetsky's work as a surgeon-consultant with wounded soldiers and officers in Krasnoyarsk evacuation hospitals (1941–1944)]. *Manuskript – Manuscript*, 2018, no. 7 (93), pp. 51–56. (In Russian).
6. Agafonov N.V., prot. *Ratnye podvigi pravoslavnogo dukhovenstva* [Feats of Arms of the Orthodox Clergy]. Moscow, Blagovest Publ., 2013, 352 p. (In Russian).
7. Goryanov O.A., Mitropolit Petrozavodskiy i Karel'skiy. Vklad Russkoy pravoslavnoy tserkvi v Pobedu v Velikoy Otechestvennoy voyne [Metropolitan of Petrozavodsk and Karelia. Russian Orthodox Church contribution to the victory in the Great Patriotic War]. *Pravoslaviye v Karelii* [Orthodoxy in Karelia]. (In Russian). Available at: http://eparhia.karelia.ru/_arhierey2016.05.09_1462797864 (accessed: 23.11.2018).
8. Zegzhda S.A. *Mitropolit Ioann (Vendland), biograficheskiy ocherk* [Metropolitan Ioann (Vendland), Biographical Sketch]. Yaroslavl, Yaroslavl Eparchy Publ., 2009, 175 p. (In Russian).
9. Posternak O.P. *Muzeynaya deyatel'nost' na territorii Donskogo monastyrya v 1920–1930 gody* [Museum activities on the territory of the Donskoy monastery in 1920–1930]. *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta – St. Tikhon's University Review*, 2005, no. 4, pp. 114–132. (In Russian).
10. Bondarev S.V., Petrov I.V. *Iz istorii antireligioznoy muzeynoy kampanii: vystavka «Samoderzhavie i tserkov'» v Tserkovnom korpuse Bol'shogo Petergofskogo dvortsa* [The Anti-Religious Museum Campaign: Exhibition “Autocracy and Church” in the Church of Peterhof Grand Palace]. *Noveyshaya istoriya Rossii – Modern History of Russia*, 2014, no. 2 (10), pp. 117–127. (In Russian).

Информация об авторе

Буюкли Дарья Андреевна, аспирант, кафедра новейшей отечественной истории. Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, г. Ярославль, Российская Федерация. E-mail: darya.buyukli@mail.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, сбор данных, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1912-1526>

Поступила в редакцию 20.02.2019 г.

Поступила после рецензирования 21.03.2019 г.

Принята к публикации 25.04.2019 г.

Information about the author

Darya A. Buyukli, Post-Graduate Student of Modern Russian History Department. P.G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation. E-mail: darya.buyukli@mail.ru

Contribution: main study conception, data acquisition, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1912-1526>

Received 20 February 2019

Reviewed 21 March 2019

Accepted for press 25 April 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-186-195
УДК 930.1

Концепция «конца истории» и ее переосмысление: эволюция взглядов Ф. Фукуямы

Дмитрий Николаевич ХРИСТЕНКО

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный медицинский университет»
150054, Российская Федерация, г. Ярославль, ул. Чкалова, 6
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-8991>, e-mail: khristenko1983@mail.ru

Concept of “end of history” and its rethinking: F. Fukuyama’s views evolution

Dmitrii N. KHRISTENKO

Yaroslavl State Medical University
6 Chkalov St., Yaroslavl 150054, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-8991>, e-mail: khristenko1983@mail.ru

Аннотация. Целью исследования является анализ эволюции взглядов американского мыслителя Ф. Фукуямы на развитие современного глобализованного мира. Актуальность темы вызвана тем фактом, что данный вопрос не до конца освещен в отечественной литературе. В частности, мало внимания уделено западным критикам Ф. Фукуямы, которые с самого начала выдвинули против его концепции серьезные замечания. В основу статьи положен хронологический метод, при котором идеологическая эволюция Ф. Фукуямы соотносится с ключевыми событиями в истории международных отношений, например 11 сентября 2001 г. Доказано, что в результате американский мыслитель серьезно пересмотрел свою знаменитую концепцию «конца истории». Хотя Ф. Фукуяма, по-прежнему, не видит серьезной конкуренции либеральной демократии со стороны соперничающих идеологий, он признает наличие фундаментальных проблем в предложенной им ранее системе. Основная опасность для либеральной демократии, отмечает он, исходит из ее внутренних слабостей, которые связаны с биосоциальной природой человека и структурой его личности. Одновременно, признает Ф. Фукуяма, невозможно остановить развитие технологий, а конкретнее, биотехнологий, и предвидеть те результаты, к которым это может привести все человечество. В силу этого сделан вывод, что «конец истории» откладывается, а либеральная демократия оказывается лишь коротким этапом в бесконечной спирали существования человеческого социума.

Ключевые слова: Ф. Фукуяма; конец истории; природа человека; либерализм; столкновение цивилизаций; биотехнологии

Для цитирования: *Христенко Д.Н.* Концепция «конца истории» и ее переосмысление: эволюция взглядов Ф. Фукуямы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 186-195. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-186-195

Abstract. We analyze the evolution of the Fukuyama’s views on the development of modern globalized world. The relevance of the topic is due to the fact that this issue is not fully covered in the Russian scientific literature. In particular, little attention is paid to the Western critics of F. Fukuyama, who from the very beginning put forward serious remarks against his concept. We rely on a chronological method, in which the ideological evolution of F. Fukuyama correlates with key events in the history of international relations, for example, September 11, 2001. It is proved, that as a result the American thinker seriously revised his famous concept of “end of history”. Although F. Fukuyama still does not see any serious competition between liberal democracy and rival ideologies, he admits that there are fundamental problems in the system he proposed earlier. F. Fukuyama notes that the main peril for liberal democracy comes from its internal weaknesses, which are related to the biosocial nature of human and the structure of his inner personality. At the

same time, F. Fukuyama acknowledges, it is impossible to suspend the development of technologies, specifically biotechnologies, and to predict the results that it can bring to the whole mankind. Because of that, we conclude that the “end of history” is postponed, and liberal democracy is only a short step in the endless spiral of the existence of human society.

Keywords: F. Fukuyama; end of history; human nature; liberalism; clash of civilizations; biotechnology

For citation: Khristenko D.N. Kontsepsiya «kontsa istorii» i eye pereosmysleniye: evolyutsiya vzglyadov F. Fukuyamy [Concept of “end of history” and its rethinking: F. Fukuyama’s views evolution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 186-195. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-186-195 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Основным понятием, характеризующим тенденции мирового развития на рубеже XX–XXI веков, стал процесс глобализации. Произошло резкое расширение и усложнение взаимосвязей между людьми, огромными транснациональными компаниями, неправительственными организациями и государствами, что выражается в системном процессе, охватывающем все сферы жизни человеческого общества. В результате мир оказался в настоящее время более взаимосвязанным и взаимозависимым от всех его субъектов, чем это было когда-либо прежде [1].

Нередко данный процесс трактуется исключительно в контексте экономической интеграции, что, безусловно, является заблуждением. Феномен глобализации охватывает практически все сферы существования человечества, включая политику, идеологию, культуру. В связи с этим со всей очевидностью встает вопрос о необходимости теоретического осмысления не только процесса глобализации, но и всего исторического процесса.

Одна из наиболее интересных интерпретаций была предложена известным американским мыслителем японского происхождения Френсисом Фукуямой в статье «Конец истории?», впервые опубликованной в период распада СССР. Ф. Фукуяма связал процесс глобализации с идеей «конца истории», которую он понимал как закономерное прекращение эволюции идеологических систем в ситуации, когда по всему миру распространится либеральная демократия западного образца [2]. Свои предположения он обосновывал тем, что человек, по своей сути, требует свободы, признания, уважения, что, по мнению Ф. Фукуямы, находит наилучшее воплощение в рамках либерально-демократического строя. Действительно, и в этом согласны многие авторитетные отечественные

исследователи, на определенном этапе идеи либерализма оказали серьезное прогрессивное воздействие на историю человечества.

«Начиная с XVIII века, представители того направления общественной мысли, которое получило наименование либерализма, сыграли огромную роль в разработке идей, идеалов и принципов демократии (Дж. Локк, А. Смит, Т. Джефферсон и др.). Применительно к политике, речь идет об идее свободных выборов всех основных институтов власти, о создании системы «сдержек и противовесов» во взаимоотношениях этих институтов и разделении властей. Речь идет об идеале правового государства... Речь идет о принципе равенства всех граждан перед лицом закона, о признании права каждого человека пользоваться основными свободами (совести, слова, собраний, создания ассоциаций и партий), а также о принципе терпимости к инакомыслию и защиты прав меньшинства» [3, с. 149].

При этом представление Ф. Фукуямы о конце истории нельзя признать оригинальным. Наиболее известным ее апологетом был К. Маркс, полагавший, что историческое развитие, определяемое материальными факторами, завершится коммунистической утопией. В то же время автор «Капитала», объясняя все исторические и политические явления экономическим базисом, не придавал серьезного значения идеальной (духовной) составляющей. Впрочем, такой экономический детерминизм свойственен не только марксистам, но и их оппонентам – крайним антимарксистам – идеологам свободного рынка, которые рассматривают человека как индивида, стремящегося к получению максимальной прибыли.

Действительно, долгое время материалистическая методология в социальных науках носила характер догмы, подкрепляемой но-

выми подходами к изучению поведения человека. Бихевиоризм в психологии в XX веке открыто провозгласил, что сознание человека представляет собой некую «идеалистическую фикцию», и в действительности действия индивида определяются простейшей схемой «стимул – реакция», где материалистические мотивы играют одну из определяющих ролей [4].

В этом смысле Ф. Фукуяма – определенного рода «ретроград», который в противовес современным тенденциям строит свой анализ на основе взглядов классиков социологии и философии. Он обращается к фундаментальной работе М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма», в которой отмечается ошибочность тезиса гласящего, что если «человек – существо, стремящееся к максимальной прибыли, то повышение оплаты труда ведет к повышению производительности труда». Наоборот, эмпирические исследования традиционных крестьянских общин убедительно доказывают, что подобная теоретическая установка не действует, и люди делают выбор в пользу досуга, понимая, что могут прожить на ту сумму денег, при которой можно затрачивать меньше труда [2, с. 137-138].

Одновременно Ф. Фукуяма подчеркивает, что, знакомясь с работами другого немецкого философа – Г.В. Гегеля, осознаешь, что противоречия, движущие историей, существуют, прежде всего, в сфере человеческого сознания, то есть на уровне широких объединяющих идей, которые лучше всего назвать идеологией. В ее основу входят такие неотъемлемые аспекты нашего общества, как религия, культура и нравственные ценности. Но главным определяющим фактором является понятие свободы [2, с. 136]. Действительно, Г.В. Гегель был убежден, что «всемирная история есть прогресс в сознании свободы, прогресс, который мы должны познать в его необходимости» [5]. Американский мыслитель, продолжая рассуждения Г.В. Гегеля, отмечает, что именно концепция свободы лежит в основе политического либерализма. При этом последний распространяется по миру не мгновенно, а идет вслед за экономическим либерализмом, включающим в себя, как неотъемлемую часть, глобальную культуру потребления. «Крестьянские рынки и цветные телевизоры, магазины одежды и

кооперативные рестораны, Бетховен, переключенный на японский лад в токийских лавках, рок-музыка, которой с равным удовольствием внимают и в Праге, и в Рангуне, и в Тегеране» – все эти черты общества потребления, как удовлетворенно подчеркивает Ф. Фукуяма, не знают границ [2, с. 134]. По его мнению, универсализация западной либеральной демократии приведет ее сначала к победе в сфере экономики, а затем и в сфере идей и сознания.

Концепция «конца истории» вызвала широкой отклик в научном сообществе, хотя и подверглась основательной критике. Американский профессор Д. Стоув с соавт. полагают, что противопоставлять К. Маркса Г.В. Гегелю нельзя хотя бы потому, что марксизм сам вырос из эпохи Просвещения с ее идеей равенства. И ничто не противоречит понятию равенства больше, чем капитализм с его неизбежным разрывом в благосостоянии населения, когда одни социальные слои могут позволить себе больше, чем другие [6, р. 97-98]. Французский ученый П. Асснер с соавт., в целом положительно воспринимавшие доводы Ф. Фукуямы, одновременно предупреждали, что ситуация, когда идеологические вызовы Западу со стороны коммунистического блока или государств третьего мира потерпели крах, заключает в себе опасное противоречие. Отчаявшиеся достичь благоденствия на родине жители из неблагоприятных стран неизбежно попытаются достичь успеха на Западе, который, в свою очередь, окажется неспособен как интегрировать миллионы потенциальных иммигрантов, так и создать достойные условия для жизни обездоленных в их родных государствах [7, р. 23].

Не менее интересны и рассуждения другого исследователя, Б. Уолтера, который отмечал, что эпоха конца истории, ознаменовавшаяся окончанием противостояния коммунизма и капитализма, в действительности лишь переформатировала идеологические вызовы. Именно дискредитация коммунистической идеологии послужила причиной выхода на первый план политики мультикультурализма и этнических проблем. Ведь если, отмечает Б. Уолтер, катастрофическая ситуация с афро-американской бедностью в США вызвана не природными «грехами» капитализма – классовый борьбой и угнете-

нием, то значит она вызвана чем-то другим – наследием рабства и расизма. Период «пост-истории» действительно означает исчезновение угрозы либеральной демократии, но это вовсе не означает исчезновение угрозы США как единому и целостному государству [8, р. 6-7].

Но наиболее известным оппонентом теории «конца истории» Ф. Фукуямы стал американский социолог и политолог С. Хантингтон, опубликовавший в 1993 г. работу «Столкновение цивилизаций». Он рассуждал следующим образом: «Эпоха XX века, представлявшая собой время глобальных идеологических противостояний либерализма и коммунизма и основанных на них общественных системах, закончилась с распадом СССР. Но это не означает, что система западных ценностей и общественных институтов утвердится по всему миру». С. Хантингтон подчеркивает, что сам по себе факт того, что в Азии и на арабском Востоке пьют кока-колу, вовсе не означает, что в этих регионах мира приняли западные ценности.

На смену идеологическому соперничеству приходит культурно-религиозное, то есть соперничество мировых цивилизаций, которое и составит основу истории XXI века. Это соперничество будет в основном невоенным, но вооруженные конфликты будут возникать в пограничных зонах между цивилизациями. Достаточно посмотреть на историю конфликта России и Запада из-за Украины, чтобы убедиться, что анализ С. Хантингтона оказался справедливым. Одна из глав его книги «Столкновение цивилизаций» называется «Россия и ее ближнее зарубежье», где автор делает прогноз на взаимоотношения России и Украины, включающий в себя несколько сценариев: первый – прямой вооруженный конфликт между странами – он считал наименее вероятным. Второй – «раскол Украины по линии разлома на две части, восточная из которых войдет в состав России». Оставшаяся независимой часть Украины «может стать жизнеспособной только при активной и серьезной поддержке Запада. Такая поддержка, в свою очередь, может быть оказана только в случае значительного ухудшения отношений между Россией и Западом, вплоть до уровня противостояния времен холодной войны» [9, с. 258-259].

Недавнее прошлое подтвердило выводы С. Хантингтона, демонстрируя обоснованность его теоретических выкладок. Таким образом, потенциально новая форма продолжения истории – это столкновение цивилизаций.

Тем не менее Ф. Фукуяма активно участвовал в полемике, и, не соглашаясь с критиками, активно отстаивал свои позиции. Даже теракты 11 сентября 2001 г., кардинально трансформировавшие всю мировую политику и обозначившие всплеск движений радикального ислама, не изменили его точку зрения. Хотя ряд известных экспертов, включая авторитетного политолога Ф. Закария, заявили, что крушение башен-близнецов символизирует «конец «конца истории» [10], Ф. Фукуяма, как и прежде, доказывал, что западная либеральная демократия продолжает свое триумфальное шествие по миру. Американский мыслитель не видит опасности со стороны других идеологий. В одном из интервью, которое было дано сразу после терактов в Нью-Йорке 11 сентября, Ф. Фукуяма заявил: «Мы остаемся в состоянии «конца истории», потому что существует только одна система, которая будет доминировать в мировой политике, и это западная либеральная демократия. Это не подразумевает мир, свободный от конфликтов... Но противостояние, которое мы наблюдаем, это не столкновение нескольких независимых и равновеликих культур, сражающихся друг с другом, подобно ведущим европейским державам XIX века. В действительности, это столкновение представляет собой серию разрозненных ответных действий со стороны традиционных обществ, чье существование находится под угрозой, вызываемой процессами модернизации. Сила и соразмерность подобных ответных действий отражает серьезность угрозы. Но время сейчас на стороне модернизации, и я вижу, что у США достаточно воли и силы духа для того, чтобы победить в этой борьбе» [11].

Единственной конкурентоспособной идеологией Ф. Фукуяма считает китайское конфуцианство, но и здесь выражает надежду, что Поднебесную и ведущие азиатские государства удастся вестернизировать. Справедливости ради, необходимо отметить, что многие современные исследователи согласны с этим мнением. «Постоянно растет коли-

чество китайских ученых, полагающих, что после того, как их страна с трудом выбралась из хаоса культурной революции, призрак маоизма в ней сменился культом Соединенных Штатов Америки. Они сетуют на то, что когда Дэн Сяопин открыл двери Китая окружающему миру, в них сразу вломились США. В большом и малом модернизация, проводившаяся в Китае в 1980–1990-х гг., стала синонимом понятия «американизация»... Так, система кофеен «Старбакс» обосновалась за стенами Запретного города, на оживленных улицах и аллеях засветились вывески «Макдональдса» и «Кентукки фрай чикен», а дети стали все чаще употреблять голливудский жаргон и т. д. По этому поводу Юй Кэпин, ученый-политолог, как-то заметил: «Американская мечта предстала в качестве высшего идеала для молодого поколения, выросшего в период реформ... Многие китайские исследователи озабочены тем, что, соблазнившись экономическими преимуществами глобализации, Китай рискует стать «частью плоского мира», попав под каток американской идеологии, сопутствующей этому процессу» (цит по: [12, р. 12-13]).

Таким образом, Ф. Фукуяма подводит нас к мысли о том, что основная опасность либеральной демократии грозит не со стороны иных соперничающих идеологий, а изнутри, со стороны внутренних слабостей, присущих современной либеральной идеологии. Этой теме посвящена его книга «Конец истории и последний человек» [13].

Анализируя рассуждения Ф. Фукуямы, их можно свести к одной основной мысли: если мы говорим о «конце истории», то необходимо поставить вопрос об основном субъекте исторического процесса – человеке, а конкретнее, о последнем человеке времен «конца истории». Каким он будет, этот последний человек, и что им движет? В поисках ответа Ф. Фукуяма обращается к концепции Ф. Ницше, который в своем основополагающем произведении «Так говорил Заратустра» описывал феномен «последнего человека» следующим образом: «Приближается время самого презренного человека, который уже не может презирать самого себя. Смотрите! Я показываю вам последнего человека. «Что такое любовь? Что такое творение? Устремление? Что такое звезда?» – так вопрошает последний человек и моргает...

«Счастье найдено нами», – говорят последние люди, и моргают. Они покинули страны, где было холодно жить: ибо им необходимо тепло. Также любят они соседа и жмутся к нему: ибо им необходимо тепло. Захворать или быть недоверчивым считается у них грехом: ибо ходят они осмотрительно... Не будет более ни бедных, ни богатых: то и другое слишком хлопотно. И кто захотел бы еще управлять? И кто повинаться? То и другое слишком хлопотно. Нет пастуха, одно лишь стадо! «Счастье найдено нами», – говорят последние люди, и моргают» [14, с. 12-13].

Ф. Фукуяма полностью разделяет критические воззрения Ф. Ницше. Ведь «последний человек», появившийся в конце истории, знает, что незачем рисковать жизнью ради какой-то великой цели, воспринимая историю как цепь бесконечных и бессмысленных битв, где люди погибали, жертвуя собой ради религии, нации и государства. Этот современный образованный человек, напротив, гордится своей толерантностью, политкорректностью и отсутствием какого-либо фанатизма. «Конец истории», по мнению американского мыслителя, одновременно будет означать конец войнам и кровавым революциям. Договорившись, люди не будут иметь великих дел, за которые можно воевать. Они по-прежнему будут заниматься бизнесом и экономической деятельностью, но больше не будут рисковать собой в бою. И вот здесь и возникает серьезное внутреннее противоречие, поскольку, согласно Ф. Фукуяме, человеческая жизнь содержит любопытный парадокс: она требует несправедливости, чтобы было против чего бороться, потому что лишь эта борьба зовет человека к более высокому состоянию [13, с. 460-466].

А раз так, то мы, анализируя данный тезис, вправе задаться вопросом: а сможет ли этот «последний человек» вынести эпоху «конца истории»? Или этот слабый, ничего не желающий индивид откажется от либеральной демократии, и на смену ей придет новая форма идеологии? Признаки этого уже ощущаются наиболее внимательной частью западной творческой интеллигенции. Недаром широкую известность в Европе сейчас получил роман французского автора М. Уэльбека «Покорность», предсказывающий установление на родине Марсельзы, с полного попус-

тительства бессильной либеральной элиты, шариатского правления [15].

Американский писатель Ч. Паланик предсказывает возможность другого сценария. В романе «Бойцовский клуб» он описывает «новое потерянное поколение», которое, как говорят его герои, «родилось в условиях отсутствия Великой войны и Великой депрессии». Это поколение отвергает мягкотелое западное общество потребления, выбирая культ силы и жестокости [16].

Внимательно читая Ф. Фукуяму, понимаешь, что он, разделяя подобные опасения, обращает внимание на различие таких понятий, как «счастье» и «удовлетворение». Действительно, демократические революции в случае победы позволяют создать стабильное общество с высоким уровнем благосостояния. «Но будут ли люди этим удовлетворены? Или окажется, что удовлетворение человека, в отличие от счастья, дает не сама цель, а борьба и труд на пути к ней?». Американский мыслитель риторически вопрошает: «Жизнь последнего человека – это жизнь физической безопасности и материального изобилия»? Но, действительно ли это «суть и цель» многотысячелетней истории человека на земле?.. Или есть опасность, что на каком-то уровне мы будем счастливы, но все же не удовлетворены сами собой на ином уровне, и потому будем готовы снова потянуть мир обратно в историю со всеми ее войнами, несправедливостями и революциями?» [13, с. 467-468].

Фактически в этих словах мы видим переоценку известной концепции Э. Фромма «бегства от свободы» в концепцию, которую, выражаясь другим языком, можно обозначить как «бегство от повседневного счастья». Здесь нельзя не вспомнить об идее Г.В. Гегеля, которую он высказал в работе «Философия права». Как отмечал Г.В. Гегель, не мир, но война – двигатель исторического прогресса, и именно она сохраняет здоровую нравственность народов. Подобно тому, как «движение ветров не дает озеру загнивать, что с ним непременно случилось бы при продолжительном безветрии, так и война предохраняет народы от гниения, которое непременно явилось бы следствием продолжительного и тем более вечного мира [17, с. 360].

Впрочем, ряд критиков Ф. Фукуямы полагают его опасения излишними, поскольку

понятие «стремление» заложено в самую основу капиталистической системы, являющейся фундаментом либерализма. Так, К. Холвег полагает, что рыночный либерализм построен на том, что борьба никогда не окончится и полное удовлетворение человеческих желаний является невозможным. Он отмечает, что капиталистический миропорядок, проповедуемый Ф. Фукуямой, основан на следующих положениях: 1) постоянное создание новых объектов желаний для потребителей; 2) обещание удовлетворения всех человеческих желаний (потребностей) путем материальных благ; 3) предотвращение исполнения этих желаний путем создания такой ситуации, когда чем более желанными являются товары, тем более трудно их получить. Рыночный либерализм, продолжает К. Холвег, предполагает, что каждый человек, независимо от его текущего социального положения, может достичь успеха в обществе. Таким образом, капиталистическая система сама побуждает соревнование, в отличие от феодализма или закрытых этнических групп, которые полагают, что человек должен оставаться внутренне удовлетворенным своим местом в социальной иерархии [18, р. 134].

Другой американский исследователь Р. Мэй, критикуя положения автора «конца истории», обращается к известному австрийскому психологу К. Лоренцу, рассматривавшему агрессию как имманентную форму человеческого поведения. Р. Мэй подчеркивает, что войны в Боснии, Сомали, Руанду, Судане и так далее свидетельствуют, что эпоха «конца истории» так и не наступила. Он пишет: «Если человек действительно обладает побудительным агрессивным началом, которое настолько же является частью его эволюционного прошлого, как и физические характеристики, было бы весьма сомнительно и благодушно предполагать, что есть какая-то точка в истории, когда человек может стать чем-то другим, чем он есть по своей природе. До сих пор история дала мало оснований ожидать триумфа разума над такими иррациональными мотивами, как агрессия и стремление к территориальным захватам» [19, р. 193-196]. В результате в экспертной среде все более отчетливо стало звучать мнение, что концепция «конца истории» оказалась ошибочной [20, р. 9].

Необходимо признать, что Ф. Фукуяма прислушивался к аргументам критиков. Мысль о внутренней опасности, грозящей либеральной демократии, он рассматривает в своем произведении «Наше постчеловеческое будущее». Здесь речь идет уже не о «последнем человеке», а о феномене «постчеловека». В этой работе Ф. Фукуяма выдвинул тезис о том, что не всегда именно сфера политики определяет характер глобализации, обращая внимание на стремительное распространение информационных систем и возникновение биотехнологий. Он поднимает такие вопросы, как «Каковы же перспективы того, что биотехнологическая революция будет иметь политические последствия? Насколько вероятно, что в один прекрасный день мы получим возможность сознательно изменять природу человека?» [21, с. 33]. Отвечая на них, Ф. Фукуяма утверждает, что если даже «конец истории», как процесс прекращения смены идеологий, в итоге наступит, но одновременно он признает, что нельзя остановить процесс смены технологий, а конкретнее, биотехнологий, и предвидеть те результаты, к которым это может привести все человечество.

Стоит отметить, что здесь Ф. Фукуяма, хотя он сам об этом и не пишет, затрагивает очень серьезный и важный вопрос. Как известно, человек – это существо биосоциальное. Традиционно мы анализируем мировую политику, борьбу идеологий, говорим о судьбе либеральной демократии с точки зрения социальности. Однако мы вправе задать вопрос – как изменение биотехнологий повлияет на распространение либеральной идеологии по всему миру, можно ли преодолеть «конец истории» через технологическую революцию в биологии? Ф. Фукуяма отвечает на этот вопрос утвердительно. Он боится того, что накопление знаний в сфере генетики и физиологии позволит создать сегрегированное общество, где правящие классы будут целенаправленно изменять генотипы своих потомков, наделяя их большим умом, силой и выносливостью, фактически создавая «сверхчеловека» и формируя новую касту элиты, стоящей над обычными смертными. Это, в свою очередь, будет означать приговор либеральной демократии и, соответственно, отмену «конца истории».

Но до конца просчитать последствия развития биотехнологий невозможно. Ф. Фукуяма полагает, что люди окажутся перед этическим выбором, касающимся тайны генетической информации, правильного использования медицинских препаратов, исследований на эмбрионах и клонирования? В своей книге «Наше постчеловеческое будущее» он пишет: «Многие считают, что постчеловеческий мир будет выглядеть совсем как наш – свободный, равный, процветающий, заботливый, сочувственный, – но только с лучшим здравоохранением, большей продолжительностью жизни и, быть может, более высоким уровнем интеллекта. Однако постчеловеческий мир может оказаться куда более иерархичным и конкурентным, чем наш сегодняшний, а потому полным социальных конфликтов... Это может оказаться мир, где средний человек будет заживаться далеко за вторую сотню лет, сидя в коляске в доме престарелых и призывая никак не идущую смерть. А может быть, это окажется тирания, описанная О. Хаксли в «Дивном новом мире», где все здоровы и счастливы, но забыли смысл слов «надежда», «страх» или «борьба» [21, с. 308].

Отечественные исследователи по-разному оценили положения автора. Одни отмечают, что в попытке определить понятие «человечность» для анализа влияния биотехнологий на человеческую сущность, «Фукуяма говорит о совершенно разных вещах: то о статистике, «видоспецифических признаках» и их распределении в популяции, то о человечности в аристотелевском смысле», то есть о метафизических универсалиях, что «методологически непоследовательно» [22, с. 34].

Другие подчеркивают, что затрагиваемые автором работы вопросы являются основополагающими, «ведь именно устойчивая человеческая природа является источником преимущества человеческого вида, то есть необходимым условием истории человечества» [23, с. 68]. При этом «гарантию сохранения человека Ф. Фукуяма видит в чувстве достоинства, имманентно присущем личности. Рассмотрев это понятие в контексте мировой интеллектуальной традиции – от Аристотеля до наших дней – Ф. Фукуяма приходит к выводу, что чувство достоинства может стать путеводной нитью к формированию

таких политических институтов, которые способны предотвратить перерождение человека» [24, с. 229].

Действительно, вопросы, поднятые автором концепции «конца истории», остаются крайне злободневными. В силу этого, неудивительно, что страхи и опасения Ф. Фукуямы нашли свое отражение в посмертном произведении знаменитого британского физика С. Хокинга под названием: «Краткие ответы на большие вопросы». С. Хокинг отмечает, что человечество не удовлетворено существующим в мире социально-политическим порядком, который связан с имманентными сторонами биологической природы человека, например, агрессией. В результате известный ученый замечает, что у человечества «нет времени ждать, пока дарвиновская эволюция сделает нас разумнее и добропорядочнее. Мы вступаем в новую фазу, которую можно назвать искусственной эволюцией, в ходе которой будем в состоянии изменять и совершенствовать наши ДНК». Сначала эти изменения, по мнению С. Хокинга, будут касаться исправления генетических дефектов – типа мышечной дистрофии, которые контролируются отдельными генами, поэтому их легко идентифицировать и исправить. Другие качества, отмечает британский физик, например, умственные способности, определяются гораздо большим количеством генов, и найти и обнаружить их взаимосвязи будет гораздо труднее. Тем не менее он выражает уверенность, что «в течение этого столетия люди поймут, как видоизменять и умственные способности, и даже такие инстинкты, как агрессия». С. Хокинг полагает, что, скорее всего, будут приняты законы против применения геной инженерии на человеке, которые окажутся бесполезными. Из этических и экономических соображений генетические опыты сначала будут проводиться на растениях и

животных, но затем кто-то обязательно захочет поэкспериментировать на людях. «Всегда найдутся люди, которые не смогут устоять перед искушением улучшить человеческие характеристики, такие как, например, объем памяти, сопротивляемость заболеваниям и продолжительность жизни. Как только появятся такие сверхлюди, одновременно возникнут и серьезные проблемы политического свойства, связанные с неусовершенствованными, обычными людьми. Предположительно, они либо вымрут, либо потеряют свое значение. Вместо них появится раса самоконтролируемых существ, совершенствующих себя со все возрастающей скоростью» [25, р. 80-82]. При этом С. Хокинг достаточно пессимистично замечает, что у человечества нет выбора, ему придется усовершенствовать свои психические и физические способности, если люди хотят, чтобы биологические системы [человеческая природа] опережали электронные [компьютеры и суперкомпьютеры] [25, р. 160-161].

Подводя итоги, можно уверенно констатировать, что «конец истории» откладывается на неопределенный срок. Ф. Фукуяма так и не отказался от своих представлений о том, что либеральная демократия представляет собой наилучшую форму общественно-исторического развития. Но он понял, что основная опасность ей грозит не стороны соперничающих идеологий, она заключена в самой природе человека. В той самой природе, которая на протяжении тысячелетий в своих биосоциальных основах остается неизменной, а значит, неразрывно связанной с понятием кризиса и преодоления. Неслучайно в диалектике Г.В. Гегеля развитие понимается как бесконечная спираль, а будущее является лишь новым прочтением прошлого, пусть и на ином уровне.

Список литературы

1. *Friedman T.L.* The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century Hardcover. N. Y.: Farrar, Straus and Giroux, 2005.
2. *Фукуяма Ф.* Конец истории? // Вопросы философии. 1990. № 3. С. 134-148.
3. *Замошкин Ю.А.* «Конец истории»: идеологизм и реализм // Вопросы философии. 1990. № 3. С. 148-156.
4. *Skinner B.F.* The Behavior of Organisms. N. Y., 1938. 486 p.
5. *Гегель Г.В.* Философия истории // Гегель Г.В. Сочинения. М., 1935. Т. 8. С. 19.
6. *Fuller T., Satter D., Stove D., Will F.* More Responses to Fukuyama // The National Interest. 1989. № 17. P. 93-100.

7. Bloom A., Hassner P., Himmelfarb G., Kristol I., Moynihan D.P., Sestanovich S. Responses to Fukuyama // *The National Interest*. 1989. № 16. P. 19-35.
8. Walter B.M. Posthistoricism // *Transition*. 1996. № 70. P. 4-19.
9. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2003. 603 с.
10. Zakaria F. The End of the End of History // *Newsweek*. 2001. 24 September.
11. Fukuyama F. The West has won: Radical Islam can't beat democracy and capitalism. We're still at the end of history // *The Guardian*. 2001. 11 October.
12. Leonard M. *What does China think?* N. Y., 2008. 176 p.
13. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек. М.: АСТ, 2005. 588 с.
14. Ницше Ф. Так говорил Заратустра. Минск, 1997. 623 с.
15. Уэльбек М. Покорность. М.: АСТ, 2016. 352 с.
16. Palahniuk C. *Fight Club: A Novel*. N. Y., 2005. 224 p.
17. Гегель Г.В. Философия права. М.: Мысль, 1990. 524 с.
18. Hahlweg K. The Future of History // *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*. 1996. № 88. P. 128-143.
19. May R.J. Revisiting Fukuyama: On the Struggle for Recognition, Aggression, and Territorial Imperatives from the Beginning of History to the End of Time // *World Affairs*. 1996. Vol. 158. № 4. P. 193-197.
20. *Rethinking Globalism* / ed. by B.M. Steger. N. Y., 2004. 288 p.
21. Фукуяма Ф. Наше постчеловеческое будущее: Последствия биотехнологической революции. М., 2004. 349 с.
22. Казеннов Д.К. Биоэтические суждения о геномной инженерии // *Известия Саратовского университета. Сер.: Философия. Психология. Педагогика*. 2011. Т. 11. № 2. С. 32-35.
23. Акулова И.С. «Конец истории» как значимый элемент философского мировоззрения // *Вестник Читинского государственного университета*. 2008. № 2 (47). С. 65-69.
24. Черникова И.В., Шеренкова В.В. Проблема сохранения природы человека как новый аспект кризиса идентичности // *Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2015. № 4 (32). С. 222-229.
25. *Hawking S. Brief Answers to the Big Questions*. N. Y.: Bantam Books, 2018. 256 p.

References

1. Friedman T.L. *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century Hardcover*. New York, Farrar, Straus and Giroux Publ., 2005.
2. Fukuyama F. Konets istorii [The end of history]. *Voprosy filosofii – Russian Studies in Philosophy*, 1990, no. 3, pp. 134-148. (In Russian).
3. Zamoshkin Y.A. «Konets istorii»: ideologizm i realism [“End of history”: ideologism and realism]. *Voprosy filosofii – Russian Studies in Philosophy*, 1990, no. 3, pp. 148-156. (In Russian).
4. Skinner B.F. *The Behavior of Organisms*. New York, 1938, 486 p.
5. Hegel G.W. Filosofiya istorii [Philosophy of history]. In: Hegel G.W. *Sochineniya* [Essays]. Moscow, 1935, vol. 8, p. 19. (In Russian).
6. Fuller T., Satter D., Stove D., Will F. More Responses to Fukuyama. *The National Interest*, 1989, no. 17, pp. 93-100.
7. Bloom A., Hassner P., Himmelfarb G., Kristol I., Moynihan D.P., Sestanovich S. Responses to Fukuyama. *The National Interest*, 1989, no. 16, pp. 19-35.
8. Walter B.M. Posthistoricism. *Transition*, 1996, no. 70, pp. 4-19.
9. Huntington S. *Stolknovenie tsivilizatsiy* [Clash of Civilizations]. Moscow, AST Publ., 2003, 603 p. (In Russian).
10. Zakaria F. The End of the End of History. *Newsweek*, 2001, 24 September.
11. Fukuyama F. The West has won: Radical Islam can't beat democracy and capitalism. We're still at the end of history. *The Guardian*, 2001, 11 October.
12. Leonard M. *What does China think?* New York, 2008, 176 p.
13. Fukuyama F. *Konets istorii i posledniy chelovek* [The End of History and the Last Man]. Moscow, AST Publ., 2005, 588 p. (In Russian).
14. Nietzsche F. *Tak govoril Zarathustra* [Thus Spoke Zarathustra]. Minsk, 1997, 632 p. (In Russian).
15. Houellebecq M. *Pokornost* [Submission]. Moscow, AST Publ., 2016, 352 p. (In Russian).
16. Palahniuk C. *Fight Club: A Novel*. New York, 2005, 224 p.
17. Hegel G.W. *Filosofiya prava* [Philosophy of Right]. Moscow, Mysl Publ., 1990, 524 p. (In Russian).

18. Hahlweg K. The Future of History. *Theoria: A Journal of Social and Political Theory*, 1996, no. 88, pp. 128-143.
19. May R.J. Revisiting Fukuyama: On the Struggle for Recognition, Aggression, and Territorial Imperatives from the Beginning of History to the End of Time. *World Affairs*, 1996, vol. 158, no. 4, pp. 193-197.
20. Steger B.M. (ed.). *Rethinking Globalism*. New York, 2004, 288 p.
21. Fukuyama F. *Nashe postchelovecheskoye budushcheye: Posledstviya biotekhnologicheskoy revolyutsii* [Our Posthuman Future: Consequences of Biotechnology Revolution]. Moscow, 2004, 349 p. (In Russian).
22. Kazennov D.K. Bioeticheskiye suzhdeniya o gennoy inzhenerii [Bioethical judgments about genetic engineering]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – Izvestiya of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011, vol. 11, no. 2, pp. 32-35. (In Russian).
23. Akulova I.S. «Konets istorii» kak znachimyy element filosofskogo mirovozzreniya [“End of history” as a significant element of philosophical world outlook]. *Vestnik Chitinskogo gosudarstvennogo universiteta – Transbaikalian State University Journal*, 2008, no. 2 (47), pp. 65-69. (In Russian).
24. Chernikova I.V., Sherenkova V.V. Problema sokhraneniya prirody cheloveka kak novyy aspekt krizisa identichnosti [The problem of preserving human nature as a new aspect of the identity crisis]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya – Tomsk State University Journal of Philosophy, Sociology and Political Science*, 2015, no. 4 (32), pp. 222-229. (In Russian).
25. Hawking S. *Brief Answers to the Big Questions*. New York, Bantam Books, 2018.

Информация об авторе

Христенко Дмитрий Николаевич, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры истории и философии. Ярославский государственный медицинский университет, г. Ярославль, Российская Федерация. E-mail: khristenko1983@mail.ru

Вклад в статью: общая концепция статьи, анализ литературы, написание статьи.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-8991>

Поступила в редакцию 08.04.2019 г.

Поступила после рецензирования 30.04.2019 г.

Принята к публикации 17.05.2019 г.

Information about the author

Dmitrii N. Khristenko, Candidate of History, Senior Lecture History and Philosophy Department. Yaroslavl State Medical University, Yaroslavl, Russian Federation. E-mail: khristenko1983@mail.ru

Contribution: main study conception, literature analysis, manuscript drafting.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6221-8991>

Received 8 April 2019

Reviewed 30 April 2019

Accepted for press 17 May 2019

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-196-198
УДК 93/94+947.071

Рецензия

на монографию А.Н. Долгих «Увижу ль, о друзья, народ неугнетенный...»: российское дворянство и крестьянский вопрос в XVIII – первой четверти XIX в. Historiографические очерки: в 2 т. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. Т. 1. 354 с. ISBN 978-5-88526-938-4; Т. 2. 358 с. ISBN 978-5-88526-939-1

Валерий Владимирович КАНИЩЕВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0772-7053>, e-mail: valcan@mail.ru

Review

on the monograph by A.N. Dolgikh “Will I Behold, My Friends, the People Unoppressed...”: Russian Nobility and the Peasant Issue in the 18th – First Quarter of 19th Century. Historiographic Essays: in 2 vols. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical P.P. Semenov-Tyan-Shansky University Publ., 2018, vol. 1, 354 p., vol. 2, 358 p.

Valeriy V. KANISHCHEV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0772-7053>, e-mail: valcan@mail.ru

Аннотация. Дана оценка монографии, посвященной истории изучения крестьянского вопроса в России. Высоко оценена историографическая квалификация А.Н. Долгих. Особо подчеркнуты использование в монографии обширного массива сочинений по истории крестьянского вопроса и крепостного права в России, глубокий анализ исторической среды, в которой создавались эти сочинения, наличие у А.Н. Долгих собственного мнения по дискуссионным вопросам темы.

Ключевые слова: историография; история России; крестьянский вопрос

Для цитирования: *Канищев В.В.* Рецензия на монографию А.Н. Долгих «Увижу ль, о друзья, народ неугнетенный...»: российское дворянство и крестьянский вопрос в XVIII – первой четверти XIX в. Historiографические очерки: в 2 т. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. Т. 1. 354 с. ISBN 978-5-88526-938-4; Т. 2. 358 с. ISBN 978-5-88526-939-1 // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24, № 180. С. 196-198. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-196-198

Abstract. We give the assessment of the monograph, dedicated to the history of the peasant issue studies in Russia. We highly appreciate the historiographic qualification of A.N. Dolgikh. We also emphasize specifically the usage of the large number of works on peasant issue history and serfdom in Russia in the monograph, the thorough analysis of historic environment, in which these works were created, and also A.N. Dolgikh’s own opinion on argumentative issues of the subject.

Keywords: historiography; Russian history; peasant issue

For citation: Kanishchev V.V. Retsenziya na monografiyu A.N. Dolgikh «Uvizhu l', o druz'ya, narod neugnetenny...»: rossiyskoye dvoryanstvo i krest'yanskiy vopros v XVIII – pervoy chetverti XIX v. Istoriograficheskiye ocherki: v 2 t. Lipetsk: LGPU im. P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo, 2018. T. 1. 354 s. ISBN 978-5-88526-938-4; T. 2. 358 s. ISBN 978-5-88526-939-1 [Review on the monograph by A.N. Dolgikh “Will I Behold, My Friends, the People Unoppressed...”: Russian Nobility and the Peasant Issue in the 18th – First Quarter of 19th Century. Historiographic Essays: in 2 vols. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical P.P. Semenov-Tyan-Shansky University Publ., 2018, vol. 1, 354 p., vol. 2, 358 p.]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 196-198. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-196-198 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Самое первое впечатление, которое производит рецензируемая монография, связано с громадной историографической эрудицией автора. В списке имен, приведенном в конце книги, числится более 1 тысячи человек.

При этом А.Н. Долгих не превратил свое исследование в простой обзор изученной литературы, что, к сожалению, зачастую присутствует в отечественных работах по историографии. В данной монографии, как «положено», дан многосторонний и глубокий анализ литературы по избранной теме.

Особенно отметим то, что объектами изучения в двухтомнике А.Н. Долгих стали не только труды историков, но и сочинения публицистов, писателей, дворянских прожектеров. Такой подход мы признаем совершенно справедливым. Он необходим потому, что применительно к сочинениям XVIII – первой четверти XIX века невозможно разделение исторических сочинений, которые только становились научными, и литературно-публицистических произведений, которые у многих авторов содержали элементы исторической научности.

С точки зрения серьезного историографического подхода считаем правильным учет А.Н. Долгих философских и политических взглядов авторов сочинений по крестьянскому вопросу.

Справедливым представляется и специальный анализ политической обстановки в стране в изучаемый период, позиций российских императоров по отношению к крепостному праву и его реформированию. Ведь активность историков, публицистов, писателей и особенно авторов дворянских проектов напрямую зависела от позиции конкретного монарха в решении данного вопроса.

Такой широкий подход позволил автору показать историческую среду, в которой шло обсуждение крестьянского вопроса, что яв-

ляется необходимым при грамотном историографическом анализе.

При этом А.Н. Долгих высказывает и свое мнение по всем изученным сюжетам темы. Мы полагаем, что такая позиция должна быть составной частью любого историографического исследования. Ведь здравый смысл таких исследований состоит в том, что историограф должен не только оценивать работы предшественников, но и аргументировано обосновывать свое отношение к обсуждаемым проблемам.

Особым достижением монографии мы считаем количественные обсчеты различных параметров текстов дворянских проектов решения крестьянского вопроса, составленных в 1796–1825 гг. Такие подсчеты придают особую убедительность выводам работ историков, усиливают их точность и системность.

К сожалению, автор не показал владение методикой многомерного контент-анализа, использование которой позволило бы не просто вычислить отдельные количественные показатели изученных исторических документов, но и оценить их общую совокупность, установить корреляционные связи между этими показателями.

Хотелось бы предложить А.Н. Долгих познакомиться с современной литературой по социоестественной истории (прежде всего, с работами Э.С. Кульпина-Губайдуллина), в которых проблема возникновения крепостного права в России увязывается с наступлением в XVII веке «малого ледникового периода» в Восточной Европе, что потребовало особой мобилизации трудовых ресурсов общества. В XIX веке, по взглядам исследователей социоестественной истории, в Европейской России начиналось новое потепление, и появлялись объективные возможности повышения производительности непринужденного сельского труда.

Конечно, даже самые проникательные авторы XVIII – первой четверти XIX века не могли оценить сложные климатические процессы. Но все-таки, по нашему мнению, современные историки должны стремиться разобрататься в этом вопросе.

Высказанные пожелания – это как бы постановка вопросов на будущее, которые автор историографического сочинения не обязан решать. С позиций же классической историографии двухтомная монография А.Н. Долгих заслуживает самой высокой оценки.

Список литературы

1. Долгих А.Н. «Увижу ль, о друзья, народ неугнетенный...»: российское дворянство и крестьянский вопрос в XVIII – первой четверти XIX в. Историографические очерки: в 2 т. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. Т. 1. 354 с. ISBN 978-5-88526-938-4; Т. 2. 358 с. ISBN 978-5-88526-939-1

References

1. Dolgikh A.N. «*Uvizhu l', o druz'ya, narod neugnetenny...*»: *rossiyskoye dvoryanstvo i krest'yanskiy vopros v XVIII – pervoy chetverti XIX v. Istoriograficheskiye ocherki: v 2 t.* [“Will I Behold, My Friends, the People Unoppressed...”: Russian Nobility and the Peasant Issue in the 18th – First Quarter of 19th Century. Historiographic Essays: in 2 vols.]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical P.P. Semenov-Tyan-Shansky University Publ., 2018, vol. 1, 354 p., vol. 2, 358 p. (In Russian).

Информация об авторе

Канищев Валерий Владимирович, доктор исторических наук, профессор кафедры всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: valcan@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0772-7053>

Поступила в редакцию 15.12.2018 г.
Принята к публикации 30.01.2019 г.

Information about the author

Valeriy V. Kanishchev, Doctor of History, Professor of General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: valcan@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0772-7053>

Received 15 December 2018
Accepted for press 30 January 2019

ПЕРСОНАЛИЯ

DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-180-199-200
УДК 930

К юбилею Ю.А. Мизиса

To the anniversary of Y.A. Mizis

Аннотация. Статья посвящена юбилею талантливого, целеустремленного человека, имеющего богатый жизненный и научно-педагогический опыт, заведующего кафедрой всеобщей и российской истории Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, профессора Юрия Александровича Мизиса. Ю.А. Мизис, благодаря своим организаторским способностям, энергии, благожелательности и требовательности к себе и людям, внес огромный вклад в жизнь и развитие кафедры, всего факультета истории, мировой политики и социологии, завоевал всеобщее уважение.

Ключевые слова: юбилей; Ю.А. Мизис; научная деятельность; исторические науки

Abstract. We devote this article to the anniversary of a talented, purposeful person who has a vast life experience along with scientific and pedagogical experience, a professor of General and Russian History Department of the Derzhavin Tambov State University, Yury Aleksandrovich Mizis. Y.A. Mizis thanks to his poise, benevolence and exactingness, energy, and organizational skills, not only earned universal respect, but also made an enormous contribution to the life and development of the department, and the entire History, World Policy and Sociology Faculty.

Keywords: anniversary; Y.A. Mizis; scientific work; historical sciences



Юбилей Юрия Александровича Мизиса – приятный повод оценить его весомый вклад в изучение и преподавание отечественной истории, подготовку высококвалифицированных кадров для высшей или средней школы. Более сорока лет связывают Ю.А. Мизиса с историческим факультетом Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Дер-

жавина. Здесь он прошел путь от студента до декана, заведующего кафедрой всеобщей и российской истории, Почетного работника высшего профессионального образования Российской Федерации.

Ю.А. Мизиса-профессора отличают стремление к творческому самосовершенствованию, разработка актуальных и прорывных исследовательских проектов, мастерское умение связать проблемы истории с современностью.

Ю.А. Мизис – опытный полемист, его выступления на заседаниях кафедры, Ученых советов факультета и университета, Учебно-методического объединения Министерства науки и высшего образования, членом которого он является многие годы, может быть, не всегда эффективны, но всегда эффектны. Секрет профессорского таланта Ю.А. Мизиса, бесспорно, в его высокой компетентности, но не только в этом. Ему присущи замечательные человеческие качества: доброта, отзывчивость, интеллигентность, высокая степень ответственности. Все это вызывает к нему глубокое уважение и признание коллег,

студентов, сотрудников факультета и университета, городской общественности.

2010-е гг. стали для Ю.А. Мизиса, защитившего в 2005 г. докторскую диссертацию, новым этапом в научной деятельности. Он, наконец, реализовал свою давнюю мечту, подготовив и опубликовав монографию о Р.Ф. Боборыкине, основателе Тамбова, крупном государственном деятеле России XVII века.

Продолжая изучение процесса освоения окраин Российского государства, Юрий Александрович нашел новый аспект осмысления проблемы. Практически первым среди историков Европейской части России он предложил рассматривать проблему с позиций теории фронта. Организаторский опыт позволил Ю.А. Мизису объединить в научный коллектив помимо тамбовских коллег-историков Белгорода, Воронежа, Саратова, Санкт-Петербурга, Уфы. Коллектив под его руководством дважды получал грантовую поддержку российских научных фондов. В настоящее время идет подготовка большой конференции в Тамбове по фронтальной проблематике. В близкой перспективе подготовка коллективной монографии об освоении южного и юго-восточного фронта Русского государства под редакцией Ю.А. Мизиса.

В 2010-е гг. Ю.А. Мизис взялся за изучение совершенно новой для себя темы, свя-

занной с историей лагерей военнопленных Второй мировой войны на тамбовской территории. Опыт работы в архивах позволили Юрию Александровичу выявить новые пласты документов по этой теме, подготовить на их основе ряд крупных публикаций и докладов на всероссийских и международных конференциях. Солидным научно-организационным достижением Ю.А. Мизиса стала подготовка и проведение в 2015 г. под его руководством большой конференции в Тамбове по социальной истории Второй мировой войны с широким участием российских и западноевропейских историков. В 2018–2019 гг. тема военнопленных была органично вплетена в большой научно-образовательный проект, реализуемый ТГУ имени Г.Р. Державина совместно с Люксембургским университетом. В рамках проекта было проведено два содержательных семинара, одним из организаторов которых выступил Ю.А. Мизис.

Подводя краткий итог, мы с удовлетворением констатируем, что Юрий Александрович Мизис встречает свой очередной юбилей на высоком творческом подъеме.

*А.Г. Айрапетов,
В.В. Канищев,
В.В. Романов*

*Ректорат Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина,
объединенная редакция научных журналов
сердечно поздравляют Юрия Александровича с юбилеем
и желают здоровья, долгих-долгих лет неиссякаемой энергии и оптимизма
в осуществлении замыслов и устремлений!*

