



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2021, ТОМ 26, № 191

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



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

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 7 *М.С. Чванова,
И.А. Киселева,
М.С. Анурьева* Опыт подготовки студентов и аспирантов наукоемких технологий
в наукоградах России

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 24 *И.А. Евстигнеева,
В.В. Порошин* Развитие критического мышления студентов языкового вуза в процессе
обучения аудированию на английском языке
- 32 *В.В. Клочихин* Психологические аспекты формирования коллокационной
компетенции
- 38 *М.М. Степанова,
В.С. Лукьянова* Формирование переводческой компетенции у студентов-экономистов
при обучении иностранному языку
- 49 *К.В. Капраничкова,
Е.Л. Завгородняя,
Е.С. Саенко* Проблемы преподавания иностранного языка для профессионального
общения в аграрном вузе и пути их решения

ВОПРОСЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

- 58 *Т.Ю. Никифорова,
С.А. Маскалянова* Педагогическая профилактика наркомании в системе общего
образования: здоровьесберегающий аспект
- 66 *И.А. Акоюнц* Модель практической подготовки в вузе будущих профессионалов
социальной сферы

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 75 *А.Н. Рыжков,
И.В. Косьмин,
Н.Б. Кичайкина* Анкетирование как средство реализации системного подхода
в исследовании проблемных аспектов теории и практики атлетизма
на примере гиревого спорта
- 82 *М.В. Кузьменко,
В.Б. Болдырева* Организационно-методические особенности классической аэробики
и ритмической гимнастики

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

- 89 *С.В. Шанкина,
Ю.В. Шанкин* Концепция онлайн-обучения в творческих вузах
- 97 *Т.Э. Мангер,
Ю.В. Васильева* Статистический анализ зависимости уровня сформированности патриотических чувств подростков от структурных компонентов
- 107 *А.Ю. Маряч* Специфика исполнения-интонирования клавирных произведений эпохи барокко
- 116 *Н.З. Габриэлян* Особенности формирования и подъема отечественного скрипичного педагогического искусства от Л. Ауэра до Ю. Янкелевича
- 123 *О.В. Арзамасцева,
Л.А. Тюрина* Особенности формирования профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей в процессе обучения исполнительскому мастерству

ПЕДАГОГИКА ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 130 *Л.Н. Макарова,
И.В. Смолярчук,
С.Н. Исаева* Педагогическое сотрудничество как условие познавательного развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании
- 137 *Е.А. Алисов,
Д.Ю. Калинин* Развитие представлений младших школьников об информационной безопасности в процессе формирования информационной культуры
- 144 *Г.М. Первова,
Е.А. Семенова* Теоретические основы обучения детей чтению
- 152 *Н.А. Степанова* Модель организации формирующего контроля в обучении иностранному языку в основной школе
- 160 *Г.Н. Скударева* Теоретико-методологические основы непрерывного педагогического образования: довузовский компонент

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 169 *Д.А. Ляпин,
А.Ю. Рощупкин* Запасы хлеба в крепостях восточного участка Белгородской черты по данным описи 1678 г.
- 179 *Р.Н. Шутов* Тамбовское наместничество – новый этап административно-территориального устройства Тамбовщины
- 186 *Т.А. Кротова* Переписка Б.П. Мансурова с некоторыми деятелями Императорского православного палестинского общества в 1882–1885 годах
- 193 *О.Б. Халидова* «Армянский вопрос» в этноконфессиональной политике поздней имперской России: стратегии, компромиссы и пути разрешения (обзор Северного Кавказа)
- 203 *Е.В. Николаева* «Государственное», «общественное» и «частное» в практике материальной поддержки мигрантов в годы Первой мировой войны
- 210 *Н.В. Аверин* Психологическая атмосфера в Тамбове в первой половине 1918 г. (по материалам повести Б. Дальнего «Романтическая история»)
- 215 *Г.С. Махрачев* Кустарная промышленность в Тамбовской губернии: от военного коммунизма к нэпу

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

- 224 *А.Ю. Васильева* К вопросу о британском присутствии в Египте: бизнес фирмы «Томас Кук и сын» в оценке современников (последняя треть XIX века)

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

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

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

Редакторы: Ю.А. Бирюкова, М.И. Филатова
Редакторы английских текстов: В.В. Клочихин, М.А. Сенина
Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой
Администратор сайта М.И. Филатова

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

ISSN 1810-0201

Тираж 1000 экз. Заказ № 21083
Подписано в печать 13.04.2021. Дата выхода в свет 23.04.2021
Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 29,0. Усл. печ. л. 27,0
Свободная цена

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

Подписной индекс 83371 в каталоге АО Агентства «Роспечать», ООО «УП Урал-Пресс»

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2021. – Т. 26, № 191. – 232 с. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2021
© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2021
При перепечатке, а также при цитировании материалов ссылка на журнал обязательна.
Ответственность за содержание публикаций несет автор

16+

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

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 7 *M.S. Chvanova,
I.A. Kiselyova,
M.S. Anureva* Experience in training students and Post-Graduate students of high technologies in science cities of Russia

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 24 *I.A. Evstigneeva,
V.V. Poroshin* Critical thinking development of linguistic university students in the process of teaching listening in English
- 32 *V.V. Klochikhin* Psychological features of the collocational competence development
- 38 *M.M. Stepanova,
V.S. Lukyanova* Developing translation competence in economics major students as a part of the foreign language course
- 49 *K.V. Kapranchikova,
E.L. Zavgorodnyaya,
E.S. Saenko* Problems of foreign language teaching for professional communication in an agrarian university and ways to solve them

QUESTIONS OF SOCIAL PEDAGOGY AND SOCIAL WORK

- 58 *T.J. Nikiforova,
S.A. Maskalyanova* Pedagogical prevention of drug addiction in the general education system: health-preserving aspect
- 66 *I.A. Akopyanc* Model of practical training in the university for future social sphere professionals

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 75 *A.N. Ryzhkov,
I.V. Kosmin,
N.B. Kichaykina* Questionnaire survey as a means of implementing a systematic approach in the study of problematic aspects of the theory and practice of athleticism on the example of kettlebell lifting
- 82 *M.V. Kuzmenko,
V.B. Boldyreva* Organizational and methodical features of classical aerobics and rhythmic gymnastics

THEORY AND METHODS OF SOCIAL AND CULTURAL ACTIVITY ORGANIZATION

- 89 *S.V. Shankina,
Y.V. Shankin* The concept of online learning in creative universities
- 97 *T.E. Manger,
Y.V. Vasilieva* Statistical analysis of the dependence of the development level of patriotic feelings of adolescents on the structural components
- 107 *A.Y. Maryatch* Specificity of performance and intonation of clavier works of the Baroque era
- 116 *N.Z. Gabrielyan* Features of the development and rise of national pedagogical violin art from L. Auer to Y. Yankelevich
- 123 *O.V. Arzamastseva,
L.A. Tyurina* Features of the development of a professional singing sound of pop-jazz performers in the process of teaching performance skills

PEDAGOGY OF PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION

- 130 *L.N. Makarova,
I.V. Smolyarchuk,
S.N. Isaeva* Pedagogical cooperation as a condition for the cognitive development of preschoolers with disabilities in inclusive education
- 137 *E.A. Alisov,
D.Y. Kalinchenko* Development of the ideas of primary school students about information security in the process of forming information culture
- 144 *G.M. Pervova,
E.A. Semenova* Theoretical foundations of teaching children to read
- 152 *N.A. Stepanova* A model of formative assessment for foreign language teaching in a secondary school
- 160 *G.N. Skudareva* Theoretical and methodological foundations of continuous pedagogical education: pre-university component

NATIONAL HISTORY

- 169 *D.A. Lyapin,
A.Y. Roshchupkin* Bread stocks in the fortresses of the eastern section of the Belgorod line according to the inventory data of 1678
- 179 *R.N. Shutov* Tambov viceroyalty – a new stage of the administrative and territorial structure of the Tambov region
- 186 *T.A. Krotova* Correspondence of B.P. Mansurov with some figures of the Imperial Orthodox Palestinian Society in 1882–1885
- 193 *O.B. Khalidova* The “Armenian Question” in the ethno-confessional policy of late imperial Russia: strategies, compromises and ways of resolution (review of the North Caucasus)
- 203 *E.V. Nikolaeva* “State”, “public” and “private” in the practice of financial support of migrants during the First World War
- 210 *N.V. Averin* Psychological atmosphere in Tambov in the first half of 1918 (based on the novella of B. Dalny “Romantic Story”)
- 215 *G.S. Makhrachev* Handicraft industry in Tambov Governorate: from military communism to NEP

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

- 224 *A.Y. Vasileva* On the issue of the British presence in Egypt: the business of “Thomas Cook and Son” in the assessment of contemporaries (the last third of the 19th century)

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

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

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

Editors: Y.A. Biryukova, M.I. Filatova
English texts editors: V.V. Klochikhin, M.A. Senina
Computer layout by T.Y. Molchanova
Web-site administrator M.I. Filatova

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

ISSN 1810-0201

Copies printed 1000. Order no. 21083
Signed for printing 13.04.2021. Release date 23.04.2021
Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”. Printed on risograph. Pr. sheet 29,0. Conv. pr. sheet 27,0
Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University
Editorial Office and Publisher address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Tambov Region, Russian Federation
Editorial Office telephone number: (4752)-72-34-34 extension 0440
E-mail: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru
Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (In Russian);
<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (In English)
Published basing on ready-to-print file in Instant Print Department of Publishing House “Derzhavinskiy” of FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”
190g Sovetskaya St., Tambov 392008, Tambov Region, Russian Federation. E-mail: izdat_tsu09@mail.ru

Subscription index in the catalogue of the Stock company Agency “Rospechat”, LLC “Ural-Press” is 83371

For citation:

Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2021. – Vol. 26, no. 191. – 232 p. – ISSN 1810-0201. – DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191

© FSBEI of HE “Derzhavin Tambov State University”, 2021
© The journal “Tambov University Review. Series: Humanities”, 2021
The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.
The author is responsible for the contents of publications

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-7-23
УДК 378+004

Опыт подготовки студентов и аспирантов наукоемких технологий в наукоградах России

Марина Сергеевна ЧВАНОВА¹, Ирина Александровна КИСЕЛЕВА²,
Мария Сергеевна АНУРЬЕВА²

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>, e-mail: ms@tmbtsu.ru

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

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-216X>, e-mail: irinakiselyo@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6583-6421>, e-mail: anuryeva@mail.ru

Experience in training students and Post-Graduate students of high technologies in science cities of Russia

Marina S. CHVANOVA¹, Irina A. KISELYOVA²,
Maria S. ANUREVA²

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>, e-mail: ms@tmbtsu.ru

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-216X>, e-mail: irinakiselyo@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6583-6421>, e-mail: anuryeva@mail.ru

Аннотация. Проанализирован отечественный опыт подготовки студентов и аспирантов наукоемких технологий на примере ведущих университетов наукоградов России: Бийский технологический институт (филиал Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова) (г. Бийск), Объединенный институт ядерных исследований (г. Дубна), Обнинский институт атомной энергетики – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (г. Обнинск), Пущинский государственный естественно-научный институт (г. Пущино). Рассмотрены образовательные программы, основные направления исследовательской деятельности, взаимодействие с предприятиями, НИИ, НПЦ, технологии взаимодействия. В результате выявлены концептуальные подходы успешного развития ведущих университетов наукоградов России: поддержка новых компаний («стартапов»), учредителями которых обычно выступают предприятия, исследовательские институты или университеты; поощрение предпринимательской самостоятельности студентов и сотрудников высших учебных заведений и научно-исследовательских учреждений; объединение в инновационные кластеры крупных и малых технологических компаний; проведение студенческих стажировок и выполнение научно-исследовательских работ в лабораториях наукоградов; помощь государственных, региональных, местных властей, грантовая помощь.

Ключевые слова: наукоемкие технологии; инновационная деятельность; передовые технологии; наукоград

Благодарности: Результаты получены при поддержке РФФИ по проекту: «Концептуальные подходы развития университета наукограда как инновационной научно-образовательной платформы – лидера профессионального самоопределения будущих молодых ученых», № 20-013-00690, 2020–2022.

Для цитирования: Чванова М.С., Киселева И.А., Анурьева М.С. Опыт подготовки студентов и аспирантов наукоемких технологий в наукоградах России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 7-23. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-7-23

Abstract. We analyze the domestic experience of training students and Post-Graduates of high technologies on the example of the leading universities of science cities of Russia: Biysk Technological Institute (branch of the Polzunov Altai State Technical University) (Biysk), Joint Institute for Nuclear Research (Dubna), Obninsk Institute for Nuclear Power Engineering – branch of National Research Nuclear University “MEPhI” (Obninsk), Pushchino State Natural Science Institute (Pushchino). We consider educational programs, the main directions of research activity, interaction with enterprises, Research Institutes, Scientific Production Centers, interaction technologies. As a result, conceptual approaches to the successful development of the leading universities of science cities in Russia are identified: support for new companies (“startups”) the founders of which are usually enterprises, research institutes or universities; promotion of entrepreneurial independence of students and employees of higher educational institutions and research institutions; integration of large and small technology companies into innovative clusters; conducting student internships and performing research work in the laboratories of science cities; assistance from state, regional and local authorities, grant assistance.

Keywords: high technologies; innovative activities; advanced technologies; science city

Acknowledgements: The results were obtained with the support of the Russian Foundation for Basic Research under the project: “Conceptual approaches to the development of the university of science city as an innovative scientific and educational platform – the leader of professional self-determination of future scholars”, no. 20-013-00690, 2020-2022.

For citation: Chvanova M.S., Kiselyova I.A., Anureva M.S. Opyt podgotovki studentov i aspirantov naukoymkikh tekhnologiy v naukogradakh Rossii [Experience in training students and Post-Graduate students of high technologies in science cities of Russia]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 7-23. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-7-23 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время ученые констатируют необходимость развития вузов наукоградов как наиболее вероятных лидеров в направлении подготовки кадров для наукоемкой индустрии. Одной из причин необходимости реализации их потенциала является приближенность к научно-производственному сектору наукограда и наличие как многолетнего опыта подготовки научных кадров, так и понимание актуальных производственных проблем наукоемких отраслей изнутри.

Особенно актуальной, по мнению ученых, становится необходимость разработки механизмов гармонизации развития высшей школы для целей наукоемкой среды экономики наукограда, которые стимулировали бы как развитие системы высшего образования, так и социально-экономическое развитие самого наукограда. Имеющаяся практика в области инновационных процессов в высшем образовании позволяет обобщить определенный опыт. Однако эти процессы не приводят к существенным изменениям и носят фраг-

ментарный характер. Особенно остро ситуация наблюдается в вузах наукоградов, значительная часть которых создавалась вокруг промышленных предприятий оборонного характера. Требуется решения проблема формирования в российских наукоградах образовательной системы, которая не только бы давала возможность предприятиям этих поселений формировать свой кадровый потенциал, но и готовить, прежде всего, высококвалифицированных специалистов для развития отечественных прорывных технологий. Таким образом, с одной стороны, вузы наукоградов обладают существенным инновационным потенциалом в связи с приближенностью научно-исследовательских институтов и тесным взаимодействием по вопросам подготовки для них научных кадров. С другой стороны, этот потенциал не реализован по причине фрагментарности научных представлений о механизмах и путях его развития.

Теоретической и методологической базой данного исследования послужили работы российских авторов, рассматривающих науко-

грады в историческом, научно-техническом, социально-экономическом аспектах. Среди исследований российских авторов, посвященных данному вопросу, следует выделить работы А.Г. Осипова, В.Н. Савиных, Н.Н. Макаренко, Е.Ф. Никитской, Т.П. Ослоповой, О.В. Чистяковой, А.В. Копытиной, О.В. Поповой, А.М. Лебедева, Т.В. Елисеевой и т. д. Ученые анализировали стратегии научно-технологического прорыва иннополисов и наукоградов [1], роль наукоградов в инновационном развитии регионов Российской Федерации [2], рассматривали современные тенденции формирования и развития технополисов и наукоградов [3], формирование универсальных компетенций студентов в социально-проектной деятельности (на примере наукограда Бийска) [4], основные направления повышения эффективности научно-практической деятельности наукоградов [5], исследовали возможность создания инновационных кластеров в рамках стратегии развития особых экономических зон и наукоградов [6].

Таким образом, необходимо отметить, что наукограды формируются и развиваются в разных научных центрах, и, по нашему мнению, обращение к практике ведущих наукоградов (Бийска, Пущино, Дубны, Обнинска и др.) подготовки студентов и аспирантов в области наукоемких технологий позволит нам ответить на вопрос о возможном переносе перспективных идей и лучшей практики построения способов и моделей управления современной образовательной средой в вузе наукограда применительно к российской системе образования.

В рамках исследования предполагается использовать аналитический метод, позволяющий проанализировать инновационную деятельность и передовые образовательные технологии университетов наукоградов России, основной целью которых является подготовка специалистов для науки и наукоемких технологий. Анализ производился с позиций системного подхода к пониманию путей их развития. Такой подход позволил рассмотреть программы подготовки в университетах наукоградов, имеющие свою структуру и особенности, образованные различными взаимосвязанными компонентами, подчиняющиеся своей уникальной логике развития

под влиянием различных факторов и закономерностей.

Для выявления общего и особенного в подготовке специалистов для науки и наукоемких технологий применялся метод сравнительно-сопоставительного анализа, который позволил выполнить сравнительно-педагогическое исследование в контексте инновационной деятельности и продвижения передовых технологий наукоградов.

Для проведения сравнительно-сопоставительного анализа выделены следующие критерии сравнения:

- ступени подготовки (на каких уровнях образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура) осуществляется подготовка специалистов для науки и наукоемких отраслей);
- образовательные программы (какие конкретные наукоемкие образовательные программы предлагают университеты в рассматриваемых наукоградах);
- основные направления исследовательской деятельности (какое внимание уделяется научно-исследовательской работе в отдельных дисциплинах, курсовых работах, практиках и при выполнении выпускных квалификационных работ, существуют ли отдельные исследовательские модули в рамках рассматриваемых образовательных программ); в рамках критерия необходимо провести анализ по особенностям форм, методов обучения, видам практик, итоговых аттестаций или другим особенностям реализации рассматриваемых образовательных программ);
- взаимодействие с предприятиями, НИИ, НПЦ (существуют ли совместные проекты, программы, мероприятия, практики или другие особенности взаимодействия в рассматриваемых образовательных программах);
- технологии взаимодействия (веб-сайты образовательных организаций, РАН, НИИ, технологии взаимодействия студентов на базе лабораторий, центров в рассматриваемых образовательных программах).

Рассмотрим подготовку специалистов наукоемких направлений в наукоградах России.

Бийск, Алтайский край

В настоящее время г. Бийск Алтайского края является одним из самых крупных наукоградов Российской Федерации. Основные направления деятельности наукограда связаны с проведением фундаментальных иссле-

дований и прикладных разработок в области оборонной промышленности, биофармацевтики, нанотехнологий. В Бийске находятся производственные предприятия, научно-исследовательские центры, различные образовательные организации¹.

Наиболее успешно в наукограде осуществляются исследования, связанные с производством медицинских препаратов и оборудования, полимерных композитных материалов, различных средств измерения и автоматизации (измерительные комплексы, ультразвуковые датчики, преобразователи, автоматизированные рабочие места). В состав научно-производственного комплекса входят фармацевтические предприятия, выпускающие продукцию на основе природных компонентов (ЗАО «Алтайвитамины»), биологических добавок (ЗАО «Эвалар»).

Главным градообразующим центром Бийска является АО «Федеральный научно-производственный центр «Алтай» (ФНПЦ «Алтай»). Основные направления деятельности центра связаны с производством медицинских препаратов, пищевых продуктов из растительного и животного сырья, переработкой сельскохозяйственной продукции. На предприятии налажено производство промышленных специальных веществ; кирпича на основе кремнезема; теплоизоляционных материалов; битумных мастик; жидких нитроэфиров и др. Разработаны комплексы оборудования для дозирования и смешения сыпучих и жидко-вязких веществ; комплексы оборудования для непрерывной намотки стеклопластиковых изделий².

Образовательные программы в городе осуществляются на базе школ, лицеев, колледжей, техникумов, университетов и институтов. Преимущественно кадровый потенциал научно-производственных комплексов формируется на базе Бийского технологического института, в котором образовательные программы разработаны с учетом потребностей наукограда. Необходимо отметить, что в Бийске функционирует федеральная экспери-

ментальная площадка «Создание интегрированного центра непрерывного образования».

Научные исследования в институте ведутся с учетом потребностей предприятий и приоритетных направлений научной, научно-технологической и инновационной деятельности г. Бийск, как наукограда РФ и Алтайского края, некоторых регионов страны и определяются научными интересами ученых, работающих в вузе по следующим направлениям:

- закономерности ультразвукового воздействия на химико-технологические процессы, разработка и организация производства ультразвуковых аппаратов;
- химико-технологические процессы получения и переработки полимерных материалов, включая потенциально опасные производства;
- процесс горения как способ получения и переработки ценных химических продуктов, его закономерности и методы осуществления;
- ресурсосберегающие технологии металлообработки, экономические и экологические проблемы;
- разработка средств обнаружения опасных ситуаций в технологических процессах потенциально-опасных производств;
- изыскания условий выделения и исследование биологически активных веществ из растительного сырья пищевой и медицинской промышленности³.

Более подробно рассмотрим подготовку специалистов по наукоемким образовательным программам в Бийском технологическом институте (филиал Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова), акцентируя внимание на организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Необходимо отметить, что обучение студентов по наукоемким направлениям подготовки ведется по следующим образовательным программам: Информационные системы и технологии, Прикладная информатика, Приборостроение, Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, Мехатроника и робо-

¹ Стратегия социально-экономического развития г. Бийск в статусе наукограда Российской Федерации на 2017–2030 годы. 43 с.

² Основные направления деятельности Федерального научно-производственного центра «Алтай». URL: <http://frpc.secna.ru/about/directions.php> (дата обращения: 04.01.2020).

³ Научно-исследовательская работа Бийского технологического института. URL: <http://www.bti.secna.ru/nauchno-issledovatel'skaya-rabota/> (дата обращения: 04.01.2020).

тотехника, Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов, Бизнес-информатика, Химическая технология энергонасыщенных материалов и изделий, Проектирование авиационных и ракетных двигателей, Биотехнологии и др.⁴

Направление подготовки «Биотехнология» является универсальным, выпускники востребованы в любых экономических условиях, так как способны решать основные жизненно важные проблемы питания, обеспечения энергией, охраны окружающей среды и здоровья человека, используя свойства микроорганизмов и растений в различных технологических процессах.

В связи с этим для углубления знаний, полученных на лекционных и семинарских занятиях, студенты старших курсов проходят производственную практику на предприятиях города, изучая получение фармацевтических препаратов и других биологически активных веществ путем химического синтеза, а также на производствах, связанных с переработкой лекарственных и сельскохозяйственных растений в фармацевтические и пищевые продукты⁵. После получения диплома бакалавра студенты могут продолжить обучение в магистратуре или начать трудовую деятельность в соответствующих предприятиях, например, ЗАО «Алтайвитамины», ИПХЭТ СО РАН, ЗАО «Эвалар» и др.

В рамках образовательной программы студенты проходят производственную практику и практику в форме научно-исследовательской работы. Практики направлены на получение профессиональных умений и опыта научно-исследовательской деятельности через непосредственную практическую работу в лабораториях кафедры биотехнологии и в лабораториях предприятий по производству биотехнологических продуктов⁶.

⁴ Перечень направлений подготовки Бийского технологического института. URL: <http://www.bti.secna.ru/sveden/eduStandarts/> (дата обращения: 04.01.2020).

⁵ Направление подготовки 19.03.01 «Биотехнология» Бийского технологического института. URL: <http://www.bti.secna.ru/perechen-spetsialnostej-i-napravlenij-podgotovki-po-kotorym-obyavlyatsya-priyom-na-obuchenie-s-ukazaniem-uslovij-postupleniya/biotehnologiya/> (дата обращения: 04.01.2020).

⁶ Сборник программ практик по направлению подготовки 19.03.01 «Биотехнология (профиль – Биотехнология)» (очная, очно-заочная формы обучения). Бийский технологический институт (филиал) Алтайского государственного технического университета

Подготовка студентов по специальности «Проектирование авиационных и ракетных двигателей» проводится в тесном сотрудничестве с такими предприятиями г. Бийск, как «ФНПЦ «Алтай», ОАО «Бийский котельный завод», теплоэксплуатационные предприятия города. На этих предприятиях студенты проходят производственные практики, участвуют в совместных научно-исследовательских работах, подготавливают и защищают выпускные квалификационные работы. Главные специалисты этих предприятий преподают все специальные дисциплины, предусмотренные учебным планом. Это позволяет выпускникам кафедры быстро трудоустроиться и адаптироваться к производственным условиям при поступлении на работу после завершения учебы в вузе⁷.

Согласно учебному плану специальности «Проектирование авиационных и ракетных двигателей» проводятся⁸:

- конструкторская производственная практика после 3 курса – на опытном заводе АО «ФНПЦ «Алтай»;
- научно-исследовательская работа после 4 курса – в научных подразделениях АО «ФНПЦ «Алтай»;
- производственная практика – на 5 курсе.

Таким образом, учебный процесс и практики студентов тесно увязаны с тематикой научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, выполняемых АО «ФНПЦ «Алтай».

В целом основу преподавательского состава кафедры по специальным дисциплинам

им. И.И. Ползунова. URL: <http://www.bti.secna.ru/sveden/education/umdperechen-oop/> (дата обращения: 04.01.2020).

⁷ Направление подготовки 24.05.02 «Проектирование авиационных и ракетных двигателей» Бийского технологического института. URL: <http://www.bti.secna.ru/perechen-spetsialnostej-i-napravlenij-podgotovki-po-kotorym-obyavlyatsya-priyom-na-obuchenie-s-ukazaniem-uslovij-postupleniya/proektirovanie-aviatsionnyh-i-raketnyh-dvigatелеj/> (дата обращения: 04.01.2020).

⁸ Сборник программ (конструкторская, производственная практики, НИР) по направлению подготовки Проектирование авиационных и ракетных двигателей. Бийский технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова». URL: <http://www.bti.secna.ru/sveden/education/umdperechen-oop/> (дата обращения: 04.01.2020).

составляют специалисты АО «ФНПЦ «Алтай», которые имеют большой опыт практической работы в области ракетостроения, разработки боевых частей ракет, обучают студентов на конкретных задачах, связанных с разработкой образцов ракетной техники.

Все производственные и преддипломные практики студенты проходят на рабочих местах в научно-производственных и испытательных подразделениях, полигонах предприятий. Такое сотрудничество гарантирует трудоустройство выпускников на данные предприятия.

Учебно-производственные лаборатории выпускающей кафедры РДВУАС и АО «ФНПЦ «АЛТАЙ» включают в себя⁹:

- диагностический мобильный комплекс;
- испытательный комплекс для определения характеристик топлива при различных температурах и давлении;
- комплекс для определения дефектов крупногабаритных изделий;
- разрывную машину для испытаний материалов на растяжение, сжатие и изгиб;
- твердомер для определения твердости металлов и сплавов.

По направлению «Мехатроника и робототехника» ведется подготовка в области проектирования и конструирования роботов, робототехнических и мехатронных систем промышленного назначения. Для наукограда Бийска и Алтайского края направление «Мехатроника и робототехника» позволяет готовить новых специалистов сразу в нескольких областях: машиностроение, программирование, электроника и автоматизация¹⁰.

К предприятиям трудоустройства выпускников относятся: Спецавтоматика, Бийский котельный завод, Алтайский бройлер, ФНПЦ «Алтай», ИПХЭТ СО РАН, ООО «Инженерные защитные системы» и др.

⁹ Кафедра ракетных двигателей и высокоэнергетических устройств автоматических систем Бийского технологического института. URL: <http://www.bti.secna.ru/sveden/struct/kafedra-raketnyh-dvigatlej-i-vysokoenergeticheskikh-ustrojstv-avtomaticheskikh-sistem-rdvuas/> (дата обращения: 04.01.2020).

¹⁰ Направление подготовки 15.03.06 «Мехатроника и робототехника» Бийского технологического института. URL: <http://www.bti.secna.ru/perechen-spetsialnostej-i-napravlenij-podgotovki-po-kotorym-obyavlyetsya-priyom-na-obuchenie-s-ukazaniem-uslovij-postupleniya/ro-bototekhnika-i-mehatronika/> (дата обращения: 04.01.2020).

Дубна, Московская область

Современная Дубна – город с развитой инфраструктурой и комфортными условиями жизни. Это один из самых зеленых городов России¹¹. Научно-производственный комплекс наукограда осуществляет фундаментальные и прикладные научные исследования в сфере безопасности, атомной энергетики, приборостроения, медицинской техники и связи, производит продукцию специального назначения, авиационную технику, вычислительные комплексы и программы, композитные материалы и изделия из них, гидроакустические системы охраны водных акваторий, сейсмические системы и другую продукцию¹².

К приоритетным направлениям промышленности в городе относятся:

- машиностроение и приборостроение;
- производство био- и медицинских материалов;
- проектирование и производство авиационных изделий и систем;
- производство закаленного стекла и композиционных материалов;
- мебельное производство, полиграфия.

Крупные промышленные предприятия города производят комплектующие для летательных аппаратов, охранные системы, комплексные системы пожарной безопасности, системы внутриреакторного контроля, нестандартное оборудование, строительные материалы и изделия из композиционных материалов, кухонную мебель, медицинское оборудование и медицинские изделия и др.

Образовательные программы в городе осуществляются на базе школ, лицеев, колледжей, техникумов, университетов и институтов. В Дубне с 1956 г. осуществляет деятельность Объединенный институт ядерных исследований – международная межправительственная организация, всемирно известный научный центр, являющий собой уникальный пример успешной интеграции фундаментальных теоретических и эксперимен-

¹¹ Официальный сайт Союза «Торгово-промышленной палаты города Дубна», «Дубна – наукоград Российской Федерации». URL: <https://dubna.tpprf.ru/ru/region/> (дата обращения: 04.01.2020).

¹² Официальный интернет-портал органов местного самоуправления городского округа Дубна Московской области, Наукоград Российской Федерации, «Дубна сегодня». URL: <http://www.naukograd-dubna.ru/about/dubnatoday> (дата обращения: 04.01.2020).

тальных исследований с разработкой и применением новейших технологий и университетским образованием¹³.

В настоящий момент на базе Объединенного института ядерных исследований действуют базовые кафедры в шести известных вузах РФ: Национальный исследовательский ядерный университет (МИФИ), Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Московский физико-технический институт, Санкт-Петербургский государственный университет, Государственный университет «Дубна» и сотрудничает со многими вузами разных стран.

Основные направления теоретических и экспериментальных исследований: физика элементарных частиц; ядерная физика; физика конденсированных сред.

В Государственном университете «Дубна» работают базовые кафедры Объединенного института ядерных исследований: Ядерная физика; Фундаментальные проблемы физики микромира; Биофизика; Распределенные информационные вычислительные системы; Нанотехнологии и новые материалы; Персональная электроника и Физико-технические системы¹⁴, реализующие основные образовательные программы по наукоемким направлениям, среди которых: «Химия, физика и механика материалов», «Авиастроение, конструирование и технология электронных средств», «Технология геологической разведки», «Ядерные физика и технологии» и др.

В преподавательском составе – ведущие сотрудники, ученые мирового уровня. На территории Объединенного института ядерных исследований активно развивается учебная база университета.

Образовательная программа «Авиастроение» готовит авиационных инженеров, авиаконструкторов, инженеров-проектировщиков, слесарей-сборщиков авиационных приборов. В период обучения студенты проходят три вида практик: учебную, производственную и преддипломную на предприятиях г. Дубна. Освоение теоретического матери-

ала позволяет выпускнику кафедры решать производственные задачи: разрабатывать проекты электрооборудования летательных аппаратов различного назначения, выполнять работы по стандартизации технических средств, осуществлять экспертизу технической документации, надзор и контроль за состоянием и эксплуатацией электрооборудования летательных аппаратов. Среди работодателей для выпускников выделяют ГосМКБ Радуга, «Аэрокосмические системы», «Прогрестех Дубна», ООО Авиапром, ДМЗ «Камов»¹⁵.

Образовательная программа «Ядерные физика и технологии» включает в себя три профиля подготовки: «Электроника и автоматика физических установок», «Физика ядерных реакций низких энергий», «Радиобиология».

По профилю «Электроника и автоматика физических установок» готовят инженеров-физиков, специалистов в области техники и методики ядерно-физического эксперимента, ядерной электроники, СВЧ техники. Выпускники продолжают научную деятельность в лаборатории физики высоких энергий им. В.И. Векслера и А.М. Балдина, лаборатории ядерных проблем им. В.П. Джелепова, лаборатории нейтронной физики им. И.М. Франка, лаборатории ядерных реакций им. Г.Н. Флерова и других научно-исследовательских организациях.

Полученные в ходе обучения по профилю «Физика ядерных реакций низких энергий» знания и навыки позволят выпускникам быть востребованными в реализации проектов мирового уровня, таких как проект создания ускорительного комплекса DRIBs, современного ядерного коллайдера NICA, а также на наукоемких предприятиях Особой экономической зоны технико-внедренческого типа «Дубна»¹⁶.

Сегодня в лабораториях Объединенного института ядерных исследований ведутся проекты мирового уровня, самые значимые из них:

– ускорительный комплекс NICA (мега-сайенс проект) находится в активной ста-

¹³ Справочник. Вузы Дубны. URL: <https://dubna.spravker.ru/vuzy/> (дата обращения: 04.01.2020).

¹⁴ Объединенный институт ядерных исследований. URL: <http://www.jinr.ru/about/> (дата обращения: 04.01.2020).

¹⁵ Государственный университет «Дубна», навигатор по направлениям обучения. URL: <https://www.uni-dubna.ru/Entrance/Navigator?type=Бакалавриат%20и%20специалитет> (дата обращения: 04.01.2020).

¹⁶ Там же.

дии строительства. 19 сентября 2018 г. первый модуль ускорителя тяжелых ионов бустера мега-сайенс проекта NICA был отправлен со стенда испытания сверхпроводящих магнитов на сборочную площадку в корпус синхрофазотрона;

– ОИЯИ осуществил запуск уникальной по мировым меркам научной установки – первой в мире Фабрики сверхтяжелых элементов для проведения экспериментов по синтезу сверхтяжелых элементов и изучению их химических свойств;

– активно развивается Нейтринная программа – Проект Baikal-GVD (Gigaton Volume Detector) – главный проект Объединенного института ядерных исследований – Лаборатории ядерных проблем в области нейтринной физики. Первый кластер нейтринного телескопа кубокилометрового масштаба на озере Байкал называется «Дубна», он выполняет свою задачу несколько лет;

– импульсный быстрый реактор ИБР-2М продолжает свою работу – это не только стабильная работа установки, но и развитие пользовательской политики, программа развития новых спектрометров и новые проекты;

– кроме развития научной базы ОИЯИ, производится модернизация инженерной инфраструктуры – завершены проекты и получена экспертиза на реконструкцию систем энергоснабжения – главных понизительных подстанций ГПП1 и ГПП2;

– в рамках программы развития Кластера ядерно-физических и нанотехнологий активно используются 12 лабораторий в Университете «Дубна», в том числе ориентированные на технологическую кооперацию с предприятиями города лаборатории тонкопленочных покрытий и композитных материалов.

Продолжает активную работу и Медикотехнический кластер Московской области. Экспериментальная база ОИЯИ позволяет проводить не только передовые фундаментальные исследования, но и прикладные, направленные на разработку и создание новых ядерно-физических и информационных технологий¹⁷.

¹⁷ Официальный интернет-портал органов местного самоуправления городского округа Дубна Московской области, наукоград Российской Федерации, «Дубна сегодня». URL: <http://www.naukograd-dubna.ru/about/dubnatoday> (дата обращения: 04.01.2020).

Учебно-научный центр ОИЯИ предлагает студентам разных вузов летние студенческие программы¹⁸. Основная задача программы – привлечение студентов и аспирантов из университетов государств-членов к научно-исследовательской работе под руководством ведущих ученых и инженеров. Участие в программе позволяет студентам не только познакомиться с исследованиями, проводимыми в Институте, но и определиться с потенциальными направлениями и руководителями своих квалификационных работ. Особенностью программы является конкурсный отбор участников сотрудниками Института на основе заявочных форм и рекомендательных писем. Некоторым студентам участие в летней студенческой программе может предоставить возможность начала научной карьеры. В программе могут участвовать студенты, окончившие третий курс бакалавриата, обучающиеся в магистратуре или на первом году аспирантуры¹⁹.

Помимо этого, у студентов других вузов есть возможность пройти производственную, преддипломную и дипломную практики, а также подготовить квалификационную работу: бакалаврскую, магистерскую или кандидатскую диссертацию в лабораториях и других структурных подразделениях ОИЯИ²⁰.

Отдельно следует рассмотреть онлайн программу Учебно-научного центра ОИЯИ, предназначенную для студентов (начиная со 2 курса) и аспирантов научно-технических специальностей из любой страны мира **INTEREST (International Remote Student Training)** на онлайн-площадке <http://interest.jinr.ru/>²¹. INTEREST предоставляет уникальную возможность:

- заниматься наукой в формате онлайн;
- повысить шансы на прохождение отбора для участия в очных программах ОИЯИ;

¹⁸ Летняя студенческая программа в Объединенном институте ядерных исследований. URL: <http://uc.jinr.ru/ru/ssp> (дата обращения: 04.01.2020).

¹⁹ О целях и функционировании Летней студенческой программы в Объединенном институте ядерных исследований. URL: <http://students.jinr.ru/> (дата обращения: 04.01.2020).

²⁰ Прием студентов в Объединенный институт ядерных исследований. URL: <http://uc.jinr.ru/ru/attachment> (дата обращения: 04.01.2020).

²¹ INTERnational REMote Student Training at JINR. URL: <http://interest.jinr.ru/> (accessed: 04.01.2020).

- познакомиться с Институтом, его лабораториями, базовыми установками и основными направлениями исследований и установить полезные контакты;

- найти потенциального научного руководителя для квалификационной работы и начать научную карьеру в ОИЯИ.

Для того чтобы принять участие в программе INTEREST, необходимо зарегистрироваться и подать заявку, написав мотивационное письмо. Программа осуществляется отдельными проектами, волнами. Каждая волна имеет фиксированную дату начала и длится 4–6 недель. Потенциальному участнику предлагается выбрать один или несколько проектов, которые соответствуют области научных интересов и могут быть наиболее полезны для работы или диссертации. Участие в программе бесплатное. Работа над проектом осуществляется через Zoom, WhatsApp (или любую удобную платформу) и электронную почту по согласованию с руководителем проекта. В конце проектной работы представляется письменный отчет.

Примером подобных онлайн-проектов является проект по исследованию объемных свойств среды, образующейся при столкновениях тяжелых ионов на МПД. Для того чтобы работать над проектом, претендент должен знать языки программирования C++ / ROOT, владеть базовыми знаниями по физике элементарных частиц, а также разговаривать на русском и английском языках²².

Другой проект – «Радиационная защита и безопасность источников излучения» – направлен на обеспечение необходимыми практическими навыками и базовыми инструментами тех, кто собирается работать в области радиационной защиты и безопасного использования источников излучения в своих странах. Проект состоит из серии лабораторных работ по фундаментальной ядерной физике, взаимодействию излучения с веществом, дозиметрии и экранированию. Претендент обязательно должен быть знаком с общей и ядерной физикой, знать языки C++ и/или Python²³.

²² Project details. Study of bulk properties of the medium produced in heavy ion collisions at MPD. URL: http://interest.jinr.ru/index.php?project_id=120/ (accessed: 04.01.2020).

²³ Project details. Radiation Protection and the Safety of Radiation Sources. URL: http://interest.jinr.ru/index.php?project_id=123 (accessed: 04.01.2020).

Обнинск, Калужская область

Обнинск представляет собой многопрофильный центр, объединяющий научные институты физического, химического, медицинского, метеорологического, сейсмологического и сельскохозяйственного профиля. Обнинск называют «городом мирного атома», и перспективы его развития связаны, прежде всего, с атомной энергетикой и ядерными технологиями²⁴.

Среди отличительных особенностей Обнинска нужно отметить развитую образовательную систему, которая обеспечивает воспроизводство научных и инженерно-технических кадров, а также комфортность города (благоприятные экологические и социально-бытовые условия) и, наконец, близость столицы – крупнейшего промышленного и технологического мегаполиса. Принципиальное значение имеет наличие широких возможностей для создания высокотехнологичных производств. Уникальный научно-исследовательский комплекс, в состав которого входят 12 профильных НИИ, в том числе 3 государственных научных центра.

В Обнинске реализуются крупные инвестиционные проекты по созданию территорий концентрации новых, преимущественно инновационных предприятий (ТИР), и создание высококвалифицированных рабочих мест с высоким уровнем оплаты труда: Муниципальная промышленная зона (8 предприятий и организаций); ТИР по ул. Красных Зорь (8 предприятий); ТИР «Обнинский индустриальный парк» (3 предприятия); Технопарк «Обнинск».

Особое место в инновационной инфраструктуре занимают бизнес-инкубаторы: АНО «Обнинский Бизнес Инкубатор» и АНО «Агентство городского развития – Обнинский бизнес-инкубатор»²⁵.

Актуальные научные исследования в следующих областях:

- радиационная медицина и биология, новые методы лечения и синтез лекарственных

²⁴ Официальный информационный портал администрации МО «Город Обнинск». Первый Наукоград. URL: <http://www.admobninsk.ru/obninsk/gorod/naukograd/> (дата обращения: 04.01.2020).

²⁵ Официальный информационный портал администрации МО «Город Обнинск». О городе. URL: <http://obninsk.ru/obninsk/gorod/?curPos=0&template=97> (дата обращения: 04.01.2020).

ных средств – Медицинский радиологический научный центр РАМН;

– материалы нового поколения, в том числе наноматериалы, полимерные, композитные, керамические и стекломатериалы – ОНПП «Технология» и филиал «Научно-исследовательского физико-химического института им. Л.Я. Карпова»;

– безопасность атомной энергетики и радиационные технологии – ГНЦ РФ «Физико-энергетический институт» им. академика А.И. Лейпунского.

В городе успешно работают более 130 инновационных компаний. Направления деятельности малых инновационных предприятий: биосинтез, фармацевтика, новые материалы, нанотехнологии, экология, IT, разработка технологических комплексов и измерительных приборов²⁶.

Более подробно рассмотрим подготовку специалистов по наукоемким образовательным программам в Обнинском институте атомной энергетики – филиале Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ», акцентируя внимание на организации научно-исследовательской деятельности студентов.

Необходимо отметить, что обучение студентов по наукоемким направлениям подготовки ведется по следующим образовательным программам: Ядерно-физические технологии в медицине; Вычислительные машины, комплексы, системы и сети; Информационные системы и технологии; Приборы и методы контроля качества и диагностики; Эксплуатация АЭС; Монтаж, наладка и ремонт оборудования АЭС; Ядерные технологии; Nuclear Technologies; Research nuclear reactors: Physics and Technologies clear-Technologies; Инновационные ядерные технологии; Радиационная безопасность; Radiation technologies in life science; Технологии и материалы фотоники; Материалы фотоники; Наноматериалы; Ядерные реакторы; Проектирование и эксплуатация атомных станций; Автоматизация и информационно-измерительные системы физических установок; Радиобиология; Биомедицинские исследования; Аналитическая химия; Наноматериалы для биологии и медицины.

²⁶ Научноград Обнинск. URL: <http://marsia.ru/357/723/765/2967/> (дата обращения: 04.01.2020).

Необходимо отметить, что в Обнинском институте атомной энергетики практические занятия проходят на базе: Центра данных термодинамических свойств ГК «Росатом», Научно-учебной лаборатории «Нейронно-физических расчетов», Научно-учебной лаборатории «Вычислительной гидромеханики и теплообмена в ЯЭУ»²⁷.

Перечень предприятий для прохождения практики: АО Государственный научный центр РФ «Физико-энергетический институт им. А.И. Лейпунского», г. Обнинск, Научно-исследовательский физико-химический институт им. Л.Я. Карпова, г. Обнинск и др.

Пушино, Московская область

В настоящее время Пушкино Московской области является одним из самых крупных наукоградов Российской Федерации. Значительная часть из 20 тысяч населения – это ученые-биологи, занимающиеся как фундаментальной наукой, так и научными разработками, внедряющимися в практику повседневной жизни. Пушкино является центром научных исследований в области биологии²⁸. В городе работают академические институты: Пушкинская радиоастрономическая обсерватория Астрокосмического центра Физического института РАН, Институт белка РАН (ИБ РАН), Институт математических проблем биологии (ИМПБ РАН), Институт теоретической и экспериментальной биофизики РАН (ИТЭБ РАН), Институт биофизики клетки РАН (ИБК РАН), Пушкинский научный центр биологических исследований РАН (ФИЦ ПНЦБИ РАН), Филиал Института биоорганической химии им. Академиков М.М. Шемякина и Ю.А. Овчинникова (ФИБХ РАН) и Астрокосмический центр ФИАН. Основные направления институтов: молекулярная биология, биоорганическая химия, биотехнология, геномная инженерия, промышленная и экологическая микробиология, биофизика и клеточная биология, фотосинтез и почвоведение, биологическое приборостроение, радиоастрономия. преимуще-

²⁷ Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (НИЯУ МИФИ). Обнинский институт атомной энергетики (ИАТЭ). Ресурсный центр. URL: <http://www.iate.obninsk.ru/node/141> (дата обращения: 04.01.2020).

²⁸ Администрация городского округа Пушкино, Научноград Российской Федерации, «Пушино сегодня». URL: <http://pushchino.ru/about/today> (дата обращения: 04.01.2020).

ственно кадровый потенциал институтов формируется на базе Пущинского государственного естественно-научного института (ПушГЕНИ), в котором образовательные программы разработаны с учетом наукоемких потребностей наукограда²⁹.

Подробнее рассмотрим подготовку специалистов по наукоемким образовательным программам в Пущинском государственном естественно-научном институте, акцентируя внимание на организации научно-исследовательской деятельности студентов. Обучение в ПушГЕНИ проходит по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры³⁰ [34], реализующим основные образовательные программы по наукоемким направлениям, среди которых: «Биомедицина и биофармацевтика», «Биомедицинские измерительные информационные системы и технологии», «Биология клетки», «Биофизика и медико-биологические науки» и др.

Необходимо отметить, что в институте исследования проводятся на высокотехнологическом оборудовании в Лаборатории фармацевтической биотехнологии, Лаборатории иммунохимии, Лаборатории экспериментальной биомедицины, Лаборатории цифровой биологии. На базе ПушГЕНИ созданы малые инновационные предприятия НПФ Invitro токсикологии, НПФ Экобиотех.

В период обучения студенты проходят практики в лабораториях институтов – базовых научно-технологических центрах. В среднем студент проводит в лаборатории от пяти до семи лет, из которых две трети времени работает на лабораторию. Наличие молодежи стимулирует научную деятельность, что в свою очередь приносит лаборатории новые результаты, а затем статьи. Эти результаты также дают возможность лаборатории участвовать в конкурсах и выигрывать гранты, что обеспечивает финансирование работы лаборатории, в том числе и для молодежи.

В Пущино развита сетевая форма обучения во взаимодействии НИИ РАН РФ и ПушГЕНИ. У студентов ПушГЕНИ есть возможность пройти производственную, пред-

дипломную и дипломную практики, а также подготовить квалификационную работу: бакалаврскую, магистерскую или кандидатскую диссертацию в академических институтах города. Выпускники ПушГЕНИ впоследствии зачастую становятся их сотрудниками.

В последние годы в Пущино появилось множество частных зимних и летних краткосрочных школ, курсов по подготовке школьников для поступления в вуз, участия в олимпиадах по различным областям экологии, химии и биологии. Такие образовательные проекты полностью или частично опираются на инфраструктуру ПНЦ, а их преподавателями являются сотрудники институтов Пущинского научного центра [7].

Важным аспектом исследования является взаимодействие вузов с научно-исследовательскими центрами наукоградов, научно-педагогический опыт, особенности подготовки студентов и аспирантов в инновационной среде, концептуальные подходы развития университета наукограда как инновационной научно-образовательной платформы – профессионального самоопределения будущих молодых ученых.

С целью выявления общего и особенного в подготовке специалистов для науки и наукоемких технологий, в управлении их развитием в контексте инновационной деятельности и продвижения передовых технологий необходимо выполнить сравнительно-педагогическое исследование методом сравнительно-сопоставительного анализа с ведущими университетами наукоградов.

Выделим **общие черты подготовки**. *Наукоемкие отрасли представлены на всех уровнях подготовки в вузах России, а также распространены пятилетние образовательные программы специалитетов по наукоемким направлениям. При этом большинство студентов после присуждения степени бакалавра по наукоемкой специальности продолжают обучение в магистратуре.*

В связи с требованиями ФГОС ВО все образовательные программы жестко структурированы: примерно одинаковое количество зачетных единиц отведено на изучение дисциплин, практик, научно-исследовательских, курсовых и выпускных работ. Студенты самостоятельно выбирают лишь небольшое количество дисциплин из предложенных пар дисциплин по выбору. С одной стороны,

²⁹ Официальный сайт ФГБОУ ВО «Пущинский государственный естественно-научный институт». URL: <http://pushgu.ru/> (дата обращения: 04.01.2020).

³⁰ ФГБОУ ВО «Пущинский государственный естественно-научный институт», образование. URL: <http://pushgu.ru/obrazovanie/> (дата обращения: 04.01.2020).

Таблица 1
Сравнение систем подготовки студентов и аспирантов научных отраслей в ведущих университетах наукоградах России

Наименование вуза	Ступени подготовки	Образовательные программы	Основные направления исследовательской деятельности	Взаимодействие с предприятиями, НИИ, НПЦ (совместные проекты, программы, мероприятия)	Технологии взаимодействия (веб-сайты, лаборатории, центры)
1	2	3	4	5	6
Бийский технологический институт (филиал Алтайского государственного технического университета им. И.И. Ползунова)	Бакалавриат Специалитет Магистратура	Информационные системы и технологии, Прикладная информатика, Приборостроение, Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств, Мехатроника и робототехника, Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов, Биотехнологии, Боеприпасы и взрыватели, Химическая технология энергонасыщенных материалов и изделий, Проектирование авиационных и ракетных двигателей, Информационные системы и технологии, Приборостроение	<ul style="list-style-type: none"> – Закономерности воздействия на химико-технологические процессы, разработка и организация производства ультразвуковых аппаратов; – химико-технологические процессы получения и переработки полимерных материалов, включая потенциально опасные производства; – процесс горения как способ получения и переработки ценных химических продуктов, его закономерности и методы осуществления; – ресурсосберегающие технологии металлообработки, экономические и экологические проблемы; – разработка средств обнаружения опасных ситуаций в технологических процессах потенциально-опасных производств; – изыскания условий выделения и исследования биологически активных веществ из растительного сырья пищевой и медицинской промышленности 	ФНПЦ «Алтай» ЗАО «Алтайвитамины» ЗАО «Эвалар» <ul style="list-style-type: none"> – разработка и внедрение в производство оригинальной запатентованной технологии производства основного компонента валидола – изоалериановой кислоты, получаемой из изоамилового спирта (сивушное масло) путем электрохимического окисления (ЗАО «Алтайвитамины»); – технология производства основного компонента корвалола (ЗАО «Алтайвитамины»); – разработка новых технических решений, производство ультразвуковых многофункциональных и специализированных аппаратов; – Федеральная экспериментальная площадка Министерства образования РФ «Создание интегрированного центра непрерывного образования». (ФНПЦ «Алтай», Алтайский политехнический колледж, Бийский лицей, Бийская реальная гимназия, региональный благотворительный фонд по развитию и поддержке одаренных детей «Албико»)[8] 	Научно-исследовательская деятельность в лаборатории акустических процессов и аппаратов, учебно-производственных лабораториях выпускающей кафедры РДВУАС и АО «ФНПЦ «Алтай», включают в себя: <ul style="list-style-type: none"> – диагностический мобильный комплекс и определение параметров заряда; – испытательный комплекс БК-1 для определения характеристик топлива при различных температурах и давлении; – комплекс для определения дефектов крупногабаритных изделий; – макет противотанкового управляемого реактивного снаряда; – разрывная машина для испытаний материалов на растяжение, сжатие и изгиб; – твердомер для определения твердости металлов и сплавов
Объединенный институт ядерных исследований	Бакалавриат Магистратура Аспирантура	Химия, физика и механика материалов, Авиастроение, конструирование и технология электронных средств, Технологии геологической разведки, Ядерные физика и технологии и др.	<ul style="list-style-type: none"> Фундаментальные и прикладные научные исследования в сфере обороны, безопасности, атомной энергетики, приборостроения, медицинской техники и связи 	http://www.jinp.ru/about/ ФГУП «НИИ прикладной акустики» (НИИПА) http://www.niira.ru/main.php?type=doc&id=4 Ускорительный комплекс NICA (мега-сайтens проект) Нейтринная программа – Проект Baikal-GVD	Научно-исследовательская физики высоких энергий им. В.И. Векслера и А.М. Балдина, лаборатории ядерных проблем им. В.П. Джелепова, лаборатории нейтринной физики им. И.М. Франка, лаборатории ядерных реакций им. Г.Н. Флерова ОИЯИ Онлайн-программа INTEREST (International Remote Student Training)

Окончание таблицы 1

1	2	3	4	5	6
Обнинский институт атомной энергетики – филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»	Бакалавриат Специалитет Магистратура Аспирантура	Прикладная математика и информатика, Физика, Химия, физика и механика материалов, Биология Информатика и вычислительная техника Информационные системы и технологии, Приборостроение, Ядерные энергетика и теплофизика, Ядерные физика и технологии Техническая физика Материаловедение и технологии материалов Электроника и автоматика физических установок Ядерные реакторы и материалы Атомные станции: проектирование, эксплуатация и инжиниринг	Атомная энергетика, ядерная техника и радиационные технологии, технологии неметаллических материалов, медицинская радиология, экология и охрана окружающей среды	Медицинский радиологический научный центр РАМН ОНИИП «Технология» и филиал «Научно-исследовательского физико-химического института им. Л.Я. Карпова» ГНЦ РФ «Физико-энергетический институт» им. академика А.И. Лейпунского	Научно-исследовательская деятельность в центре данных термодинамических свойств ГК «Росатом», научно-учебной лаборатории «Нейронно-физические расчеты», научно-учебной лаборатории «Вычислительная гидромеханика и теплообмен в ЯЭУ»
Пушкинский государственный естественно-научный институт	Бакалавриат Магистратура Аспирантура	Биотехнология, Биология Биология, Биотехнические системы и технологии Физика и астрономия Биологические науки	Молекулярная биология, биоорганическая химия, биотехнология, генная инженерия, промышленная и экологическая микробиология, биофизика и клеточная биология, фотосинтез и почвоведение, биологическое приборостроение, радиоастрономия	Пушкинская радиоастрономическая обсерватория Астрокосмического центра Физического института, Институт белка РАН (ИБ РАН), Институт математических проблем биологии (ИМПБ РАН), Институт теоретической и экспериментальной биофизики РАН (ИТЭБ РАН), Институт биофизики клетки РАН (ИБК РАН), Пушкинский научный центр биологических исследований РАН (ФИЦ ПНЦБИ РАН), Филиал Института биоорганической химии им. Академиков М.М. Шемякина и Ю.А. Овчинникова (ФИБХ РАН) и астрокосмический центр ФИАН. Малые инновационные предприятия НПФ Invivo токсикологии, НПФ Экобиотех	Научно-исследовательская деятельность в лаборатории фармацевтической биотехнологии, лаборатории иммунохимии, лаборатории экспериментальной биомедицины, лаборатории цифровой биологии

это является общим для всех отечественных наукоемких образовательных программ. С другой стороны, особенным по отношению к зарубежным образовательным программам. За рубежом (США, Великобритания, Германия) программы преимущественно формируются образовательной организацией без какого либо регулирования учебных планов со стороны государства, а также студенты имеют право широкого выбора дисциплин.

В рамках проанализированных образовательных программ различные виды практик, в том числе научно-исследовательская работа, в соответствии с учебным планом образовательных программ, должны проходить в научных лабораториях кафедры или в лабораториях научных или производственных организаций конкретного наукограда, сотрудничающих с образовательной организацией (например, НИИ). Таким образом, механизм взаимодействия образовательной организации и сторонних центров и лабораторий является также общей чертой подготовки студентов и аспирантов по наукоемким направлениям.

Рассмотрим **особенности**. Первой особенностью между образовательными программами вузов России можно выделить основные направления исследовательской деятельности того или иного наукограда и, как следствие, формирование перечня соответствующих направлений подготовки. Так, например, в г. Бийск основными направлениями деятельности наукограда являются исследования в области оборонной промышленности, биофармацевтики, нанотехнологий, а вуз реализует соответствующие образовательные программы. С другой стороны, все вузы наукоградов также реализуют и общие программы по информационным технологиям, естественным и инженерным наукам.

Особенностью в организации научно-исследовательской деятельности наукограда г. Дубна можно выделить онлайн-программу INTEREST (International Remote Student Training). Программа дает возможность работать над совместными международными научными онлайн-проектами студентам и аспирантам любых вузов страны. При проведении нашего исследования наукоградов России не было обнаружено подобных онлайн-площадок, дающих возможность интеграции студентов и аспирантов с научным и

профессиональным сообществом, центрами и лабораториями с целью привлечения молодых исследователей и проведения совместных проектов.

В то же время подобные площадки распространены за рубежом. Так, например, в Массачусетском технологическом институте широко распространена студенческая программа для проведения научных исследований (Undergraduate Research Opportunities Program, UROP). Программа предполагает, что студенты могут присоединиться к существующим в институте исследовательским проектам или реализовывать свои собственные идеи, при этом оба варианта предполагают тесное взаимодействие с преподавателями. Исследования могут проводиться в отдельном структурном подразделении, а также в междисциплинарных лабораториях и центрах или вне кампуса, например, при выполнении клинических и глобальных проектов³¹.

Подробнее данные сравнительно-сопоставительного анализа по выделенным критериям представлены в табл. 1.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, проведенный анализ публикаций по проблеме подготовки студентов и аспирантов наукоемких технологий в ведущих вузах наукоградов России показывает, что для их успешного развития необходимы не только:

- поддержка новых компаний («стартапов»), учредителями которых обычно выступают предприятия, исследовательские институты или университеты;
- поощрение предпринимательской самостоятельности студентов и сотрудников высших учебных заведений и научно-исследовательских учреждений;
- объединение в инновационные кластеры крупных и малых технологических компаний;
- проведение студенческих стажировок и выполнение научно-исследовательских работ в лабораториях НИИ наукоградов;

³¹ Undergraduate Research Opportunities Program. Pay, Credit, Volunteer. URL: <https://urop.mit.edu/research-exploration/urop/options/pay-credit-volunteer> (accessed: 01.06.2020).

– помощь государственных, региональных, местных властей, грантовая помощь.

Важно обосновать новые направления развития ведущих университетов наукоградов России на основе логики профессионального самоопределения будущих молодых ученых.

Проанализировав практики создания инновационной инфраструктуры вокруг образовательных центров городов – наукоградов, необходимо отметить, что ведущие наукообразующие города занимаются инновационными и научно-техническими разработками, ведут свою деятельность в различных направлениях, тем не менее зачастую вузы наукоградов начинают повторять модели развития обычных вузов и теряют свою уникальность и наукоемкую компоненту.

В системе высшего образования наукограда в настоящее время важно создать сетевую инновационную образовательную среду, сопровождающую взаимодействие как с НИИ РАН, бизнес-сообществом, так и способствующую мотивированному участию студентов и аспирантов к генерации инноваций в направлении прорывных технологий. Эта среда, с одной стороны, может выполнять образовательно-консультационные и информационно-агрегирующие функции, с другой стороны, быть средой профессионально-ориентированной социализации будущего специалиста в мировом сообществе наукоемких профессий. Необходимость

формирования такой среды усиливается и контекстом изменения профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи в мире профессий будущего. Кроме того, усиливающейся динамикой интеграции новых профессий с ИТ-индустрией.

То есть информационная среда коммуникаций и сопровождения подготовки наукоемких специалистов становится неотъемлемой компонентой современной образовательной системы, прежде всего, вузов наукоградов. Вместе с тем она должна способствовать созданию мотивированного участия студента в реальной исследовательской деятельности.

В качестве подобного рода сетевой инновационной среды может быть неким начальным примером сеть наноцентров РФ. В условиях пандемии активизировано развитие различных гибридных технологий коммуникации (видеоконференции, виртуальные доски, веб-платформы и мн. др.). Они могут входить в качестве технологического базиса общения.

Таким образом, одним из направлений развития вуза наукограда на основе логики профессионального самоопределения будущих молодых ученых является создание инновационной среды, сопровождающей образовательный процесс подготовки нового специалиста, профессионально мотивированного к научной деятельности и подготовленного к жизнедеятельности в наукограде.

Список литературы

1. Осипов А.Г., Савиных В.Н., Макаренко Н.Н. Иннополисы и наукограды: стратегия научно-технологического прорыва и «Человеческий фактор» // Интерэкспо Гео-Сибирь. 2019. Т. 5. С. 93-97.
2. Никитская Е.Ф., Ослопова Т.П. Роль наукоградов в инновационном развитии Московской области // Финансовая экономика. 2019. № 10. С. 606-611.
3. Чистякова О.В. Современные тенденции формирования и развития технополисов и наукоградов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2011. № 2. С. 43-48.
4. Копытина А.В., Попова О.В. Формирование универсальных компетенций студентов в социально-проектной деятельности (на примере наукограда Бийска) // Наука и образование: проблемы и перспективы: материалы 21 Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых, студентов и учащихся с междунар. участием. Бийск, 2019. С. 287-293.
5. Рыбаков Ю.Л., Викулов О.В. Основные направления повышения эффективности научно-практической деятельности наукоградов // Инноватика и экспертиза: научные труды. 2017. № 3 (21). С. 87-98.
6. Лебедев А.М., Елисеева Т.В. Инновационные кластеры в рамках стратегии особых экономических зон и наукоградов // Институциональные и финансовые механизмы развития территориальных кластеров и технологических платформ: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. Дубна, 2018. С. 156-170.

7. Тирас Х.П., Клименко С.В., Асланиди К.Б. Новое лицо наукоградов России: от науки к практике через образование и культуру // Наукоград наука производство общество. 2017. № 2. С. 85-96.
8. Леонов Г.В. Не все филиалы одинаковы // Высшее образование в России. 2009. № 4. С. 85-89.

References

1. Osipov A.G., Savinykh V.N., Makarenko N.N. Innopolisy i naukogrady: strategiya nauchno-tekhnologicheskogo proryva i «Chelovecheskiy faktor» [Innopolises and science cities: strategy of scientific and technological breakthrough and “Human factor”]. *Interexpo Geo-Sibir* [Interexpo Geo-Siberia], 2019, vol. 5, pp. 93-97. (In Russian).
2. Nikitskaya E.F., Osloпова T.P. Rol' naukogradov v innovatsionnom razvitii Moskovskoy oblasti [The role of science cities in the innovative development of the Moscow Region]. *Finansovaya ekonomika* [Financial Economics], 2019, no. 10, pp. 606-611. (In Russian).
3. Chistyakova O.V. Sovremennyye tendentsii formirovaniya i razvitiya tekhnopolisov i naukogradov [Modern trends in the formation and development of technopolises and science cities]. *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Ekonomika. Sotsiologiya. Menedzhment – Proceedings of the South-west State University. Series: Economics, Sociology and Management*, 2011, no. 2, pp. 43-48. (In Russian).
4. Kopytina A.V., Popova O.V. Formirovaniye universal'nykh kompetentsiy studentov v sotsial'no-proyektnoy deyatel'nosti (na primere naukograda Biyska) [Development of universal competencies of students in social and project activities (on the example of the science city of Biysk)]. *Materialy 21 Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii molodykh uchenykh, studentov i uchashchikhsya s mezhdunarodnym uchastiyem «Nauka i obrazovaniye: problemy i perspektivy»* [Proceedings of the 21th All-Russian Scientific and Practical Conference of Scholars, Students with International Participation “Science and Education: Problems and Prospects”]. Biysk, 2019, pp. 287-293. (In Russian).
5. Rybakov Y.L., Vikulov O.V. Osnovnyye napravleniya povysheniya effektivnosti nauchno-prakticheskoy deyatel'nosti naukogradov [The main directions of increasing the efficiency of scientific and practical activities of science cities]. *Innovatika i ekspertiza: nauchnyye trudy* [Innovation and Expertise: Scientific Works], 2017, no. 3 (21), pp. 87-98. (In Russian).
6. Lebedev A.M., Eliseyeva T.V. Innovatsionnyye klasteri v ramkakh strategii osobykh ekonomicheskikh zon i naukogradov [Innovation clusters within the strategy of special economic zones and science cities]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Institutsional'nyye i finansovyye mekhanizmy razvitiya territorial'nykh klasterov i tekhnologicheskikh platform»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Institutional and Financial Mechanisms for the Development of Territorial Clusters and Technological Platforms”]. Dubna, 2018, pp. 156-170. (In Russian).
7. Tiras K.P., Klimenko S.V., Aslanidi K.B. Novoye litso naukogradov Rossii: ot nauki k praktike cherez obrazovaniye i kul'turu [The new face of Russian science cities: from science to practice through education and culture]. *Naukograd nauka proizvodstvo obshchestvo* [Science City Science Production Society], 2017, no. 2, pp. 85-96. (In Russian).
8. Leonov G.V. Ne vse filialy odinakovy [Not all affiliates are the same]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2009, no. 4, pp. 85-89. (In Russian).

Информация об авторах

Чванова Марина Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры информационных систем и технологий. Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: ms@tmbtsu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>

Киселева Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры математического моделирования и информационных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-216X>

Information about the authors

Marina S. Chvanova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Information Systems and Technologies Department. K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management, Moscow, Russian Federation. E-mail: ms@tmbtsu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2993-0194>

Irina A. Kiselyova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Mathematical Modeling and Information Technology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3557-216X>

Анурьева Мария Сергеевна, старший преподаватель кафедры математического моделирования и информационных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: anuryeva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6583-6421>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Киселева Ирина Александровна

E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

Поступила в редакцию 19.01.2021 г.

Поступила после рецензирования 16.02.2021 г.

Принята к публикации 26.03.2021 г.

Maria S. Anureva, Senior Lecturer of the Mathematical Modeling and Information Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: anuryeva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6583-6421>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Irina A. Kiselyova

E-mail: irinakiselyo@yandex.ru

Received 19 January 2021

Reviewed 16 February 2021

Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-24-31
УДК 372.881.111

Развитие критического мышления студентов языкового вуза в процессе обучения аудированию на английском языке

Илона Алексеевна ЕВСТИГНЕЕВА, Виктор Викторович ПОРОШИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1198-0695>, e-mail: ilona.frolkina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-0868>, e-mail: wporoshin@yandex.ru

Critical thinking development of linguistic university students in the process of teaching listening in English

Ilon A. EVSTIGNEEVA, Viktor V. POROSHIN

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1198-0695>, e-mail: ilona.frolkina@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-0868>, e-mail: wporoshin@yandex.ru

Аннотация. Критическое мышление выступает особым видом мыслительной деятельности, направленной на интерпретацию окружающего мира и оценку ожидаемых результатов. В данной работе рассмотрены вопросы развития критического мышления студентов языкового вуза в процессе обучения аудированию на английском языке, проведен анализ терминологии по изучаемой тематике, разработана и описана трехэтапная модель развития критического мышления студентов языкового вуза через аудирование. Иностранный язык обладает огромным образовательным потенциалом для развития личности студента, и развитие критического мышления наиболее активно производится при иноязычной коммуникации. Считается, что у студентов формируется новая картина мира, приближенная к носителям иностранного языка. Таким образом, критическое мышление позволяет рассматривать с разных сторон предметы, явления и процессы, находить нестандартные решения, осмысливать знакомую информацию по-другому. В работе дано авторское определение понятия «критическое мышление». В основе предлагаемого алгоритма лежит технология развития критического мышления, которая использована в синтезе с моделью обучения аудированию. Поскольку технология развития критического мышления у студентов языкового вуза представлена тремя этапами: вызовом, осмыслением содержания и рефлексией, она с легкостью проецируется на упомянутую выше модель трехфазного обучения аудированию, которое является обязательным для студентов языкового вуза. Представленные в работе типовые задания по развитию критического мышления через аудирование образуют систему упражнений, направленных на достижение определенного результата на каждом этапе обучения.

Ключевые слова: критическое мышление; обучение аудированию; системно-деятельностный подход; модель обучения; развитие критического мышления через аудирование

Для цитирования: *Евстигнеева И.А., Порошин В.В.* Развитие критического мышления студентов языкового вуза в процессе обучения аудированию на английском языке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 24-31. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-24-31

Abstract. Critical thinking is a special type of mental activity aimed at interpreting the world around us and evaluating the expected results. In this work, we consider the critical thinking development of linguistic university students in the process of teaching listening in English, analyze the terminology on the subject under study, develop and describe a three-stage model for the critical thinking development of linguistic university students through listening. A foreign language has a huge educational potential for the development of a student's personality, and the develop-

ment of critical thinking is most actively carried out in foreign language communication. It is believed that students form a new world view, close to native speakers'. Thus, critical thinking allows us to consider objects, phenomena and processes from different sides, to find non-standard solutions, to comprehend familiar information in a different way. We give definition of the concept of "critical thinking". The proposed algorithm is based on the technology of developing critical thinking, which is used in synthesis with the model of teaching listening. Since the technology of developing critical thinking of linguistic university students is represented by three stages: challenge, content comprehension and reflection. It is easily projected onto the above-mentioned model of three-phase listening teaching, which is mandatory for students of a linguistic university. The standard tasks presented in the work on the critical thinking development through listening form a system of exercises aimed at achieving a certain result at each stage of teaching.

Keywords: critical thinking; teaching listening; system-activity approach; teaching model; critical thinking development through listening

For citation: Evstigneeva I.A., Poroshin V.V. Razvitiye kriticheskogo myshleniya studentov yazykovogo vuza v protsesse obucheniya audirovaniyu na angliyskom yazyke [Critical thinking development of linguistic university students in the process of teaching listening in English]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 24-31. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-24-31 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Модернизация системы высшего образования актуализирует использование принципиально новых подходов к подготовке молодых специалистов. Во время обучения в вузе студенты получают систематизированные знания об окружающем мире и формируют систему нравственно-ценностных ориентиров, позволяющих сбалансированно интерпретировать встречающиеся на пути явления и проблемы, а также решать задачи не только научной, но и бытовой направленности. В этой связи трансформация учебного процесса направлена на смещение акцента с информационного на смысло-поисковое обучение [1].

Современные Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО 3++) диктуют необходимость формирования студентами навыков критического мышления на протяжении всего обучения. Умения критически оценивать ситуацию и принимать взвешенные решения требуются студентам не только для успешной сдачи промежуточной и итоговой аттестации, но и для решения ключевых задач в процессе осуществления профессиональной деятельности¹.

Построенный на основе компетентного и системно-деятельностного подходов, ФГОС ВО предполагает всестороннее развитие личности студента и формирование готовности к изменению себя и окружающего

мира наряду с повышением уровня мотивации к выполнению творческой и инновационной работы. Помимо достижения личностных результатов ФГОС ВО ставит целью достижение предметных и метапредметных результатов освоения учебных программ.

Метапредметные результаты включают в себя освоение межпредметных понятий и универсальных учебных действий (УУД), а также способность их использовать в социальной и познавательной практике. Критическое мышление является одним из ключевых видов УУД, которым выпускник должен овладеть и успешно применять его для реализации собственных целей. Современная система образования построена на принципе непрерывности, который определен Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»². Отсюда следует, что к началу обучения студент уже должен иметь навыки критического мышления. В процессе обучения происходит закрепление данных навыков и их дальнейшее развитие.

Предметные результаты освоения программ включают получение студентами специфических навыков и умений в рамках одной учебной дисциплины, а также использование этого знания в повседневной, творческой и научной деятельности. Изучение предметной области «Иностранный язык»

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлениям бакалавриата. М., 2018.

² Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 19.12.2012 № 273-ФЗ. Доступ из СПС «КонсультантПлюс».

предполагает сформированность иноязычной коммуникативной компетенции и, соответственно, достижение порогового уровня владения иностранным языком, позволяющего использовать язык для устного и письменного общения [2; 3]. Формирование навыков аудирования является одной из базовых установок, позволяющих достичь результатов, продиктованных Стандартом. Его системное освоение в совокупности с другими видами речевой деятельности является необходимым условием для успешного прохождения курса по иностранному языку и сдачи промежуточной и итоговой аттестации по данному предмету.

Изучение критического мышления является широким научным полем для работы многих зарубежных и российских ученых. Рассмотрим несколько определений понятия критического мышления, предложенных научными деятелями по данной проблематике. Известный американский психолог Д. Халперн рассматривает критическое мышление как сознательное применение когнитивных стратегий для получения ожидаемого результата [4]. Из определения Д. Халперна следует, что критическое мышление обладает высокой степенью контролируемости и целенаправленности. Данная трактовка определения характеризует критическое мышление как навык, который человек способен в себе развивать, чтобы научиться контролировать поступающую информацию и критически ее оценивать.

В своей книге, посвященной развитию критического мышления, С.И. Заир-Бек и И.В. Муштавинская говорят, что этот тип мышления совмещает в себе оценочные и рефлексивные свойства. Ученые определяют критическое мышление как более открытый вид мышления, формируемый при анализе получаемой информации и ее сравнении с имеющимся опытом у обучающегося [5]. Дж. Браус и Д. Вуд указывают, что природа критического мышления основана на рефлексии, и основной акцент ставится на выборе позиции относительно «во что верить и что делать» [6]. Ввиду этого, хотя критическое мышление и не предусматривает продуцирование новых идей, оно определяет векторы творчества у каждого обучающегося.

С. Коттрелл определяет критическое мышление как познавательную деятельность,

связанную с использованием разума и умственных способностей, используя такие мыслительные процессы, как внимание, категоризация, выбор и суждение [7]. Она описывает критическое мышление как сложный процесс обдумывания, который требует формирования следующих навыков: а) выявлять авторскую позицию и определять ее аргументацию; б) оценивать альтернативную точку зрения; в) сравнивать противоположные точки зрения и аргументы; г) уметь распознавать подтекст и определять ложные предположения; д) использовать приемы для убеждения другого человека, навязывать свою позицию и логику; е) организовывать мыслительный процесс с помощью логики и проницательности; ё) приводить умозаключения на основе твердых доказательств и свидетельств; ж) обобщать информацию для формирования итоговой точки зрения; з) представлять свою точку зрения в организованной, понятной и убедительной форме.

Обратимся к авторам, изучающим развитие критического мышления в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык», которая в наибольшей степени способствует формированию навыков критического мышления у студентов по сравнению с другими дисциплинами. По мнению Е.А. Поповой, иностранный язык обладает огромным образовательно-развивающим потенциалом ввиду его межпредметной обусловленности [1]. Данное свойство позволяет на одном занятии использовать учебные материалы из различных областей знания и смежных направлений подготовки. Учебный процесс выстраивается таким образом, что студенты испытывают потребность в коммуникации, выражении своего мнения и аргументации своих доводов. Такой подход предполагает реализацию активной мыслительной деятельности за счет использования противоречий или создания проблемных ситуаций. Отсюда следует, что учебные материалы носят проблемный характер и активируют поисково-исследовательскую деятельность студентов в противовес традиционному усвоению знаний. Студенты самостоятельно приобретают знания в процессе поиска новых оптимальных решений проблемы, учатся находить ответы на поставленные вопросы, использовать второстепенную информацию для создания собст-

венного мнения, подтвержденного найденными фактами и аргументами.

В качестве одной из основных целей обучения иностранному языку Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез считают развитие личности студентов средствами изучаемого иностранного языка в процессе иноязычной речевой деятельности. По их мнению, которое разделяют многие ученые, иностранный язык – это один из факторов, формирующих личность обучающегося, во время использования иностранного языка в конкретных ситуациях общения у студентов складывается новая модель сознания, учитывающая особенности иноязычной коммуникации [8]. При таком подходе считается, что у студентов формируется картина мира, максимально приближенная к носителям языка, что, в свою очередь, облегчает понимание иных ценностных установок и идей. Критическое мышление позволяет рассматривать предметы, процессы или явления с разных сторон, осмысливать разные подходы и находить наиболее взвешенное решение для интерпретации и анализа. Поэтому критическое мышление нередко называют аналитическим.

Клименко М.В. и Филимонова Т.М. также считают, что обучение критическому мышлению не противоречит основным целям обучения иностранному языку, а даже, наоборот, способствует эффективному формированию мыслей через речевую деятельность [9]. Решающим фактором в процессе обучения выступает накопленный у студента жизненный опыт и общий уровень интеллектуального развития. Все получаемые знания проходят через несколько этапов осмысления и оценки перед тем, как сформируется собственное мнение и отношение к ним. Во время обучения студенты имеют дело с такими структурными элементами критического мышления, как мнение, факты, доказательства, аргументы, утверждения, противоречия и др. По тому, насколько свободно студент различает данные понятия и использует их в организации логически-выстроенного текста, можно судить об уровне сформированных навыков критического мышления. Исследователи разрабатывают и апробируют методическую модель формирования критического мышления у студентов неязыкового вуза на основе таксономии Б. Блума через чтение и письмо в рамках проектной деятельности.

Технологии формирования критического мышления у обучающихся также рассматривались как единая система приобретения специальных навыков по работе с информацией по видам речевой деятельности [10]. В качестве потенциальных образовательных результатов технологии следует считать развитие следующих умений: а) свободно ориентироваться в современном поликультурном и информационном потоках; б) формулировать вопросы и гипотезы исследования; в) решать задачи проблемного характера; г) формулировать собственное мнение с учетом увиденного, услышанного, осмысленного; д) четко и понятно выражать собственные мысли в письменной и устной формах; е) аргументировать собственную точку зрения с учетом альтернативных мнений; ё) самостоятельно осуществлять поисково-исследовательскую деятельность; ж) брать ответственность за собственное мнение; з) выстраивать конструктивные отношения с другими людьми. Как видно из этого, умения критического мышления практически полностью совпадают с номенклатурой коммуникативных умений, развиваемых в процессе обучения иностранному языку.

Говоря о критериях оценки сформированности критического мышления у студентов, необходимо обращать внимание на следующие качественные показатели: а) способность студента выявлять причинно-следственные связи и классифицировать получаемую информацию; б) способность студента рассматривать проблему с другой (нетрадиционной) стороны и склонность к поиску новых нестандартных решений данной проблемы; в) способность принимать обдуманное самостоятельное решение в сложных ситуациях и брать ответственность за выполняемые действия; г) способность к рефлексии [11].

Учитывая все вышеперечисленное, под критическим мышлением мы понимаем *продуктивный комплексный вид интеллектуальной деятельности студентов, основанный на сознательном использовании когнитивных стратегий для интерпретации окружающего мира и достижения потенциального результата* [12].

Аудирование – это сложный рецептивный вид речевой деятельности, связанный с восприятием и пониманием информации на иностранном языке. Основная сложность

этого вида речевой деятельности заключается в том, что процесс говорения в языковой ситуации является мгновенным и необратимым. Реципиент должен сразу воспринять поступающую информацию и переработать ее. Процесс аудирования включает в себя активное слушание, которое служит для распознавания языковых единиц: морфем, лексик и целых предложений. Параллельно происходит процесс интерпретации услышанного, при котором слушающий усваивает содержание речи и понимает смысл [13].

Аудирование является одним из четырех основных видов речевой деятельности наравне с чтением, письмом и говорением. Освоение навыка аудирования является обязательным для студента языкового вуза согласно ФГОС ВО. Развитие аудитивных навыков происходит наравне с другими видами речевой деятельности во время учебного занятия, согласно утвержденным примерам рабочих программ по иностранному языку для студентов языкового вуза. Согласно тематическому планированию, обучающиеся должны получать аудиоинформацию из различных видов источников: рекламные объявления, диалогическая и монологическая речь носителей языка, аудио- и видеонарезки на научно-популярные темы, отрывки из художественных произведений и т. п. Длительность видеороликов и аудиотреков не должна превышать двух минут, чтобы студенты могли эффективно включиться в прослушивание и распознать необходимый объем информации.

Изучая различные утвержденные рабочие программы по иностранному языку, можно заметить, что в процессе обучения задействуются различные педагогические приемы и технологии, способствующие развитию критического мышления через такие виды речевой деятельности, как чтение и письмо, деятельностный подход, метод проектов, технологию развивающего обучения, технологии обучения в сотрудничестве, технологии проблемного обучения и мн. др. Рассмотрим алгоритм развития критического мышления во время обучения аудированию на английском языке у студентов языкового вуза.

Технология развития критического мышления у студентов языкового вуза представлена тремя этапами: вызовом, осмыслением содержания и рефлексией. Данная тех-

нология идеально вписывается в модель трехфазного обучения аудированию, при которой освоение аудитивных навыков происходит также в три этапа: до прослушивания, во время прослушивания и после прослушивания [14; 15]. Необходимо построить учебное занятие с учетом всех этапов обучения аудированию и внедрить технологию развития критического мышления в данную модель. Для реализации данной технологии существует база специальных приемов, которые задействуют когнитивные процессы студентов и помогают эффективно построить процесс обучения.

Стадия 1. До прослушивания. На данном этапе необходимо реализовать стадию «вызова», чтобы студенты активно включились в работу, ознакомились с темой текста, который они будут прослушивать, а также лексикой, которая может встретиться во время прослушивания. Этот этап носит личностно-ориентированный характер, студенты должны задействовать уже имеющиеся знания по заданной теме и подготовиться к получению новой информации. Самое важное – не допускать критики на этой стадии, студенты должны чувствовать себя комфортно, чтобы ничего не отвлекало их от мыслительной деятельности.

Когда обучающиеся только ознакомились с темой предстоящего текста, хорошим решением будет использование приема «Групповая дискуссия». Необходимо заранее подготовить несколько общих вопросов по выбранной теме и предложить студентам обсудить их в парах, либо организовать недолгую дискуссию среди группы обучающихся. Для ознакомления с лексикой можно воспользоваться упражнением на соответствие. Перед обучающимися находится таблица, в которой записаны новые слова, а с другой стороны – определения этих слов в хаотичном порядке. Студентам необходимо соединить слова с их верным определением.

Стадия 2. Прослушивание. Когда обучающиеся уже включились в работу и ознакомились с новой лексикой, можно переходить к этапу прослушивания аудиотрека. При использовании технологии развития критического мышления эта стадия будет называться «осмысление содержания». Здесь студенты непосредственно получают новую информацию, с которой им предстоит в даль-

нейшем работать. Как правило, они должны прослушать текст 2 раза. У каждого из этих прослушиваний есть свои цели. Первое служит для общего понимания содержания текста. Первое прослушивание самое важное, потому что обучающиеся сталкиваются с абсолютно новой для них информацией. Они должны внимательно слушать текст, не отвлекаясь на письменные заметки. Второе прослушивание предназначено для более детального понимания смысла текста и его анализа.

На данном этапе работа ведется напрямую с только что прослушанным текстом. После первого прослушивания студентам необходимо дать задание на общее понимание смысла текста. Например, ответить на подготовленные вопросы или выбрать подходящее название для текста. После второго прослушивания можно переходить к более сложным заданиям, которые направлены на выявления детальной информации из текста. Примерами таких заданий служат True or False questions, заполнение пропусков, заполнение таблицы по содержанию текста или задания с множественным выбором ответов.

Стадия 3. После прослушивания. Данная стадия именуется этапом «рефлексии». После активной работы с новой информацией ее необходимо закрепить. Данный этап очень важен для обучающихся, так как он влияет на дальнейшее использование полученных знаний в обучении. Использование рефлексивного анализа позволяет более точно обозначать смыслы новой информации и в последующем выстраивать траектории обучения.

Здесь можно использовать различные приемы, направленные на рефлексии. Данный этап необходим не только для самоанализа новой информации, но также для отработки других видов речевой деятельности. Групповая дискуссия служит отличным примером рефлексивного упражнения, потому что происходит обмен мыслями обучающихся друг с другом. Учитель также может участвовать в дискуссии, направляя ее в необходимое русло, задавая студентам вопросы по пройденной теме. Выбор заданий на данном этапе во многом зависит от содержания аудирования. Обучающихся можно попросить составить диалог с соседом или монолог на затронутую тему. Универсальным приемом рефлексии является написание эссе на предложенную тему, схожую по содержанию с темой прослушанного текста.

Анализ нормативных документов, определяющих образовательную политику (ФГОС ВО), свидетельствует о необходимости развития критического мышления у студентов языкового вуза. Ввиду этого был разработан трехэтапный авторский алгоритм развития критического мышления студентов языкового вуза в процессе формирования аудитивных навыков при изучении английского языка. В основе предлагаемого алгоритма лежит технология развития критического мышления, которая использована в синтезе с трехфазной моделью обучения аудированию. Типовые задания по развитию критического мышления образуют систему упражнений, направленных на достижение определенного результата на каждом этапе обучения.

Список литературы

1. *Попова Е.А.* Формирование критического мышления студентов в курсе дисциплины «Иностранный язык» как фактор профессиональной компетентности // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2013. № 8 (668). С. 167-180.
2. *Евстигнеева И.А.* Развитие дискурсивных умений студентов языкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2013. Вып. 1 (117). С. 147-149.
3. *Фролкина И.А.* Формирование дискурсивной компетенции в целях обучения иностранному языку в языковом вузе // Язык и культура: сб. ст. 23 Междунар. науч. конф. Томск, 2013. С. 206-208.
4. *Халперн Д.* Психология критического мышления. СПб.: Питер, 2000. 503 с.
5. *Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В.* Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2011. 223 с.
6. *Браунс Дж., Вуд Д.* Инвайронментальное образование в школах: Руководство: как разработать эффективную программу. СПб., 1994.
7. *Коттрелл С.* Искусство мыслить и успех в учебе, карьере, жизни. 500 упражнений для развития мозга. М.: ЭКСМО, 2016.
8. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Академия, 2007. 336 с.

9. Клименко М.В., Филимонова Т.М. Формирование навыков критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку на основе проблемных ситуаций // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 4 (34). С. 305-313.
10. Еловская С.В. Развитие критического мышления на уроках иностранного языка // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. науч. ст. Чебоксары, 2018. С. 27-30.
11. Маршова Ф.М. Развитие критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 1091.
12. Порошин В.В. Развитие критического мышления школьников в процессе обучения написанию рецензии на фильм на английском языке // Державинский форум. 2020. Т. 4. № 15. С. 94-101.
13. Сысоев П.В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 9-19.
14. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 8-15.
15. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 16-21.

References

1. Popova E.A. Formirovaniye kriticheskogo myshleniya studentov v kurse distsipliny «Inostranny yazyk» kak faktor professional'noy kompetentnosti [Formation of critical thinking of students in the course of the discipline "Foreign Language" as a factor of professional competence]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* [Bulletin of the Moscow State Linguistic University], 2013, no. 8 (668), pp. 167-180. (In Russian).
2. Evstigneyeva I.A. Razvitiye diskursivnykh umeniy studentov yazykovogo vuza [Development of discursive skills of students of a language university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2013, no. 1 (117), pp. 147-149. (In Russian).
3. Frolkina I.A. Formirovaniye diskursivnoy kompetentsii v tselyakh obucheniya inostrannomu yazyku v yazykovom vuze [Development of discursive competence in order to teach a foreign language at a language university]. *Sbornik statey 23 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Yazyk i kul'tura»* [proceedings of the 23rd International Scientific Conference "Language and Culture"]. Tomsk, 2013, pp. 206-208. (In Russian).
4. Khalpern D. *Psikhologiya kriticheskogo myshleniya* [Psychology of Critical Thinking]. St. Petersburg, Piter Publ., 2000, 503 p. (In Russian).
5. Zair-Bek S.I., Mushtavinskaya I.V. *Razvitiye kriticheskogo myshleniya na uroke* [Developing Critical Thinking in the Classroom]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2011, 223 p. (In Russian).
6. Braus J., Wood D. *Invayronmental'noye obrazovaniye v shkolakh: Rukovodstvo: kak razrabotat' effektivnyuyu programmu* [Environmental Education in Schools: A Guide: How to Design an Effective Program]. St. Petersburg, 1994. (In Russian).
7. Kottrell S. *Iskusstvo myslit' i uspekhi v uchebe, kar'yere, zhizni. 500 uprazhneniy dlya razvitiya mozga* [The Art of Thinking and Success in Studies, Career, Life. 500 Brain Exercises]. Moscow, EKSMO Publ., 2016. (In Russian).
8. Galskova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika* [Theory of Foreign Languages Teaching. Linguodidactics and Methods]. Moscow, Akademiya Publ., 2007, 336 p. (In Russian).
9. Klimenko M.V., Filimonova T.M. Formirovaniye navykov kriticheskogo myshleniya studentov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku na osnove problemnykh situatsiy [Formation of students' critical thinking skills in foreign language classes based on problem situations]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Bryansk State University], 2017, no. 4 (34), pp. 305-313. (In Russian).
10. Elovskaya S.V. Razvitiye kriticheskogo myshleniya na urokakh inostrannogo yazyka [Development of critical thinking in foreign language lessons]. *Lingvodidaktika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: aktual'nyye voprosy i perspektivy issledovaniya* [Linguodidactics and Intercultural Communication: Topical Issues and Research Prospects]. Cheboksary, 2018, pp. 27-30. (In Russian).
11. Marshova F.M. Razvitiye kriticheskogo myshleniya studentov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku [Development of students' critical thinking in foreign language classes]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2015, no. 1-1, p. 1091. (In Russian).

12. Poroshin V.V. Razvitiye kriticheskogo myshleniya shkol'nikov v protsesse obucheniya napisaniyu retsenzii na fil'm na angliyskom yazyke [The development of students' critical thinking in learning of writing a film review in English]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2020, vol. 4, no. 15, pp. 94-101. (In Russian).
13. Sysoyev P.V. Razvitiye umeniy uchashchikhsya vosprинимat' na slukh tekst na sredney i starshey stupe-nyakh obshchego srednego obrazovaniya [Development of students' ability to comprehend the text by ear at the middle and senior levels of general secondary education]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Lan-guages for Schools*, 2007, no. 4, pp. 9-19. (In Russian).
14. Sysoyev P.V. Spornyye voprosy kommunikativnogo kontrolya umeniy uchashchikhsya vosprинимat' rech' na slukh [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech aurally]. *In-ostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2008, no. 1, pp. 8-15. (In Russian).
15. Sysoyev P.V. Spornyye voprosy kommunikativnogo kontrolya umeniy uchashchikhsya vosprинимat' rech' na slukh [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech aurally]. *In-ostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2008, no. 2, pp. 16-21. (In Russian).

Информация об авторах

Евстигнеева Илона Алексеевна, кандидат педа-гогических наук, доцент кафедры лингвистики и гума-нитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: ilona.frolkina@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1198-0695>

Порошин Виктор Викторович, научный со-трудник лаборатории языкового поликультурного об-разования. Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: wporoshin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-0868>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Евстигнеева Илона Алексеевна
E-mail: ilona.frolkina@mail.ru

Поступила в редакцию 21.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 18.02.2021 г.
Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the authors

Ilona A. Evstigneeva, Candidate of Pedagogy, Asso-ciate Professor of Linguistics and Humanitarian and Peda-gogical Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: ilona.frolkina@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1198-0695>

Viktor V. Poroshin, Research Worker of Linguistic Multicultural Education Laboratory. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: wporoshin@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7169-0868>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Ilona A. Evstigneeva
E-mail: ilona.frolkina@mail.ru

Received 21 January 2021
Reviewed 18 February 2021
Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-32-37
УДК 372.881.1

Психологические аспекты формирования коллокационной компетенции

Виталий Владимирович КЛОЧИХИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4845-6624>, e-mail: cta124@yandex.ru

Psychological features of the collocational competence development

Vitaliy V. KLOCHIKHIN

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4845-6624>, e-mail: cta124@yandex.ru

Аннотация. В связи с использованием коммуникативного метода в обучении иностранному языку формирование коллокационной компетенции приобретает особую актуальность. На основе анализа работ исследователей по теме было выявлено, что одной из проблем формирования коллокационной компетенции является неследование принципу сознательности обучения. Суть данного принципа заключается в том, что предоставление всей теоретической информации должно предшествовать практике иностранного языка. Начальным уровнем сознательности выделено *общее восприятие*. Отмечено, что восприятие языкового материала носителем языка и обучающимся различается. Слабые связи между элементами ментального лексикона обучающегося объясняют, почему обучающиеся «смешивают» коллокации. Следующим уровнем сознательности предложено *обнаружение*. Проведенный анализ научной литературы показал, что обнаружение является важной составляющей успешного изучения иностранного языка. Выделены условия, которые влияют на операции обнаружения. Конечным уровнем сознательности определено *понимание*. Следующим логическим шагом формирования коллокационной компетенции, следуя принципу сознательности, является использование коммуникативных и псевдокоммуникативных заданий для закрепления осознанного теоретического материала.

Ключевые слова: коллокационная компетенция; принцип сознательности обучения; уровни сознательности; коммуникативные задания

Для цитирования: Ключихин В.В. Психологические аспекты формирования коллокационной компетенции // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 32-37. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-32-37

Abstract. In connection with the use of the communicative method in foreign language teaching, the collocational competence development becomes especially relevant. Based on the analysis of the researchers' works on the topic, it is revealed that one of the problems of the collocational competence development is not following the principle of the learning consciousness. The essence of this principle is that the provision of all theoretical information should precede the practice of a foreign language. *Perception* is highlighted as the initial level of consciousness. It is noted that the perception of the language material by the native speaker and the learner is different. Weak connections between the elements of the learner's mental vocabulary explain why learners "mix" collocations. *Noticing* is the next level of consciousness. The analysis of scientific literature has shown that noticing is an important component of the successful study of a foreign language. The conditions that affect operations upon noticing are highlighted. *Understanding* is the last level of consciousness. The next logical step in the collocational competence development, following the

principle of learning consciousness, is the use of communicative and pseudocommunicative tasks to consolidate the conscious theoretical material.

Keywords: collocational competence; principle of learning consciousness; levels of consciousness; communicative tasks

For citation: Klochikhin V.V. Psikhologicheskiye aspekty formirovaniya kollokatsionnoy kompetentsii [Psychological features of the collocational competence development]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 32-37. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-32-37 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время обучение иностранному языку в России направлено на овладение им как средством общения. В этой связи фокус методистов сместился на разработку образовательных программ, в первую очередь, ориентированных на развитие коммуникативных навыков обучающихся. В сложившихся условиях на передний план вышла лексическая компетенция, формирование которой стало интегральной частью обучения иностранному языку. Одним из компонентов лексической компетенции является коллокационная компетенция, заключающаяся в «умении правильно и точно сочетать слова с соблюдением норм иностранного языка» [1, с. 77].

Многие исследования по теме формирования коллокационной компетенции показывают, что у обучающихся, изучающих английский язык как иностранный, овладение коллокационной компетенцией вызывает сложности [1–3]. На основе анализа работ исследователей можно сделать вывод, что одной из проблем формирования коллокационной компетенции является неследование принципу сознательности обучения. В.Б. Беляев писал, что методика обучения иностранному языку есть частный случай общей дидактики, и поэтому в ее основе должны лежать все те принципы, которые применимы в общей дидактике [4]. Основой принципа сознательности обучения является то, что сообщение любого теоретического материала должно предшествовать речевой практике. Руководствуясь дидактическим принципом сознательности, следует утвердить, что формирование коллокационной компетенции учащихся должно носить осознанный характер. Каждый этап обучения должен быть четко объяснен и описан, чтобы учащиеся осознавали то, чему они обучаются.

УРОВНИ СОЗНАТЕЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В научной литературе выделяются различные степени и уровни сознательности. В данном исследовании в контексте формирования коллокационной компетенции следует выделить три уровня сознательности.

1. *Общее восприятие (perception)*. Принято считать, что восприятие подразумевает мысленную организацию воспринимаемой информации и способность создать собственные внутренние представления о внешних процессах. Однако восприятие также может быть подсознательным.

Следует заметить, что восприятие языковой информации носителем языка и обучающимся иностранному языку различается. Соответственно, и мысленная организация воспринимаемой информации будет отличаться. Тем самым получается, что ментальный лексикон носителя языка и обучающегося различается. Под ментальным лексиконом в данном исследовании понимается то, как представлены и систематизированы слова в сознании человека. Данная особенность показывает, что обучающийся не в состоянии самостоятельно увидеть связь между предполагаемыми компонентами коллокаций, которая была бы естественна для носителя языка.

Ментальный лексикон обучающегося «свободнее» организован, чем у носителя языка. Слабые связи между элементами ментального лексикона также объясняют, почему обучающиеся «смешивают» коллокации. Г. Кьеллмер писал, что при построении своих высказываний носитель языка использует большие сборные секции [5]. С другой стороны, учащийся, автоматизировав несколько словосочетаний, постоянно должен создавать структуры, которые, как он может только надеяться, будут приемлемы для но-

сителей языка. При построении своей речи обучающийся использует отдельные лексические единицы, а не сборные секции. Хотя элементы коллокаций связаны в определенной степени друг с другом в ментальном лексиконе обучающегося, но связи между этими элементами могут быть легко разрушены и заменены или дополнены другими существующими связями. Также в сознании обучающегося связь между коллокацией и ее значением слабее, чем у носителя. Аналогичные наблюдения были сделаны П. Меара [6], который заключает на основе ассоциативных тестов, что ментальный лексикон учащегося в целом организован более свободно, чем лексика носителя языка.

2. Следующим, более глубоким уровнем сознательности выступает *обнаружение* (*noticing*). Существует принципиальное различие между информацией, которая воспринимается, и информацией, которая обнаруживается. Например, при чтении книги человек обычно осознает (обнаруживает) содержание того, что читает, нежели чем синтаксические особенности стиля писателя, стиль шрифта, в котором написан текст, музыку, играющую по радио, или шум от машин за окном. Однако он по-прежнему воспринимает эту сопутствующую информацию и может обратить на нее внимание, если захочет.

Гипотеза обнаружения состоит в том, что инпут (*input*), то есть вся воспринимаемая человеком информация, не становится интейком (*intake*), то есть информацией, необходимой для изучения языка, если ее не обнаружить, таким образом, сознательно ее «зарегистрировать» [7].

Представленная Р. Шмидтом гипотеза об обнаружении и ее роль в овладении иностранным языком вызвала поддержку, а также критику. Р. Эллис и П. Скехан, в частности, придерживаются точки зрения, согласно которой обнаружение определяет способ, при котором инпут становится интейком до обработки и доступности для интеграции в межъязыковую систему учащегося [8; 9]. Также С. Гасс утверждает, что обнаружение – это первая стадия овладения языком [10], Р. Батстон ссылается на важность обнаружения, описывая его как «путь к последующему обучению» [11], а Т. Линч утверждает, что обнаружение – важная составляющая успешного изучения языка [12].

Обучение распознаванию коллокаций и лежащих в их основе паттернов является одним из аспектов помощи обучающимся в получении максимальной пользы от инпута, к которому у них есть доступ. Поэтому обнаружение коллокаций должно быть центральной педагогической деятельностью. Точная запись новых словосочетаний помогает обнаружению и максимизирует вероятность того, что инпут станет интейком.

Ключевая роль языкового обнаружения была описана Д. Уиллис и Дж. Уиллис [13]. Они считают, что успешный учащийся активно участвует в поиске закономерностей в языковых данных и делает выводы из этих закономерностей, и учителя обязаны поощрять этот процесс. Что касается коллокаций, то обучающихся следует стимулировать к их поиску, их идентификации, а затем сделать их частью своего коллокационного репертуара.

Обнаружение действует как необходимое условие для эффективной обработки языковой информации. В своем исследовании Р. Шмидт определяет, что влияет на операции обнаружения:

- частота встречаемости. Чем чаще встречается форма (в нашем случае коллокации), тем больше вероятность того, что ее обнаружат и затем интегрируют в словарный запас. Если коллокация не была обнаружена с первого раза по каким-либо причинам, то повторные ее появления в инпуте увеличат шанс на то, что коллокация, при прочих равных условиях, будет обнаружена;

- перцептивная выделенность. Это касается того, насколько заметна форма (коллокации) в инпуте. Чем больше форма выделяется в потоке инпута, тем больше вероятность того, что ее обнаружат. Коллокации, которые привлекают к себе внимание и являются перцептивно выделенными, будут иметь больше шансов воздействовать на сознание;

- инструкция для выполнения задания может играть важную роль в процессе обнаружения. Инпут содержит множество альтернативной и второстепенной информации, которая не имеет должного значения для формирования коллокационной компетенции обучающегося. Поэтому задача преподавателя заключается в том, чтобы четко обозна-

чить диапазон работы обучающегося в рамках конкретного упражнения [7].

3. *Понимание (understanding)*. Обнаружение вызывает начальное чувство, которое возникает, когда можно сказать что человек что-то осознает. Но на этом смысл обнаружения заканчивается, и оно не представляет дальнейших возможностей для мыслительной деятельности.

Обнаружив какой-либо аспект лексической составляющей иностранного языка, можно проанализировать его и сравнить с тем, что было обнаружено в других случаях. Можно размышлять об объектах сознания и пытаться понять их значение. Вся эта умственная деятельность – то, что мы обычно считаем мышлением – происходит в сознании.

Следующим логическим шагом комплексного формирования коллокационной компетенции обучающихся в соответствии с выделенным принципом сознательности обучения является закрепление понятой и осознанной теоретической информации практическими заданиями.

В рамках коммуникативного метода в преподавании иностранного языка практические задания могут разделяться на коммуникативные и псевдокоммуникативные.

Для дифференциации коммуникативности и псевдокоммуникативности необходимо отталкиваться от того факта, что основу коммуникативности составляет деятельностный подход, а основой псевдокоммуникативности является бихевиористский подход [14].

Целью псевдокоммуникативных заданий выступает исключительно контроль общего понимания содержания текста, детальное понимание и полное понимание текста. Такие задания часто применяются в процессе обучения иностранного языка, так как они показывают сформированность определенных умений и навыков учащихся. Однако это исключительно учебные задания, которые в чистом виде не повторяют реальные жизненные ситуации и не могут указывать на степень сформированности коммуникативной компетенции учащихся.

Коммуникативные задания, в свою очередь, ориентированы на контроль развития коммуникативных умений в ситуациях, в которых обучающиеся воссоздают роли из реальных жизненных ситуаций. Разные виды понимания текста в таких заданиях, безус-

ловно, контролируются, но не искусственно («прочитайте текст и ответьте на вопросы»), а посредством выполнения реальных коммуникативно-когнитивных функций, где текстовый материал является стимулом для дальнейшей речемыслительной деятельности. Сама речемыслительная деятельность и будет свидетельствовать об уровне понимания материала.

Для выполнения коммуникативных и псевдокоммуникативных заданий сначала рекомендуется выполнить тренировочные упражнения. Одним из примеров является упражнение на замену неестественного слова в коллокации:

The construction of a shopping center was banned near the river shore .	bank
He would not be able to hold that promise if he had tried.	keep

После завершения выполнения тренировочных упражнений следует приступить к решению коммуникативных и псевдокоммуникативных заданий. Как один из вариантов, основой для них может служить лексический материал из ранее выполненных тренировочных упражнений. Задание типа «Расскажите другу о ваших планах на ближайшие выходные дни, используя коллокации, изученные в предыдущем упражнении», является примером такого коммуникативного задания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В связи с использованием установившегося уже в отечественной методике преподавания иностранного языка коммуникативного подхода, который направлен на обучение языку как средству общения и устанавливающего коммуникацию как основную цель обучения иностранному языку, то коллокация, которая является наиболее примечательной лексической единицей, используемой в таком же виде и в речи носителя языка, должна рассматриваться как одна из приоритетных лексических единиц в обучении иностранному языку.

Отправной точкой для улучшения у учащихся коллокационной компетенции является помощь в правильном определении коллокации в тексте. Обучение распознаванию коллокаций и лежащих в их основе

шаблонов, которые иллюстрируют отдельные примеры, является одним из аспектов помощи учащимся в получении максималь-

ной пользы от инпута представляемого обучающимся.

Список литературы

1. Ключихин В.В. Формирование коллокационной компетенции обучающихся на основе электронного лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 69-80. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80
2. Аксенова И.Н. Роль коллокаций в формировании лексических навыков речи // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 181. С. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25
3. Трифонова И.С., Левенкова А.Ю. Формирование коллокационной компетенции у студентов направления «международные отношения» с использованием методов корпусной лингвистики // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 452. С. 219-228. DOI 10.17223/15617793/452/27
4. Беляев В.Б. О применении принципа сознательности в обучении иностранному языку // Психология в обучении иностранному языку. 1967. С. 5-17.
5. Kjellmer G. A Mint of phrases // Cowie A.P. *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford: Oxford University Press, 1991. P. 123-135.
6. Meara P. The study of lexis in interlanguage // Davies A., Criper C., Howatt A.P.R. (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1984. P. 225-235.
7. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning // *Applied Linguistics*. 1990. № 11. P. 129-158.
8. Ellis R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1997. 280 p.
9. Skehan P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 1998. 324 p.
10. Gass S. Integrating research areas: a framework for second language studies // *Applied Linguistics*. 1988. № 9. P. 198-217.
11. Batstone R. *Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1994. 158 p.
12. Lynch T. Seeing what they meant: transcribing as a route to noticing // *ELT Journal*. 2001. Vol. 55. № 2. P. 124-132. DOI 10.1093/elt/55.2.124
13. Willis J., Willis D. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann, 1996. 186 p.
14. Коростелев В.С. Коммуникация и псевдокоммуникация // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 17-21.

References

1. Klochikhin V.V. Formirovaniye kollokatsionnoy kompetentsii obuchayushchikhsya na osnove elektronnoy lingvisticheskogo korpusa [Development of collocational competence of students on the basis of electronic linguistic corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 179, pp. 69-80. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-69-80. (In Russian).
2. Aksanova I.N. Rol' kollokatsiy v formirovanii leksicheskikh navykov rechi [The role of collocations in the formation of the lexical speech skills]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 17-25. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-17-25. (In Russian).
3. Trifonova I.S., Levenkova A.Y. Formirovaniye kollokatsionnoy kompetentsii u studentov napravleniya «mezhdunarodnyye otnosheniya» s ispol'zovaniyem metodov korpusnoy lingvistiki [Developing collocational competence of international relations students: a corpus-based approach]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2020, no. 452, pp. 219-228. DOI 10.17223/15617793/452/27. (In Russian).
4. Belyayev V.B. O primeneni printsiipa soznatel'nosti v obuchenii inostrannomu yazyku [On the application of the principle of consciousness in teaching a foreign language]. *Psikhologiya v obuchenii inostrannomu yazyku* [Psychology in Foreign Language Teaching], 1967, pp. 5-17. (In Russian).
5. Kjellmer G. A Mint of phrases. In: Cowie A.P. *Phraseology: Theory, Analysis, and Applications*. Oxford, Oxford University Press, 1991, pp. 123-135.
6. Meara P. The study of lexis in interlanguage. In: Davies A., Criper C., Howatt A.P.R. (eds.) *Interlanguage*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 1984, pp. 225-235.

7. Schmidt R. The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 1990, no. 11, pp. 129-158.
8. Ellis R. *SLA Research and Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 1997, 280 p.
9. Skehan P. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press, 1998, 324 p.
10. Gass S. Integrating research areas: a framework for second language studies. *Applied Linguistics*, 1988, no. 9, pp. 198-217.
11. Batstone R. *Grammar*. Oxford, Oxford University Press, 1994, 158 p.
12. Lynch T. Seeing what they meant: transcribing as a route to noticing. *ELT Journal*, 2001, vol. 55, no. 2, pp. 124-132. DOI 10.1093/elt/55.2.124
13. Willis J., Willis D. *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford, Heinemann Publ., 1996, 186 p.
14. Korostelev B.C. Kommunikatsiya i psevdokommunikatsiya [Communication and pseudocommunication]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 1991, no. 5, pp. 17-21. (In Russian).

Информация об авторе

Ключихин Виталий Владимирович, научный сотрудник лаборатории языкового поликультурного образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: cta124@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4845-6624>

Поступила в редакцию 20.01.2021 г.

Поступила после рецензирования 17.02.2021 г.

Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the author

Vitaliy V. Klochikhin, Research Worker of Linguistic Multicultural Education Laboratory. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: cta124@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4845-6624>

Received 20 January 2021

Reviewed 17 February 2021

Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-38-48
УДК 738.2

Формирование переводческой компетенции у студентов-экономистов при обучении иностранному языку

Мария Михайловна СТЕПАНОВА, Валентина Сергеевна ЛУКЬЯНОВА

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>, e-mail: m.stepanova@odin.mgimo.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7532-8663>, e-mail: v.lukyanova@odin.mgimo.ru

Developing translation competence in economics major students as a part of the foreign language course

Maria M. STEPANOVA, Valentina S. LUKYANOVA

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>, e-mail: m.stepanova@odin.mgimo.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7532-8663>, e-mail: v.lukyanova@odin.mgimo.ru

Аннотация. Исследование посвящено рассмотрению проблемы формирования переводческой компетенции у студентов экономического направления подготовки. Предметом исследования явилась переводческая компетентность экономиста. Обоснована необходимость формирования данной компетенции при обучении в вузе, поскольку владение навыками перевода является одним из ключевых требований для успешной профессиональной деятельности современного специалиста в области международной экономики. Показано, что наиболее востребованные виды перевода, которыми должен владеть экономист – это письменный перевод и перевод с листа. Проведен анализ теоретических основ формирования переводческой компетенции у студентов-экономистов при обучении иностранному языку, а также рассмотрены способы, формы и методы практической реализации значимых дидактических постулатов на площадке Одинцовского филиала МГИМО МИД России. Обосновано следование таким традиционным дидактическим принципам, как научность, сознательность, систематичность, доступность и наглядность, при этом учтена необходимость развития навыков и умений, необходимых как для переводчика, так и для экономиста. Проанализирована методическая и преподавательская работа по следующим направлениям, учитывающим объективные требования и вызовы времени: подбор и организация дидактических материалов; работа со студентами в аудитории и за ее пределами; методическая и организационная поддержка преподавателей. Сделан вывод о том, что наиболее важным является соответствие содержания курса перевода содержанию курса иностранного языка специальности, акцент на изучении специализированной терминологии и формировании умения проводить информационно-справочный и терминологический поиск на иностранном и родном языках. Особое внимание должно уделяться активизации работы обучающихся, повышению их мотивации и внутренней готовности к осуществлению профессионально ориентированного перевода.

Ключевые слова: переводческая компетенция; обучение переводу; экономические тексты; письменный перевод; перевод с листа; профессионально ориентированный перевод

Для цитирования: Степанова М.М., Лукьянова В.С. Формирование переводческой компетенции у студентов-экономистов при обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 38-48. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-38-48

Abstract. This study examines translation competence building in university students majoring in economics. The research question is the translation competence of the economist. It is shown that competence should be developed through university education since translation skills are one of the key prerequisites for a successful career in the international economy. Written translation and sight translation are identified as the most relevant kinds of translation for the economist. The fundamentals of developing the translation competence in the economics students as part of the language for specific purposes course and the applications of key learning principles at Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russian Federation (Odintsovo Branch) are analyzed. The value of such learning principles as scientific approach, awareness, consistency, availability, and visualization is emphasized; it covers the skills and abilities relevant for both translators and economists. The following areas of curriculum development and teaching that meet today's challenges are analyzed: teaching aids selection and systematization; offline and online interaction with the students; curriculum and administrative support for the educators. The conclusions are as follows: the key requirement is making the translation course contents match the foreign language course; the focus is on studying the specialized terminology and building the information/terminology search skills in native and foreign languages. Another focus area is promoting the student learning activities, their motivation and intrinsic readiness to perform specialized translation.

Keywords: translation competence; teaching translation; economic texts; translation; sight translation; specialized translation

For citation: Stepanova M.M., Lukyanova V.S. Formirovaniye perevodcheskoy kompetentsii u studentov-ekonomistov pri obuchenii inostrannomu yazyku [Developing translation competence in economics major students as a part of the foreign language course]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 38-48. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-38-48 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Реалии современного мира, глобализация, быстрые изменения требований к профессионалам в разных областях требуют формирования у будущих специалистов самого широкого спектра компетенций. Так, от специалистов в области экономики и менеджмента сегодня требуется не только наличие узкопрофессиональных компетенций, но и владение как минимум одним иностранным языком – причем владение именно на профессиональном уровне, подразумевающее использование иностранного языка для решения разнообразных задач, что включает в себя и перевод текстов соответствующих жанров и тематики.

Потребность в переводе в ходе профессиональной деятельности в области международной экономики не подлежит сомнению. Несмотря на широкое распространение английского языка как средства межнациональной деловой коммуникации, уровень владения им как в нашей стране, так и в других странах Европы и Азии продолжает оставаться недостаточно высоким. Так, по результатам опроса, опубликованного на веб-сайте «Образование в России» осенью 2019 г., в котором приняло участие 1600 россиян старше 18 лет из разных регионов Российской Федерации, «в той или иной степени» с англий-

ским языком знакомы 63 % жителей страны, однако лишь 5 % «разговаривают на нем свободно»¹. Соответственно, и уровень навыков чтения экономических документов, статей и прочих текстов на английском языке, необходимый для профессиональной деятельности, находится у большинства россиян (даже имеющих высшее образование) на довольно низком уровне, не говоря уже о возможности осуществления устной и письменной коммуникации на английском языке. По данным европейских исследователей, в 2012 г. только 28 % населения Европы могло свободно читать на английском языке [1]. Можно предположить, что за прошедшие годы ситуация улучшилась, однако не в столь существенной степени, чтобы вся деловая коммуникация в рамках внешнеэкономической деятельности могла осуществляться исключительно на английском языке.

При этом необходимость коммуникации на одном языке с торговым партнером ни у кого не вызывает сомнений. Согласно данным П. Гемавата, у стран с общим языком объем торговли на 42 % выше, чем у стран с

¹ Как много россиян свободно владеют английским языком? // Образование в России. URL: <https://russiaedu.ru/news/kak-mnogo-rossiian-svobodno-vladeiut-angliiskim-iazykom> (дата обращения: 05.12.2020).

разными языками². В то же время сегодня даже многонациональные компании, как правило, не формируют англоязычную деловую среду (против чего в целом ряде стран выступают защитники национальных языков), а оперируют на многоязычном ландшафте³, что вызывает необходимость как в письменном переводе документов, так и в устном переводе при проведении переговоров, совещаний и т. д. Несмотря на то, что технологии и искусственный интеллект постоянно развиваются и все лучше и лучше справляются с переводом типовых документов, автоматические переводчики, которые смогли бы понимать культурные, национальные и психологические нюансы, используемые людьми не только в личном, но в деловом общении, продолжают оставаться в области научной фантастики. В еще большей степени это касается устного перевода, где замена человека-переводчика машиной возможна лишь в случае перевода простых клишированных фраз, что абсолютно нереально в процессе делового общения в сфере международной экономики. Соответственно, формирование у специалистов в области экономики таких компетенций, которые позволили бы им осуществлять как письменный, так и устный перевод в своей профессиональной деятельности, является насущной необходимостью.

Как указывают Е.В. Мещерякова, Е.А. Локтюшина, Ю.В. Какичева, одной из особенностей современного рынка является то, что специалисты-выпускники неязыковых специальностей в первую очередь принимают активное участие в интенсивном международном профессиональном и деловом сотрудничестве [2]. Соответственно, они нуждаются в целенаправленной подготовке к этой деятельности. Специалисты в области международной экономики по роду своей профессиональной деятельности должны плотно работать со специальной литературой, пополнять свой профессиональный багаж, изучая современный международный опыт. Как отмечают Т.А. Костюкова и

А.Л. Морозова, языковое обучение в неязыковых вузах направлено в первую очередь на развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов и ориентировано на развитие иноязычных коммуникативных умений [3]. В то же время выпускники неязыковых специальностей, в том числе и экономисты, должны уметь не только общаться и читать современную экономическую литературу, но и переводить ее для своих коллег с целью распространения международного опыта и научного знания, поскольку экономика является одной из наиболее бурно развивающихся областей как бизнеса, так и науки⁴. Таким образом, подготовка специалиста в области экономики в вузе должна предусматривать и формирование у выпускников переводческой компетенции, как одного из важнейших составных компонентов профессиональной иноязычной компетентности.

Теоретические основы формирования переводческой компетенции у студентов-экономистов. Цели формирования у специалистов в области экономики переводческой компетенции, необходимой для решения задач в ходе их профессиональной деятельности, отличается от целей, которые ставятся при подготовке профессиональных переводчиков. Л.К. Латышев определяет переводческую компетенцию как «...совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчику успешно решать свои профессиональные задачи» [4]. В нашем же случае речь идет о формировании переводческой компетенции не у переводчика, а у специалиста, для которого данная компетенция является вспомогательной, хоть и необходимой для выполнения профессиональных обязанностей на высоком уровне. В то же время нельзя согласиться с утверждением Н.Н. Гавриленко о том, что «к специалисту, осуществляющему перевод, вряд ли будут предъявляться те же жесткие требования, что и к профессиональному переводчику» [5, с. 154], поскольку результат переводческой деятельности должен соответствовать потребностям и ожиданиям участников процесса и обеспечивать необходимый уровень письменной или устной коммуникации, независимо от того, кто осуществляет перевод – специалист

² EF English Proficiency Index. Рейтинг 100 стран и регионов по уровню владения английским языком. URL: <https://www.ef.ru/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/legacy/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-russian.pdf> (дата обращения: 05.12.2020).

³ Там же.

⁴ Там же.

в области экономики или дипломированный переводчик.

Тем не менее следует различать переводческую компетенцию специалиста и профессиональную компетентность переводчика. Как указывает Н.Н. Гавриленко, первая требует формирования у студента ряда способностей, которые позволяют производить на основе понятого иноязычного высказывания вторичный текст на родном языке, осуществляя его адаптацию к конкретным условиям и требованиям получателя высказывания. Переводческая компетенция, таким образом, является составной частью профессиональной компетентности специалиста любого профиля [5]. Профессиональная же компетентность переводчика является совокупностью социально обусловленных компетенций и профессионально важных качеств личности, которые необходимы для адекватной передачи на ином языке определенного высказывания в рамках профессиональной деятельности специалиста в области перевода.

В научно-методической литературе по исследуемому вопросу можно найти различные определения переводческой компетенции. Так, Ю.П. Котлярова понимает под переводческой компетенцией интегративное свойство личности, выражающееся в наличии у специалиста внутренней мотивации к качественному осуществлению переводческой деятельности, совокупности знаний и умений, способности применять их комплексно для осуществления перевода; личного опыта выполнения переводческих действий в профессиональных ситуациях. Одной из составляющих переводческой компетенции она также считает способность выходить за рамки предмета своей профессии и обладание творческим потенциалом саморазвития [6].

По мнению О.И. Красавиной и О.Г. Ветровой, переводческая компетенция представляет собой сложную и многомерную категорию, включающую квалификационные характеристики, позволяющие специалисту осуществлять акт межъязыковой и межкультурной коммуникации; владение технологией перевода как совокупностью процедур, обеспечивающих адекватное воспроизведение оригинала, включая модификации, необходимые для успешного преодоления культурного барьера, а также знание норм языка

перевода; переводческих норм, определяющих выбор стратегии перевода; норм данного стиля и жанра дискурса [7]. В состав переводческой компетенции авторы включают более узкие компетенции, а именно, лингвистическую, межкультурную, дискурсивную, информационную и коммуникативную.

Е.В. Белькова говорит о «профессиональной переводческой компетентности экономиста» [8], однако, на наш взгляд, понимает под ней именно то, что мы рассматриваем здесь как переводческую компетенцию. По мнению Е.В. Бельковой, в ее состав входят коммуникативная, базовая, прагматическая и личностная компетенции.

Таким образом, профессиональная переводческая компетенция представляет собой сложное многокомпонентное образование, являющееся одной из важных составляющих профессиональной компетентности специалиста любого профиля. По мнению Н.Н. Гавриленко, ее можно определить как «готовность и способность воссоздавать высказывание, произнесенное/написанное специалистом средствами другого языка, и адаптировать его для соответствующей публики и коммуникативной ситуации» [5, с. 156]. Формирование этой компетенции реализуется в неязыковых вузах, как правило, в рамках учебной дисциплины «Иностранный язык».

Поскольку задачи, стоящие перед дипломированным переводчиком, получившим образование в области лингвистики и перевода, и перед специалистом, сталкивающимся с необходимостью перевода профессионально ориентированных текстов для решения своих рабочих задач, закономерно отличаются, следовательно, и система формирования переводческой компетенции у студентов-экономистов не должна копировать систему подготовки будущего переводчика-профессионала. Как справедливо указывает Н.Н. Гавриленко, компетенции в области владения иностранным языком и перевода выпускника неязыкового вуза имеют ряд специфических характеристик, которые отличаются от компетенций переводчика-лингвиста, поэтому при формировании переводческой компетенции выпускника неязыкового вуза необходимо знакомить студентов с особенностями языка специальности (Language for Specific Purposes, LSP), делать акцент на изучении терминологии будущей

специальности студента на иностранном и родном языках, формировать умения проводить информационно-справочный и терминологический поиск для более глубокого понимания иноязычного текста [5]. Особенно важным при обучении специальному (отраслевому) переводу представляется акцентирование внимания на этапе понимания смысла исходного текста, а затем на переходе к созданию текста перевода на основе понятого смысла для специалистов в иноязычной и инокультурной среде [9].

Предлагаемая Н.Н. Гавриленко модель обучения специальному (отраслевому) переводу, построенная на основе интегративного подхода, представляет собой «опосредованное информационными технологиями взаимодействие между преподавателями, переводчиками и учащимися, которое способствует созданию учебного контекста и оптимальных условий для учения, самообучения, совершенствования в области отраслевого перевода» [9, с. 19]. Данная модель имеет целью формирование ряда ключевых компетенций переводчика специальных (в нашем случае, экономических) текстов, в числе которых межкультурная, специальная, социальная, личностная и цифровая [9].

Реализация этой дидактической модели предусматривает участие трех групп заинтересованных лиц: преподавателей, профессиональных переводчиков и студентов. По нашему мнению, в этом случае актуальным и практически ценным было бы привлечение не только переводчиков, но и специалистов в области международной экономики – причем как на этапе реализации, так и на этапе проектирования курса иностранного языка для студентов-экономистов.

В этом плане интересен опыт, реализованный в одном из китайских университетов, где студентов учили переводить новостные тексты финансово-экономической тематики во взаимодействии с представителями отрасли [10]. В процессе обучения была реализована командная работа по переводу новостного портала, публикующего новости из сферы экономики и финансов, в том числе и новостные тексты, переведенные с других языков. Перевод новостных сообщений осуществлялся группами студентов, преподаватель при этом выступал в роли консультанта, а представитель отрасли – редактора. Целью

такого обучения являлось создание приближенной к реальности или «квази-профессиональной» обучающей среды для того, чтобы сократить разрыв между академической и реальной рабочей средой. Взаимодействие студентов с работающим в отрасли профессиональным редактором позволяет им осознать цель, методы и приемы перевода, а также понять особенности целевой аудитории, для которой осуществляется перевод. Студенты получают представление о том, как выполняется переводческий проект от начала и до конца, знакомятся с проблемами, с которыми сталкиваются профессиональные переводчики и редакторы экономических новостей, а также учатся проводить самооценку своей работы – и все это под пристальным наблюдением и контролем как университетского преподавателя, так и представителя отрасли [10]. В результате такой работы студенты приобретают опыт перевода новостей в интерактивной среде во взаимодействии со своими однокурсниками, преподавателем и профессиональным редактором.

Таким образом, в российской и мировой дидактике перевода имеются как теоретические предпосылки, так и апробированные на практике наработки по обучению студентов экономического направления подготовки профессионально ориентированному переводу.

Построение курса профессионально ориентированного перевода для студентов-экономистов: опыт Одинцовского филиала МГИМО МИД России. Обучение профессионально-ориентированному переводу студентов экономического направления подготовки в Одинцовском филиале МГИМО МИД России ведется в рамках общей дисциплины «Иностранный язык» и в тесном взаимодействии с преподавателями иностранного языка. Перевод, таким образом, является одним из аспектов дисциплины «Иностранный язык», которая изучается в объеме 10 часов в неделю с 1 по 4 курс бакалавриата, из них на 3 и 4 курсе 4 часа в неделю выделяется на перевод. Аспект перевода входит в государственный экзамен по иностранному языку, обязательный для всех студентов МГИМО, независимо от направления подготовки.

Курс перевода текстов экономической тематики разрабатывался с учетом ряда таких традиционных дидактических принци-

пов, как научность, сознательность, систематичность, доступность и наглядность. Наиболее серьезным вызовом является необходимость развития навыков и умений, необходимых как для переводчика, так и для экономиста. При этом преподаватели перевода сталкиваются с тем, что, поскольку на 1 и 2 курсах при обучении иностранному языку используется исключительно беспереводной метод, студенты не имеют не только представления о переводе, но и часто не знают русских эквивалентов терминов и лексических единиц, хорошо знакомых им на английском языке.

При разработке курса в фокусе находилась специфика экономического дискурса как коммуникативного пространства, в котором осуществляются такие виды перевода, как письменный и устный перевод с листа. По мнению Е.В. Бельковой, профессиональная деятельность современного экономиста требует умения переводить не только письменно, но и устно, пусть и в ограниченном объеме [8]. Как показывают результаты анализа деятельности экономистов, а также отзывы выпускников, чаще всего в реальных условиях работы оказывается такой вид устного перевода, как перевод с листа. Соответственно, выпускники экономического направления подготовки должны быть компетентны именно в этом виде переводческой деятельности.

На третьем курсе проводится обучение письменному и устному переводу с листа текстов энциклопедического и информационно-новостного характера, на четвертом курсе – обучение письменному и устному переводу с листа текстов энциклопедического, информационно-новостного и аналитического характера. Направление перевода – с английского языка на русский, однако для закрепления терминологии и специальной лексики используются и упражнения на перевод с русского языка на английский.

Лексико-тематический материал курса по переводу соответствует разделам лексико-тематического курса по английскому языку специальности (English for Specific Purposes, ESP), темы которого, в свою очередь, соответствуют основным аспектам международной экономики. Им же следует и тематика подбираемых преподавателями новостных сообщений из таких солидных источников,

как “The Wall Street Journal”, “The Financial Times”, “The Economist”, “BBC” и т. п., поскольку новости в области мировой экономики и финансов традиционно отражают современные тенденции экономического развития и колебаний на финансовых рынках [11]. Анализ новостных сообщений демонстрирует, что наиболее часто в них освещаются такие аспекты международной экономики, как фондовые рынки, слияния и поглощения, экономический рост, ситуация на финансовых рынках, глобализация [10]. Все эти темы включаются и в курс английского языка специальности для экономистов, и в курс профессионально-ориентированного перевода.

При разработке курса учитывалась необходимость постепенного погружения обучающихся в особенности перевода текстов экономической тематики, а также фактор наличия слабых и сильных групп. Для этого было принято решение, используя традиционные и популярные учебники по переводу экономических текстов, изданные в МГИМО, адаптировать их под особенности студентов. В качестве основного учебного пособия используется учебник Л.С. Пичковой и др. [12], разработанный в университете специально для студентов экономического направления подготовки.

В ходе обучения используется принцип предъявления материала от простого к сложному, с учетом уровня конкретной группы тщательно продумывается количество информации, предъявляемое на самом занятии, чтобы была возможность обобщить проработанный материал, выделить вместе с учащимися основной пласт лексики, закрепить освоенные на занятии переводческие приемы. Важным и практически полезным является выделение минимального базового лексического активного словаря после работы над каждым текстом. Для сильных групп и сильных студентов предусматривается также самостоятельная работа по поиску, анализу и переводу дополнительных материалов по изучаемой теме. В рамках программы курса особое внимание уделяется подходу, направленному на активизацию работы обучающихся.

Очень важным представляется информационное вооружение обучаемых всеми необходимыми материалами. Все используемые в ходе курса базовые материалы организуются

в порядке, желательном для прохождения, распечатываются в типографии университета, а также предоставляются студентам и преподавателям в электронном виде. Дополнительные материалы, подбираемые преподавателями, также предоставляются студентам в электронном виде в удобных для студентов форматах. Активно используется веб-сервис Google Classroom для предоставления учебных материалов, проверки письменных работ и оперативной коммуникации с группами студентов.

Пристальное внимание уделяется регулярному и систематическому контролю результатов обучения. В рамках каждого семестра запланированы три рейтинговые контрольные работы, проводимые примерно каждые шесть недель, что позволяет проанализировать языковую и переводческую форму обучаемых с возможностью дальнейшей корректировки работы как студента, так и преподавателя. В конце первого полугодия проводится предусмотренный программой промежуточный контроль в форме зачета, в конце второго полугодия проводится экзамен, после каждого контрольного рубежа по результатам отзывов студентов и преподавателей о программе проводится рефлексия с последующей корректировкой учебного маршрута для студентов и преподавателей.

Предъявляемые конечные требования к студенту 3 курса:

- умение осуществить адекватный письменный перевод текста в рамках пройденных тем общим объемом до 1500 печатных знаков с пробелами с возможностью использования моноязычного словаря;

- умение осуществить адекватный устный перевод текста с листа общим объемом до 700 печатных знаков (без подготовки и без использования словарей).

Предъявляемые конечные требования к студенту 4 курса – выпускнику бакалавриата:

- умение осуществить адекватный письменный перевод текста в рамках пройденных тем общим объемом до 2000 печатных знаков с пробелами с возможностью использования моноязычного словаря;

- умение осуществить адекватный устный перевод текста с листа общим объемом до 1000 печатных знаков с пробелами (без подготовки и без использования словарей).

Организация работы со студентами.

При обучении профессионально ориентированному переводу важно сделать студента активным участником процесса. Для этого используются такие формы и методы, как делегирование студентам некоторых функций преподавателя (например, само- и взаимопроверка письменных переводов, подбор материалов для перевода группой и т. п.), стимулирование участия в новой деятельности (например, в конкурсах перевода), постоянная обратная связь.

Студентам, особенно только начинающим изучать перевод, важно показать наряду с высокими требованиями к качеству переводческой деятельности, доступность, осязаемость и прагматическую полезность умения переводить. В первую очередь студенты должны видеть, что именно для них с учетом специфики их основной специальности подобран изучаемый материал, что показывает доступность освоения дисциплины, а соответственно, и настраивает на успех.

Важным правилом выступает последовательность, регулярность и обязательность контроля всех заданий и всего объема предназначенного для усвоения материала. Студент должен понимать, что если он сейчас не может найти тему и рему в высказывании, то к зачету их все равно придется найти, чтобы сформулировать верный вариант перевода. Если он что-то не доучил в этот отчетный период, то это сделать все равно придется, так как в следующем обязательно спросят. Не должно быть никаких иллюзий о том, что можно что-то выучить и забыть.

Как и для любого человека, для студента важно знать, что то, что он делает, имеет смысл. Непроверенная работа, не оцененный ответ, отсутствие обратной связи гасят даже самый большой интерес. Важно сделать студента активным участником процесса. Такие приемы, как делегирование полномочий преподавателя (проверьте знание слов у N, назначьте следующего переводчика, помогите N исправить ошибки в переводе, поставьте консолидированную оценку с учетом наших требований и т. п.), стимулирование к выполнению новой для студентов деятельности позволяют им увидеть себя в новом контексте и в новом качестве.

Важной является и периодическая эмоциональная разрядка. Несмотря на то, что

изучаемый материал для студентов довольно труден, рекомендуется включать в ход занятий и некоторые «развлекательные» элементы. Хорошо известно, что сегодняшнее поколение студентов – это *digital natives*, которые до 85 % информации получают из фильмов, видеоигр, роликов и интернет-мемов [13]. Эту особенность студенческой аудитории можно успешно использовать для повышения учебной мотивации и интереса к переводу. Шутки, кадры из фильмов и мультфильмов, цитаты из книг и песен, случаи из жизни, релевантные изучаемой теме (разумеется, в аккуратных пропорциях), позволяют эмоционально разрядить обстановку, «перезагрузить» мозг студента, улучшить настроение, а также помочь понять сложные моменты, лучше запомнить изучаемые термины и их переводные эквиваленты. Важно, чтобы это было релевантно, полезно и доступно для студентов. Г. Фалько предлагает при обучении экономическому переводу использовать комиксы, художественные и документальные фильмы, романы и другую художественную литературу [14]. В нашей работе наиболее эффективным оказалось использование отрывков из англоязычных мультипликационных фильмов.

Например, при изучении темы *Corporate Structure and Restructuring*, можно показать студентам эпизод детского мультфильма *The Emperor's New Groove* («Похождения императора» (2000) и перевести сцену, где главный герой император увольняет своего советника:

Kuzco: *Oh, and by the way, you're fired.*

Yzma: *Fired? W-W-What do you mean, "fired?"*

Kuzco: *Um, how else can I say it? "You're being let go". "Your department's being downsized". "You're part of an outplacement". "We're going in a different direction". "We're not picking up your option". Take your pick. I got more.*

При изучении темы *Mergers and Acquisitions* для облегчения понимания и усвоения экономических терминов *prey* и *predator* можно воспользоваться следующей сценой из мультфильма *Zootopia* («Зверополис» (2016):

Young Judy Hopps: Fear, treachery, blood lust. Thousands of years ago, these were the forces that ruled our world. A world where prey were scared of predators. And predators had an

uncontrollable, biological urge to maim and maul, and... And... death!

Для закрепления навыков перевода конструкций с предлогом *with*, часто встречающихся в экономических текстах, можно показать студентам отрывок из мультфильма *Despicable Me* («Гадкий я» (2010) со следующей фразой для перевода: *Do you have any idea of the capital that this bank has invested in you, Gru? With far too few of your "sinister plots" actually turning a profit?*

Такого рода задания позволяют повысить интерес и стимулировать у студентов желание самостоятельного взаимодействия с объектом изучения, а также закрепить полученные знания и навыки.

Весна 2020 г. поставила всех преподавателей перед необходимостью быстрой адаптации курсов к режиму обучения онлайн в связи с пандемией коронавируса COVID-19. Возникла необходимость уметь не только грамотно пользоваться доской в классе, но и управлять демонстрацией экрана и использовать другие функции компьютера. Особую важность приобрело поддержание постоянного контакта с каждым студентом во время занятий, умение удержать внимание всех и каждого проконтролировать. Преподавателям приходится работать над голосом и речевой выразительностью, так как микрофоны и динамики добавляют искажения. Более того, преподаватель при дистанционном обучении вынужден принимать на себя роль «ведущего телешоу», поскольку современный студент воспринимает любую информацию, получаемую через компьютер или мобильный телефон, как развлечение и, по замечанию А.В. Козуляева, ищет в любом предлагаемом материале драматический конфликт, сюжет, а преподавателя воспринимает как актера [13].

Осенью 2020 г., когда семестр начался очными занятиями в аудиториях, прошел через период «гибрида» (неделя очная, неделя дистанционная) и закончился новым переходом на полностью дистанционный формат, стало ясно, что необходимо адаптировать и текстовые материалы, и наглядность как с учетом вероятности внезапного перехода в интернет-пространство, так и с учетом работы в аудитории.

Методическая и организационная работа с преподавателями. Поскольку в про-

цессе обучения переводу студентов-экономистов участвует большое количество преподавателей, важно, чтобы все работали не только по одной программе, но и придерживались одного и того же подхода к ее реализации. Поэтому работа с преподавателями проводится руководителями программы в обязательном порядке – причем не только с недавно вступившими в должность сотрудниками, но и с уже опытными коллегами.

В рамках этой работы проводятся не только индивидуальные беседы, но и организуется система методической, информационной и даже моральной поддержки с целью максимально снизить стресс, получаемый при погружении в работу, особенно в дистанционном режиме. Здесь крайне важна контактность и готовность помогать коллегам. Понимая, с каким бесценным опытом приходят в университет новые сотрудники, крайне важно создать им максимально понятные условия работы с учебным материалом и адекватными требованиями, предъявляемыми на рабочем месте. Важно, несмотря на всю суету и загруженность, эксплицитно показать, как тот или иной специалист важен и дорог для работы кафедры. Необходимо дать понять, что любые промахи, сложности или трудности в ходе обучения студентов экономическому переводу – это хоть и неприятные, но всегда решаемые проблемы, и помощь со стороны руководителей программы и более опытных коллег всегда будет предоставлена.

Руководители программы традиционно проводят методические совещания, на которых даются рекомендации по реализации обучения, рассматриваются новые материалы, обсуждаются важные как переводческие, так и дидактические и организационные вопросы. После каждой рейтинговой работы руководитель программы дает преподавателям следующую порцию материала, который необходимо изучить, с соответствующими комментариями и рекомендациями. В то же время, учитывая творческий характер преподавательского труда, а также то, что преподающие перевод опытные специалисты хорошо знают и как построить занятия, и как оценивать работу учащихся, планы занятий по принципу «один на всех» не предусматриваются.

Обязательным для всех преподавателей является взаимное посещение занятий (примерно 16 академических часов в год) с последующей рефлексией, позволяющее обмениваться опытом, получить комментарии и советы коллег и при необходимости скорректировать свою работу. Кроме того, современные технологии позволяют преподавателям всегда быть на связи друг с другом через приложение WhatsApp, а обмен информацией по каждой академической группе реализуется через онлайн-таблицы для фиксации пройденного на занятиях, что особенно важно, если в одной группе работают два преподавателя.

Опыт показывает, что разумный подход ко всем стратегически важным точкам работы в рамках преподаваемой дисциплины обеспечивает не только положительный результат на зачетах, экзаменах и собеседованиях, а также еще и создание теплых профессионально-дружеских отношений.

Заключение. Подводя итоги рассмотренных особенностей формирования переводческой компетенции у студентов экономического направления подготовки, следует еще раз подчеркнуть, что данная работа отличается от подготовки профессиональных переводчиков. В настоящее время переводческая компетенция является одним из важнейших составных компонентов профессиональной иноязычной компетентности специалиста в области экономики. В то же время не следует забывать, что данная компетенция является для экономиста вспомогательной, хоть и необходимой для выполнения профессиональных обязанностей на высоком уровне.

Формируемые в рамках этой компетенции умения и навыки должны быть востребованы в профессиональной деятельности экономиста, что и обуславливает особый подход к постановке целей и задач обучения, выбору содержания, отбору обучающих материалов, организации промежуточного и итогового контроля. Наиболее важным является соответствие содержания курса перевода содержанию курса иностранного языка специальности для снятия лексических трудностей и акцентирования на формировании специфически переводческих навыков. Также необходимо делать акцент на изучении терминологии будущей специальности студентов на иностранном и родном языках, на

формировании умения проводить информационно-справочный и терминологический поиск на обоих языках. Особое внимание должно уделяться активизации работы обу-

чающихся, повышению их мотивации и внутренней готовности к осуществлению перевода в рамках профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Sim M.A., Pop A.M. Managing the translation of economic texts // *Annals of Faculty of Economics, University of Oradea, Faculty of Economics*. 2012. Vol. 1 (2). P. 152-157.
2. Мецерыкова Е.В., Локтюшина Е.А., Какичева Ю.В. Особенности формирования переводческой компетенции как части профессиональной подготовки // *Современные проблемы науки и образования*. 2013. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9245> (дата обращения: 05.12.2020).
3. Костюкова Т.А., Морозова А.Л. Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки // *Язык и культура*. 2019. № 46. С. 216-235.
4. Латышев Л.К. Перевод: теория, практика и методика преподавания. М.: Академия, 2003. 192 с.
5. Гавриленко Н.Н. Роль перевода в процессе подготовки специалистов неязыкового профиля // *Вестник МГЛУ*. 2013. Вып. 12 (672). С. 153-161.
6. Котлярова Ю.П. Переводческая компетенция как многоаспектное теоретическое понятие // *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2007. Т. 13. № 3. С. 55-59.
7. Красавина О.И., Ветрова О.Г. Двухуровневое формирование переводческой компетенции студентов технического вуза // *Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета*. Общество. Коммуникация. Образование. 2014. № 1 (191). С. 28-35.
8. Белькова Е.В. Абзацно-фразовый перевод в структуре профессиональной переводческой компетентности экономиста // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2008. № 6. С. 3-13.
9. Гавриленко Н.Н. Междисциплинарный подход к обучению отраслевому переводу // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019. Т. 8. № 29. С. 12-23.
10. Hu Wan, Wang Xuquan. Balancing university teaching and media industry needs: a case study of teaching finance and economics news translation // *International Journal of Higher Education*. 2019. Vol. 8. № 3. P. 247-256.
11. Li D. News Translation: Principles and Methods. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2017.
12. Пичкова Л.С., Бочкова Ю.Л., Маслина И.Н., Пантюхина Л.В. Экономический английский – перевод и реферирование – теория и практика. М.: МГИМО – Университет, 2015. 525 с.
13. Козуляев А.В. Обучение студентов аудиовизуальному переводу в эпоху когнитивной революции: к постановке проблемы // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019. Т. 8. № 29. С. 48-56.
14. Falco G. Translation of economic and financial texts through comics // *TranscUlturAl*. 2016. Vol. 8-2. P. 105-127.

References

1. Sim M.A., Pop A.M. Managing the translation of economic texts. *Annals of Faculty of Economics, University of Oradea, Faculty of Economics*, 2012, vol. 1 (2), pp. 152-157.
2. Meshcheryakova E.V., Loktyushina E.A., Kakicheva Y.V. Osobennosti formirovaniya perevodcheskoy kompetentsii kak chasti professional'noy podgotovki [Special features of translation competence development as professional training]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2013, no. 3. (In Russian). Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9245> (accessed 05.12.2020).
3. Kostyukova T.A., Morozova A.L. Pedagogicheskiye osnovy razvitiya inoyazychnoy kommunikativnoy kompetentsii studentov neyazykovykh napravleniy podgotovki [Pedagogical foundations of the development of foreign language communicative competence of students of non-linguistic areas of training]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 46, pp. 216-235. (In Russian).
4. Latyshev L.K. *Perevod: teoriya, praktika i metodika prepodavaniya* [Translation: Theory, Practice and Teaching Methods]. Moscow, Akademiya Publ., 2003, 192 p. (In Russian).
5. Gavrilenco N.N. Rol' perevoda v protsesse podgotovki spetsialistov neyazykovogo profilya [The role of translation in the training of non-linguistic specialists]. *Vestnik MGLU – Vestnik of Moscow State Linguistic University*, 2013, no. 12 (672), pp. 153-161. (In Russian).

6. Kotlyarova Y.P. Perevodcheskaya kompetentsiya kak mnogoaspektnoye teoreticheskoye ponyatiye [Translation competence as a multifaceted theoretical concept]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 2007, vol. 13, no. 3, pp. 55-59. (In Russian).
7. Krasavina O.I., Vetrova O.G. Dvukhurovnevoye formirovaniye perevodcheskoy kompetentsii studentov tekhnicheskogo vuza [The two-level formation of translation competence of technical university students]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – St. Petersburg State Polytechnical University Journal. Humanities and Social Sciences*, 2014, no 1 (191), pp. 28-35. (In Russian).
8. Belkova E.V. Abzatsno-frazovyy perevod v strukture professional'noy perevodcheskoy kompetentnosti ekonomista [Paragraph-phrase translation in the structure of professional translation competence of an economist]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta – The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, 2008, no. 6, pp. 3-13. (In Russian).
9. Gavrilenko N.N. Mezhdistsiplinarnyy podkhod k obucheniyu otraslevomu perevodu [Interdisciplinary approach to teaching industry-specific translation]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2019, vol. 8, no. 29, pp. 12-23. (In Russian).
10. Hu Wan, Wang Xuquan. Balancing university teaching and media industry needs: a case study of teaching finance and economics news translation. *International Journal of Higher Education*, 2019, vol. 8, no. 3, pp. 247-256.
11. Li D. *News Translation: Principles and Methods*. Hong Kong, Hong Kong University Press, 2017.
12. Pichkova L.S., Bochkova Y.L., Maslina I.N., Pantyukhina L.V. *Ekonomicheskii angliyskiy – perevod i referirovaniye – teoriya i praktika* [Economic English – Translation and Abstracting – Theory and Practice]. Moscow, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation Publ., 2015, 525 p. (In Russian).
13. Kozulyayev A.V. Obucheniye studentov audiovizual'nomu perevodu v epokhu kognitivnoy revolyutsii: k postanovke problemy [Teaching audiovisual translation to digital natives at the time of the cognitive revolution]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2019, vol. 8, no. 29, pp. 48-56. (In Russian).
14. Falco G. Translation of economic and financial texts through comics. *TranscUlturAl*, 2016, vol. 8-2, pp. 105-127.

Информация об авторах

Степанова Мария Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка. Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: m.stepanova@odin.mgimo.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>

Лукьянова Валентина Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка. Московский государственный институт международных отношений (Университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: v.lukyanova@odin.mgimo.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7532-8663>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Степанова Мария Михайловна
E-mail: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Поступила в редакцию 27.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 24.02.2021 г.
Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the authors

Maria M. Stepanova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of English Language Department. Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Moscow, Russian Federation. E-mail: m.stepanova@odin.mgimo.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0444-8155>

Valentina S. Lukyanova, Candidate of Philology, Associate Professor of English Language Department. Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, Odintsovo Branch, Moscow, Russian Federation. E-mail: v.lukyanova@odin.mgimo.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7532-8663>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Maria M. Stepanova
E-mail: m.stepanova@odin.mgimo.ru

Received 27 January 2021
Reviewed 24 February 2021
Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-49-57
УДК 378

Проблемы преподавания иностранного языка для профессионального общения в аграрном вузе и пути их решения

**Ксения Владимировна КАПРАНЧИКОВА, Елена Леонидовна ЗАВГОРОДНЯЯ,
Елена Сергеевна САЕНКО**

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Мичурина, 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4308-012X>, e-mail: kseniakapranchikova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1192-9950>, e-mail: lenok2611@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-2784>, e-mail: Lazer_helen@mail.ru

Problems of foreign language teaching for professional communication in an agrarian university and ways to solve them

**Ksenia V. KAPRANCHIKOVA, Elena L. ZAVGORODNYAYA,
Elena S. SAENKO**

Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great
1 Michurina St., Voronezh 394087, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4308-012X>, e-mail: kseniakapranchikova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1192-9950>, e-mail: lenok2611@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-2784>, e-mail: Lazer_helen@mail.ru

Аннотация. Преподавание иностранного языка для профессионального общения в аграрном вузе осуществляется на основе одного из двух подходов: а) иностранный язык для специальных целей и б) предметно-языковое интегрированное обучение. Целью обучения иностранному языку в рамках иностранного языка для специальных целей выступает овладение студентами профессиональной лексикой и обучение переводу текстов профессиональной направленности. Предметно-языковое интегрированное обучение ставит своей целью: а) формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения и б) обучение профильной дисциплине на иностранном языке. В зависимости от выбора методического подхода к обучению будет изменяться содержание и методы обучения, требования к учебным материалам и компетентности преподавателя иностранного языка. На основе анализа и обобщения опыта Воронежского государственного аграрного университета им. императора Петра I рассмотрены основные проблемы, связанные с преподаванием иностранного языка для профессиональных целей в аграрном вузе. Таких проблем выделено четыре: 1) разный уровень владения студентами иностранным языком; 2) учебные материалы по иностранному языку для профессионального общения разработаны на основе иностранного языка для специальных целей; 3) отбор предметного содержания обучения не осуществляется с учетом внутрипрофильной специализации студентов конкретного профиля обучения; 4) преподаватель иностранного языка не всегда компетентен в сфере профильной специальности студентов. Подробно рассмотрена каждая проблема и предложены возможные варианты решения.

Ключевые слова: интегрированное предметно-языковое обучение; профессиональный иностранный язык; аграрный вуз; межкафедральное взаимодействие

Для цитирования: Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С. Проблемы преподавания иностранного языка для профессионального общения в аграрном вузе и пути их решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-49-57

Abstract. Foreign language teaching for professional communication in an agrarian university is carried out on the basis of one of two approaches: a) foreign language for specific purposes and b) content and language integrated learning. The purpose of foreign language teaching within the framework of a foreign language for specific purposes is the mastering of professional vocabulary by students and teaching translation of a professional orientation text. Content and language integrated learning aims at a) the development of students' foreign language communicative competence in the professional sphere of communication and b) teaching a profile discipline in a foreign language. Depending on the choice of a methodic approach to teaching, the content and methods of teaching, the requirements for teaching materials and the competence of the teacher of a foreign language will change. Based on the analysis and generalization of the experience of the Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, the main problems associated with foreign language teaching for professional purposes in an agrarian university are considered. We identify four such problems: 1) different levels of students' proficiency in a foreign language; 2) teaching materials in a foreign language for professional communication are developed on the basis of a foreign language for special purposes; 3) the selection of the subject content of teaching is not carried out taking into account the intradisciplinary specialization of students of a specific training profile; 4) a foreign language teacher is not always competent in the field of the students' profile specialty. We discuss each problem in detail and offer possible solutions.

Keywords: content and language integrated learning; professional foreign language; agrarian university; interdepartmental interaction

For citation: Kapranchikova K.V., Zavgorodnyaya E.L., Saenko E.S. Problemy prepodavaniya inostrannogo yazyka dlya professional'nogo obshcheniya v agrarnom vuze i puti ikh resheniya [Problems of foreign language teaching for professional communication in an agrarian university and ways to solve them]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-49-57 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Основной целью обучения иностранному языку в аграрном вузе выступает формирование у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения. Для достижения поставленной цели в вузе разработана целая система профессионально-направленного иноязычного образования, включающая разработку учебных программ по дисциплине «Профессиональный иностранный язык», отражающих специфику направлений подготовки и профилей обучения, соответствующих учебных материалов. В зависимости от адресной аудитории в вузе реализуется один из двух подходов к обучению: *иностранн*ый язык для специальных целей или предметно-языковое интегрированное обучение [1–3], налажено взаимодействие между кафедрой русского и иностранных языков и кафедр профильных дисциплин факультетов [4]. Преподаватели иностранного языка внедряют новые информационно-коммуникационные технологии для организации смешанного обучения [5–7]. Вместе с тем опыт преподавания иностранного языка для профессионального общения в аграрном вузе показывает наличие нескольких ключевых проблем, которые необходимо решать для достижения

эффективности процесса обучения в целом и формирования у студентов иноязычной коммуникативной компетенции в профессиональной сфере общения в частности. Таких проблемных зон четыре: 1) разный уровень владения студентами иностранным языком; 2) учебные материалы по иностранному языку для профессионального общения разработаны на основе иностранного языка для специальных целей; 3) отбор предметного содержания обучения не осуществляется с учетом внутрипрофильной специализации студентов конкретного профиля обучения; 4) преподаватель иностранного языка не всегда компетентен в сфере профильной специальности студентов. Рассмотрим подробнее каждую из них и предложим пути решения.

Разный уровень владения студентами иностранным языком. Дисциплины «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык» преподаются на 1–2 курсах всех направлений подготовки аграрного вуза. Практика преподавания этих дисциплин показывает, что распределение студентов по группам для изучения иностранного языка осуществляется на основе выбранного ими профиля обучения. В частности, потоковые лекции по профильным дисциплинам на-

правления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» читаются студентам всех профилей обучения: «Технология производства и переработки продукции животноводства», «Экспертиза качества и безопасность сельскохозяйственной продукции», «Технология производства и переработки продукции растениеводства». При преподавании иностранного языка студенты разделяются на группы по профилям обучения. В результате в одной учебной группе иностранному языку обучаются одновременно студенты, владеющие языком на уровне A1, A2, B1, в редких случаях B2. Невозможность создания единой многоуровневой методики обучения иностранному языку обуславливает объективные трудности и сложности в обучении данной дисциплине студентов. С одной стороны, учебная программа и учебные материалы должны быть разработаны для обучающихся с уровнем владения иностранным языком B1, ибо это тот уровень, которого должны достичь учащиеся средних общеобразовательных школ к моменту выпуска. С другой стороны, уровень владения иностранным языком определяет и подход к обучению. Если студенты владеют иностранным языком на уровне A1-A2 – это иностранный язык для специальных целей, в рамках которого обучающиеся изучают профессиональную лексику, грамматику и развивают умения чтения с целью перевода текстов профессиональной направленности с иностранного языка на родной язык. Если студенты владеют иностранным языком на уровне B1-B2, тогда более приемлемым и рациональным будет предметно-языковое интегрированное обучение [2; 8; 9]. В рамках этого подхода студенты продолжают формировать аспекты языка (лексику и грамматику) и развивать все виды речевой деятельности, а также средствами иностранного языка изучать профильную дисциплину (предметное содержание обучения профессиональному иностранному языку будет представлять содержание одной профильной дисциплины или нескольких профильных дисциплин) [10; 11].

Одним из возможных выходов из сложившейся ситуации будет разделение студентов на группы для изучения иностранного языка. Мы разделяем мнение П.В. Сысоева и В.В. Завьялова [9; 10; 12], которые утвер-

ждают, что разделение студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки на группы для изучения иностранного языка в вузе должно быть одновременно и *по профилю специализации*, так как дисциплины «Иностранный язык» и «Профессиональный иностранный язык» направлены на внутри-профильную специализацию, и *по уровню владения студентами иностранным языком*. Безусловно, такое разделение на группы студентов создаст самые оптимальные условия для преподавания и изучения иностранного языка. Студенты с уровнем владения языком A1-A2 будут изучать *иностраный язык для специальных целей*, а студенты с уровнем владения B1-B2 будут изучать интегрированную дисциплину, в ходе которой смогут формировать профессиональную иноязычную компетенцию и овладевать профильной специальностью. Однако многое будет зависеть от общего количества студентов в группах по профилям обучения. При малых по численности наборах такой подход вряд ли можно будет реализовать.

Учебные материалы по иностранному языку для профессионального общения разработаны на основе иностранного языка для специальных целей. Как уже упоминалось при описании предыдущей проблемной зоны, в зависимости от уровня владения иностранным языком студентами можно использовать два подхода к обучению: иностранный язык для специальных целей, рассчитанный на уровни владения языком A1-A2, и предметно-языковое интегрированное обучение – уровни B1-B2. Каждый из двух подходов направлен на решение конкретных целей. Иностранный язык для специальных целей – овладение студентами профессиональной лексикой для перевода текстов профессиональной направленности, а предметно-языковое интегрированное обучение – на одновременное овладение иностранным языком и профильной дисциплиной. Однако вся сложность реализации предметно-языкового интегрированного обучения заключается в том, что большинство учебных материалов разработано в рамках иностранного языка для специальных целей и не содержит проблемные профессионально-ориентированные задания.

В этой связи представляется необходимым преподавателям иностранного языка и преподавателям профильных дисциплин со-

вместно разрабатывать новые учебные материалы, на основе которых студенты смогли бы развивать иноязычную коммуникативную компетенцию в профессиональной сфере, а также овладевать профильной специальностью и формировать профессиональные и общепрофессиональные компетенции, обозначенные во ФГОС ВО.

Отбор предметного содержания обучения не осуществляется с учетом внутрипрофильной специализации студентов конкретного профиля обучения. Многие ученые в своих работах утверждают, что отбор предметного содержания обучения профессиональному иностранному языку в условиях предметно-языкового интегрированного обучения должен осуществляться с ориентацией на внутрипрофильную специализацию [9; 12]. Это значит, что при обучении студентов разных профилей в рамках одного направления подготовки предметное содержание обучения должно отличаться от профиля к профилю. В методической литературе за последние годы появились работы, в которых авторами разрабатывалось разное предметное содержание обучения в зависимости от профиля обучения. Такие исследования были проведены для студентов-юристов [13–15], студентов вузов музыкального профиля [16], студентов аграрного вуза [17–20]. Вместе с тем сложность в разработке подобного предметного содержания обучения обусловлена некомпетентностью преподавателя иностранного языка в профильной специальности студентов. По объективным причинам преподаватель иностранного языка кафедры русского и иностранных языков обладает иноязычной коммуникативной компетенцией и методической компетенцией для осуществления преподавательской деятельности. Однако невладение профильной специальностью и отсутствие компетенции в профессиональной сфере студентов аграрного вуза во многом затрудняют или делают невозможным отбор предметного содержания обучения студентов аграрного вуза с учетом внутрипрофильной специализации.

Одним из возможных решений сложившейся проблемы будет тесный контакт с представителями профильных кафедр университета. В одной из наших предыдущих работ на основе опыта российских коллег из Национального исследовательского Санкт-

Петербургского политехнического университета Петра Великого и Национального исследовательского Томского политехнического университета был представлен опыт Воронежского государственного аграрного университета им. императора Петра I, в котором на основе межкафедрального взаимодействия были разработаны учебные программы и учебные материалы по дисциплине «Профессиональный иностранный язык» для студентов-аграриев [4; 21; 22].

Преподаватель иностранного языка не всегда компетентен в сфере профильной специальности студентов. Одним из требований к внедрению предметно-языкового интегрированного обучения П.В. Сысоев определял компетентность преподавателя иностранного языка в профильной специальности и методике преподавания профильных дисциплин [9]. Безусловно, преподаватель-лингвист, получивший лингвистическое образование, не компетентен в ряде вопросов преподавания интегрированного курса: от отбора предметного содержания обучения и разработки программы интегрированного курса, состоящей из предметно-тематических модулей, до обучения и контроля уровня сформированности профессиональной компетенции в ходе курса. В разных вузах по-разному решалась данная проблема. В Национальном исследовательском Томском политехническом университете была разработана и организована целая система переподготовки и дополнительного образования для педагогических кадров [22]. Преподаватели иностранного языка проходили стажировки на профилирующих кафедрах, изучали некоторые профильные дисциплины, сдавали зачеты и экзамены, выполняли курсовые и квалификационные работы. Позже материалы этих работ легли в основу разработки учебных материалов по профессиональному иностранному языку и интегрированных курсов. Преподаватели профильных специальностей интенсивно изучали иностранный язык и методику его преподавания. В результате такой системы переквалификации педагогические кадры университета смогли достичь уровня сформированности иноязычной коммуникативной и профессионально-ориентированной компетенций для преподавания интегрированных курсов.

В Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Пре-

зиденте РФ и Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина П.В. Сысоевым и О.О. Амерхановой была разработана методика и проведен эксперимент по использованию тандем-метода в обучении профессиональному иностранному языку [23; 24]. Участниками эксперимента стали аспиранты направления подготовки «Экономика» обоих вузов. Предметом исследования выступило формирование письменного научного профессионального дискурса аспирантов. Преподавание курса осуществлялось одновременно двумя преподавателями: преподавателем иностранного языка и преподавателем профильной специальности. Тандем-метод подразумевал разделение обязанностей между двумя преподавателями курса. Преподаватель иностранного языка обучал аспирантов видам речевой деятельности, профессиональной лексике и средствам достижения когезии и когерентности научного текста. Соответственно, эти же аспекты контролировались преподавателем иностранного языка. Сфера преподавания и контроля преподавателя профильной специальности сводилась к профильному предметному содержанию обучения.

Кроме необходимости в разделении обязанностей авторами были выдвинуты требования к компетентности каждого из преподавателей, работающих в тандеме. Преподаватель иностранного языка должен обладать иноязычной коммуникативной компетенцией на уровне C1-C2, владеть профессиональной иноязычной лексикой и методикой обучения иностранному языку. Преподаватель профильной специальности – владеть иностранным языком на уровне B2-C1, профильной специальностью и методикой обучения профильным дисциплинам [23; 24].

Несмотря на методическую эффективность, тандем-метод имеет свои ограничения: от финансовых затрат на двух преподавателей до наличия педагогических кадров (преподавателей профильных дисциплин), владеющих иностранным языком на уровне B1-B2.

В своих недавних работах П.В. Сысоев, О.Г. Поляков и В.В. Завьялов описывают опыт Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по подготовке педагогических кадров для реализации предметно-языкового интегрированного обучения [25; 26]. Было выбрано несколько выпускников бакалавриата, специалитета и магистратуры направлений подготовки «Юриспруденция», «Экономика» и специальности «Лечебное дело», кто хорошо себя зарекомендовал на профильной специальности, и уровень владения иностранным языком которых соответствовал B2-C1 (как правило, это были выпускники языковых школ). Для них была организована программа профессиональной переподготовки по педагогике и методике обучения иностранному языку объемом 512 часов. В результате к моменту окончания программы участники владели профильной специальностью, иностранным языком и методикой преподавания иностранного языка и профильным дисциплинам. Вместе с тем, согласно утверждению исследователей, это программа индивидуальной подготовки педагогических кадров в конкретных областях под конкретные запросы вуза, которая не может быть массовой, но педагогический потенциал которой должен приниматься во внимание и использоваться для повышения компетентности и расширения сфер компетенций преподавателей интегрированных курсов.

В Воронежском государственном аграрном университете им. императора Петра I для повышения компетентности преподавателей иностранного языка организуются семинары и межкафедральное взаимодействие [4]. В перспективе, с упором на опыт Национального исследовательского Томского политехнического университета и Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина для преподавателей иностранного языка могут быть организованы курсы повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки, а также успешным выпускникам профильных кафедр может быть предложено пройти переподготовку в области лингвистического образования и улучшить как иноязычную коммуникативную компетенцию, так и методическую компетенцию.

Заключение. В данной работе были рассмотрены основные проблемы, связанные с преподаванием иностранного языка для профессиональных целей в аграрном вузе: а) разный уровень владения студентами иностранным языком; б) учебные материалы по иностранному языку для профессионального общения разработаны на основе иностранного языка для специальных целей; в) отбор предметного содержания обучения не осуществля-

ется с учетом внутрипрофильной специализации студентов конкретного профиля обучения; г) преподаватель иностранного языка не всегда компетентен в сфере профильной спе-

циальности студентов. Каждая проблема была подробно рассмотрена, и были предложены возможные варианты их решения.

Список литературы

1. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
2. *Marsh D.* Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning. Paris: International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne, 1994.
3. *Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // *Язык и культура*. 2017. № 39. С. 116-134.
4. *Капранчикова К.В., Завгородняя Е.Л., Саенко Е.С.* Межкафедральное взаимодействие в аграрном вузе как основа для разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2021. Т. 26. № 190. С. 69-78. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78
5. *Евстигнеев М.Н., Евстигнеева И.А.* Дистанционные образовательные технологии в обучении иностранному языку // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2021. Т. 26. № 190. С. 25-32. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32
6. *Сысоев П.В.* Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 9. С. 15-28.
7. *Евстигнеев М.Н.* Компетентность учителя иностранного языка в области использования дистанционных образовательных технологий на современном этапе // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 9. С. 80-90.
8. *Завьялов В.В.* Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // *Державинский форум*. 2018. Т. 2. № 6. С. 175-184.
9. *Сысоев П.В.* Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // *Язык и культура*. 2019. № 48. С. 349-371. DOI 10.17223/19996195/48/22
10. *Сысоев П.В.* Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // *Иностранные языки в школе*. 2021. № 5.
11. *Сысоев П.В.* Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2020. № 3. С. 169-178.
12. *Завьялов В.В.* Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // *Общество. Коммуникация. Образование*. 2021. № 2.
13. *Завьялов В.В.* Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38
14. *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
15. *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.
16. *Максаев А.А.* Проектирование предметного содержания учебных программ по иностранному языку для студентов вузов музыкального профиля // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2019. Т. 24. № 179. С. 58-68. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-179-58-68
17. *Соломатина А.Г.* Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57

18. Токмакова Ю.В. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
19. Байдинова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
20. Капраничкова К.В. Особенности отбора предметного содержания обучения иностранному языку в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 46-55. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-46-55
21. Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В. Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 32-42.
22. Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С. Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование. Томск: Томск. политех. ун-т, 2006. С. 3-9.
23. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 36. С. 149-169. DOI 10.17223/19996195/36/12
24. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276-288. DOI 10.17223/19996195/40/20
25. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Завьялов В.В. Программа «Преподаватель высшего образования и дополнительного профессионального образования по направлению «Преподаватель иностранного языка в высшем учебном заведении». Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2020. 111 с.
26. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров для реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5.

References

1. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
2. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member State of the European Union (Lingua), University of Sorbonne Publ., 1994.
3. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. (In Russian).
4. Kapranchikova K.V., Zavgorodnyaya E.L., Saenko E.S. Mezhekafedral'noye vzaimodeystviye v agrarnom vuze kak osnova dlya razrabotki kursa professional'nogo inostrannogo yazyka na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Interdepartmental interaction in an agrarian university as a basis for the development of a professional foreign language course based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 69-78. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78. (In Russian).
5. Evstigneev M.N., Evstigneeva I.A. Distantionnyye obrazovatel'nyye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku [Distance learning technologies in foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 25-32. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-190-25-32. (In Russian).
6. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students on the basis of modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
7. Evstigneyev M.N. Kompetentnost' uchitelya inostrannogo yazyka v oblasti ispol'zovaniya distantionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy na sovremennom etape [Competence of a foreign language teacher in the use of distance learning technologies at the present stage]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2020, no. 9, pp. 80-90. (In Russian).

8. 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, vol. 2, no. 6, pp. 175-184. (In Russian).
9. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. DOI 10.17223/19996195/48/22. (In Russian).
10. Sysoyev P.V. Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nym distsiplinam v rossiyskikh vuzakh [Key issues in the implementation of content and language integrated learning of a foreign language and specialized disciplines in Russian universities]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages for Schools*, 2021, no. 5. (In Russian).
11. Sysoyev P.V. Etapy razrabotki uchebnykh materialov dlya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Stages of developing educational materials for content and language integrated learning]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – The Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Cross-Cultural Communication*, 2020, no. 3, pp. 169-178. (In Russian).
12. Zavyalov V.V. Pedagogicheskiye usloviya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki (na primere napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya») [Pedagogical conditions of content and language integrated teaching of students of non-linguistic areas of training (on the example of the area of training “Jurisprudence”)]. *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – Society. Communication. Education*, 2021, no. 2. (In Russian).
13. 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).
14. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Obucheniye inoyazychnomu pis'mennomu yuridicheskemu 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).
15. Sysoyev P.V., Zavyalov V.V. Osobennosti otbora soderzhaniya 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).
16. Maksayev 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).
17. Solomatina A.G. Obuchenie inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57. (In Russian).
18. Tokmakova Y.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44. (In Russian).
19. Baydikova T.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-184-65-74. (In Russian).
20. 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).
21. Popova N.V., Almazova N.I., Evtushenko T.G., Zinovieva O.V. Opyt vnutrivuzovskogo sotrudnichestva v protsesse sozdaniya professional'no-orientirovannykh uchebnikov po inostrannomu yazyku [Experience of intra-university cooperation in the process of creating professionally-oriented foreign language textbooks]. *Vysshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 7, pp. 32-42. DOI 10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42. (In Russian).
 22. Chuchalin A.I., Veleinskaya S.B., Royz S.S. Organizatsiya sovmestnoy raboty prepodavateley universiteta po obucheniyu studentov professional'nomu inostrannomu yazyku [Organization of joint work of university teachers to teach students a professional foreign language]. *Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye* [Applied Philology and Engineering Education]. Tomsk, Tomsk Polytechnic University Publ., 2006, pp. 3-9. (In Russian).
 23. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Obucheniye pis'mennomu nauchnomu diskursu aspirantov na osnove tandem-metoda [Teaching graduate students research discourse via tandem method]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2016, no. 4 (36), pp. 149-169. DOI 10.17223/19996195/36/12. (In Russian).
 24. Sysoyev P.V., Amerkhanova O.O. Vliyaniye tandem-metoda na ovladeniye aspirantami inoyazychnym pis'mennym nauchnym diskursom [Influence of the tandem method on mastering Post-Graduate Students in written scientific discourse]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 40, pp. 276-288. DOI 10.17223/19996195/40/20. (In Russian).
 25. Sysoyev P.V., Polyakov O.G., Zavyalov V.V. *Programma «Prepodavatel' vysshego obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu «Prepodavatel' inostrannogo yazyka v vysshem uchebnom zavedenii»* [The Program “Teacher of Higher Education and Additional Professional Education in the Direction of “Teacher of a Foreign Language in a Higher Educational Institution”]. Tambov, Publishing House “Derzhavinskiy”, 2020, 111 p. (In Russian).
 26. Sysoyev P.V. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov dlya realizatsii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v vuze [Training of pedagogical personnel for the implementation of content and language integrated learning at the university]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 5. (In Russian).

Информация об авторах

Капранчикова Ксения Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: kseniakapranchikova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4308-012X>

Завгородняя Елена Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: lenok2611@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1192-9950>

Саенко Елена Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков. Воронежский государственный аграрный университет им. императора Петра I, г. Воронеж, Российская Федерация. E-mail: Lazer_he-len@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-2784>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Капранчикова Ксения Владимировна
E-mail: kseniakapranchikova@gmail.com

Поступила в редакцию 25.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 22.02.2021 г.
Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the authors

Ksenia V. Kapranchikova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: kseniakapranchikova@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4308-012X>

Elena L. Zavgorodnyaya, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: lenok2611@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1192-9950>

Elena S. Saenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Russian and Foreign Languages Department. Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great, Voronezh, Russian Federation. E-mail: Lazer_helen@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3456-2784>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Ksenia V. Kapranchikova
E-mail: kseniakapranchikova@gmail.com

Received 25 January 2021
Reviewed 22 February 2021
Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-58-65
УДК 371.035+371.7

Педагогическая профилактика наркомании в системе общего образования: здоровьесберегающий аспект

Татьяна Юрьевна НИКИФОРОВА, Светлана Александровна МАСКАЛЯНОВА

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семёнова-Тянь-Шанского»

398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1191>, e-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>, e-mail: sveta.feya@gmail.ru

Pedagogical prevention of drug addiction in the general education system: health-preserving aspect

Tatyana J. NIKIFOROVA, Svetlana A. MASKALYANOVA

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University

42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1191>, e-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>, e-mail: sveta.feya@gmail.ru

Аннотация. Проанализированы причины приобщения детей и подростков к употреблению наркотических веществ, приведены медико-социальные последствия наркомании для здоровья подрастающего поколения. Обоснованы теоретико-методологические предпосылки педагогической профилактики наркомании среди учащихся в системе общего образования. В основу реализации профилактических мер в образовательном процессе положена разработка и внедрение специальных программ для учащихся разных ступеней подготовки. Раскрыты направления и педагогические аспекты организации антинаркотической работы с учащимися, повышающие эффективность проведения профилактических программ. Важным условием осуществления педагогической работы со школьниками по профилактике наркомании является реализация комплексного подхода, учитывающего единство образовательных, воспитательных и оздоровительных воздействий. Показана необходимость взаимосвязи проведения педагогической работы по профилактике наркомании с формированием у них мотивации на здоровье и ведение здорового образа жизни.

Ключевые слова: наркомания; психоактивные вещества; профилактика; педагогическая профилактика; здоровье; здоровый образ жизни; образовательная среда

Для цитирования: Никифорова Т.Ю., Маскалянова С.А. Педагогическая профилактика наркомании в системе общего образования: здоровьесберегающий аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 58-65. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-58-65

Abstract. The reasons for the introduction of children and adolescents to the use of drugs are analyzed, the medical and social consequences of drug addiction for the health of the younger generation are given. The theoretical and methodological prerequisites for pedagogical prevention of drug addiction among school students in the general education system are substantiated. The basis for the implementation of preventive measures in the educational process is the development and implementation of special programs for students at different stages of training. The directions and pedagogical aspects of the organization of anti-drug work with students, which increase the effectiveness of preventive programs is disclosed. An important condition for the implementation of pedagogical work with school students on the prevention of drug addiction is the implementation of an integrated approach that takes into account the unity of educational, upbringing and health-improving effects. The necessity of interconnection of pedagogical work on the prevention of drug addiction with the formation of their motivation for health and a healthy lifestyle is shown.

Keywords: drug addiction; psychoactive substances; prevention; pedagogical prevention; health; healthy lifestyle; educational environment

For citation: Nikiforova T.J., Maskalyanova S.A. Pedagogicheskaya profilaktika narkomanii v sisteme obshchego obrazovaniya: zdorov'yesberegayushchiy aspekt [Pedagogical prevention of drug addiction in the general education system: health-preserving aspect]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 58-65. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-58-65 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В последние десятилетия в нашей стране активное внимание специалистов разного профиля уделяется профилактике употребления детьми и подростками разных психоактивных веществ (ПАВ). Эта проблема становится более важной, поскольку употребление наркотиков в молодежной среде представляет угрозу для жизни и свободы десятков тысяч и даже миллионов россиян, а также становится реальной национальной угрозой.

Средний возраст подростков, приобщающихся к употреблению наркотических и токсических веществ, у мальчиков составляет 14,2 лет, а у девочек 14,6 лет. Следует отметить, что первые пробы наркотиков в молодежной среде, как правило, происходят на фоне табакокурения и употребления алкогольных напитков [1].

В ситуации приобщения подрастающего поколения к употреблению наркотических веществ особую опасность представляют разрушительные последствия для здоровья растущего организма, обусловленные нарушениями функций внутренних органов, нервной системы, деградацией личности. Наряду с этим у подростков нарушается правильное формирование физического, психического и нравственного развития, что нередко может привести к девиациям, зависимому (аддиктивному) поведению, школьной и социальной дезадаптации, безнадзорности и правонарушениям [2].

Дополнительную опасность наркомания представляет в связи с тем, что лица, употребляющие наркотики, подвержены как риску заражения, так и распространения ВИЧ-инфекции, венерических болезней, вирусного гепатита и других социально опасных инфекционных заболеваний. В частности, из числа лиц, болеющих СПИДом в России, более 50 % людей являются потребителями наркотиков. В Европе же частота случаев распространения СПИДа среди наркоманов уже достигла 70 %. Кроме того, в России 90 % лиц, употребляющих наркотики, боле-

ют гепатитами. Обращает на себя внимание и тот факт, что среди опасных медико-социальных последствий наркомании считается увеличение в 7–11 раз частоты смертности и в десятки раз суицидальных попыток среди потребителей ПАВ [1].

Таким образом, процесс приобщения несовершеннолетних к употреблению наркотиков представляет собой потенциальную угрозу жизни и здоровью не только для отдельного человека, но и опасность для всего населения, причем на мировом уровне.

Тенденция к приобщению подрастающего поколения к употреблению разных ПАВ (включая наркотики) во многом обусловлена особенностями возрастного развития детей и подростков, наличием у них физиологической, социальной и психологической незрелости. При этом склонность несовершеннолетних к употреблению вредных для здоровья веществ зависит от сферы интересов, потребностей молодежи, особенностей их отношений в микросреде, а также от психологической устойчивости личности.

Для большинства подростков, которые не смогли в полной мере себя реализовать в учебе, спорте, музыке, характерен поиск новых необычных ощущений с целью получения состояния радости в асоциальной среде через употребление наркотических веществ.

Важное место среди причин, predisposing подрастающее поколение к началу употребления разных ПАВ, занимает низкая гигиеническая грамотность школьников о влиянии на организм наркотических веществ и последствиях их использования для здоровья человека. Так, дети и подростки зачастую имеют неточную, причем ошибочную информацию о воздействии наркотиков на человека, получаемую от сверстников или средств массовой информации.

Ситуация несерьезного отношения несовершеннолетних к своему здоровью является следствием отсутствия целенаправленной и непрерывной системы воспитания культуры

здорового поведения как в кругу семьи, так и в системе образования. Справедливым в этом отношении можно считать высказывание Е.В. Айриха и О.П. Приходько о том, что «чем ниже уровень грамотности педагога в вопросах сохранения и укрепления здоровья, тем менее эффективно педагогическое воздействие на учащихся» [3].

Учитывая отсутствие надежных социальных барьеров, которые могут обеспечить снижение роста наркомании и наркопреступности, возрастает необходимость проведения профилактической работы с несовершеннолетними в этом направлении.

Целью научной работы является обоснование теоретико-методологических предпосылок педагогической профилактики наркомании среди учащихся в системе общего образования с позиции здоровьесберегающего аспекта.

Исходя из социальной потребности общества в сохранении здоровья подрастающего поколения, необходимо использовать комплексный подход в системе профилактики наркомании среди детей и подростков.

В этой связи интересна позиция Ю.К. Бахтина и Н.Н. Плахова, которые считают, что профилактика зависимости от наркотиков и других ПАВ представляет собой: «...комплекс социальных, образовательных и медико-психологических мероприятий, направленных на предотвращение распространения и употребления психоактивных веществ, а также предупреждение развития и ликвидации негативных личностных, социальных и медицинских последствий злоупотребления ПАВ (безнадзорность, рост сопутствующих наркомании заболеваний)» [4].

Для профилактики употребления наркотических веществ среди подрастающего поколения следует использовать систему общих и специальных мероприятий на разных уровнях социальной организации. Так, М.С. Матусевич и В.А. Ткачук считают, что при организации профилактической работы необходимо учитывать следующие аспекты: экономический, административно-правовой, медико-социальный, санитарно-гигиенический и психолого-педагогический [5].

Несмотря на наличие многообразия аспектов в системе организации профилактических мер, наиболее доступным и перспективным в социально-экономическом отно-

шении является подход – первичная педагогическая профилактика употребления ПАВ в условиях общеобразовательных учреждений.

Педагогическая профилактика наркомании с учащимися, с позиции С.Б. Белогурова и В.Ю. Климовича, представляет собой целенаправленный, организованный, социально-педагогический процесс взаимодействия педагогического коллектива общеобразовательных учреждений, коллективов учащихся, родителей и родительских комитетов, различных общественных и государственных организаций и других субъектов социальной среды [2].

Обращает внимание, что в системе общеобразовательной подготовки не в полной мере реализуется здоровьесберегающий подход, позволяющий предупреждать развитие у учащихся отклоняющихся форм (девиантного и зависимого) поведения.

В качестве методологической предпосылки профилактики наркомании среди детей и подростков следует выделить использование педагогических подходов в образовательном процессе, позволяющих, с одной стороны, предупреждать приобщение учащихся к пробам и употреблению ПАВ, а с другой стороны, поддерживать и укреплять их здоровье.

С этой позиции важным становится в рамках первичной педагогической профилактики наркомании формировать у школьников установку на здоровье и выработку здоровых форм поведения.

Для повышения эффективности профилактических воздействий педагогическая работа с детьми должна проводиться еще до наступления так называемого «критического возраста» первой пробы [6; 7]. Поэтому процесс формирования у детей установки на культуру здорового поведения необходимо начинать в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что в этот период закладываются необходимые жизненные установки, а также базис биологического и социального компонентов здоровья.

На наш взгляд, возможность управления процессом развития у школьников установок на здоровьесберегающее поведение без употребления ПАВ тесно связана с реализацией комплексного подхода к содержанию и организации профилактических мероприятий в системе общеобразовательной подготовки

в единстве образовательных, воспитательных и оздоровительных задач.

Профилактические меры в системе общего образования могут реализовываться через разработку и внедрение специальных программ по дисциплинам (курсам) для учащихся разных ступеней подготовки.

В основу разработки содержания разделов программ должен быть положен образовательный (когнитивный) компонент подготовки школьников, учитывающий здоровьесберегающую направленность профилактической работы. Такой подход профилактических воздействий позволит информировать учащихся об особенностях вредного влияния на организм разных ПАВ и механизмах их действия на психофизическое состояние и здоровье человека, а также на развитие опасных для человека последствий злоупотребления наркотическими и токсическими веществами. Вместе с тем следует уделять внимание методам профилактики употребления школьниками наркотических веществ, коррекции аддиктивного поведения несовершеннолетних и выработки у них потребности ведения здорового стиля жизни.

В процессе реализации программ по профилактике развития зависимости у детей и подростков от ПАВ необходимо уделять внимание комплексному подходу, включающему следующие направления подготовки [6; 8]:

1) расширение уровня знаний учащихся об отрицательном влиянии на организм наркотиков и последствий их употребления для здоровья человека;

2) выработка у детей и подростков сознательного, ответственного отношения к своему здоровью и установки на здоровый образ жизни;

3) обучение школьников основам здоровой жизнедеятельности;

4) повышение психологической устойчивости личности в отношении факторов и причин, предрасполагающих к употреблению наркотических веществ, а также развитие умения управлять своим поведением.

При организации профилактической антинаркотической работы следует учитывать ряд педагогических аспектов в работе с учащимися, повышающих эффективность ее реализации:

– тенденции развития зависимостей, связанных со специфическими социально и

психологически обусловленными факторами и причинами потребления несовершеннолетними ПАВ;

– возрастные психофизиологические особенности детей и подростков, создающие предпосылки для их приобщения к первым пробам и употреблению разных наркотических веществ;

– отношение детей и подростков к курению, употреблению алкоголя, наркотиков, а также к лицам, употребляющим наркотические и токсические вещества;

– подходы к коррекции поведенческих стратегий у лиц, имеющих психологические факторы риска развития зависимого (аддиктивного) поведения.

При этом просветительская работа с учащимися в вопросах профилактики употребления наркотиков не должна вызывать у них повышенный интерес к влиянию ПАВ на психическое состояние и, следовательно, желание проверить действие этих веществ на себе [2].

Следует отметить, что воспитание у учащихся готовности не приобщаться к употреблению того или иного ПАВ или, наоборот, побороть привычку регулярного употребления наркотического вещества окажется трудным без осознания человеком ценности здоровья, овладения приемами сохранения и укрепления своего здоровья.

Формирование личностной устойчивости детей и подростков к употреблению разных наркотических веществ, по мнению А.Ю. Швицкого, связано с выработкой ценностного отношения к своему здоровью, приоритета здорового образа жизни, являющихся необходимыми условиями процесса самосовершенствования и самореализации личности [7].

В ситуации духовно-нравственного и экологического кризиса одной из наиболее эффективных форм поведения, по мнению А.Г. Маджуги и И.А. Сенициной, является преобразующая стратегия поведения. Для нее характерна активная деятельность человека по позитивному изменению факторов среды, вредящих здоровью (включая экологические и социальные), а также коррекция нарушений здоровья. Использование данной стратегии позволит человеку творчески подходить к процессу оздоровления, опираясь на

индивидуальные психофизиологические ресурсы [9].

В этой связи решение проблемы сохранения и повышения потенциала здоровья подрастающего поколения, а также выработка личной устойчивости к наркотическому соблазну должны быть связаны с воспитанием ответственности каждого человека за свое здоровье и обучение его на этой мотивационной базе основам здоровой жизнедеятельности.

Одним из важных факторов, определяющих стремление индивида поддерживать свое здоровье через факторы здорового образа жизни, является наличие мотивации к сохранению своего здоровья. С позиции Т.В. Карасевой и Е.В. Руженской, мотивация к ЗОЖ включает: «...совокупность внешних и внутренних мотивов, побуждающих к деятельности по сохранению здоровья, и условий, способствующих реализации здоровьесберегающего поведения» [8].

Особая роль в этом отношении, на наш взгляд, должна отводиться взаимосвязи между процессом формирования культуры здорового поведения человека, с одной стороны, и воспитанием личной мотивации индивида на здоровье, отказ от употребления наркотических средств, с другой стороны. Исходя из вышеизложенного, раскроем возрастные аспекты формирования у учащихся основ антинаркотического и здоровьесберегающего поведения.

У учащихся начальной школы основное внимание следует уделять формированию отрицательного отношения к разным одурманивающим веществам, наносящим вред здоровью, а также выработки умения подтверждать актуальность проблемы сохранения здоровья. В качестве учебного материала могут использоваться средства, воздействующие на образное мышление и эмоциональную сферу: буклеты, озвученные слайды и видеофильмы.

Педагогическая профилактическая работа с учащимися среднего возрастного звена должна быть направлена на расширение и углубление знаний подростков в области основных групп ПАВ, особенностях их действия на организм, возможных тяжелых и необратимых для здоровья последствиях. В этой связи педагог должен информировать учащихся о непредсказуемости действия

наркотиков, наличии опасности в случае их передозировки и развитием осложнений, а также о профилактике социально опасных заболеваний (венерических, ВИЧ-инфекции и др.). Наряду с этим в работе с подростками следует уделять внимание профилактике психологических и социальных конфликтов, выработке у них разумных потребностей и познавательного интереса к проблеме оценки, контроля и коррекции своего здоровья.

В старших классах педагогическая профилактическая работа должна быть направлена на выработку у учащихся приоритета здоровья и установки на здоровую жизнедеятельность с учетом индивидуальных психофизиологических и социальных аспектов здоровья.

Исходя из необходимости комплексного решения проблемы раннего приобщения учащихся к ПАВ, в рамках здоровьесберегающего аспекта целесообразно использовать рациональную организацию физического воспитания и физкультурно-оздоровительной работы [10].

К числу наиболее доступных способов формирования здорового образа жизни и, следовательно, предупреждения приобщения детей и подростков к наркотикам относится сфера досуга. Ее основу может составить организация физкультурно-оздоровительных мероприятий с учащимися (секционные занятия по видам спорта), проведение соревнований, конкурсов, постановка спектаклей и т. п. При этом желательно, чтобы выбор подходов к поддержанию, укреплению и сохранению здоровья учащихся соответствовал их индивидуальным предпочтениям к выбору форм и средств организации здорового образа жизни.

В социальном аспекте основное внимание в работе с детьми и подростками следует акцентировать на повышении социальной адаптации к окружающей микросоциальной среде, обучении их навыкам общения, а также приобщении к здоровому образу жизни.

Наряду с этим в педагогической работе с учащимися каждого возрастного звена следует учитывать изменения психологических особенностей личности в процессе возрастного развития, создающие негативные предпосылки для формирования зависимости несовершеннолетнего от употребления ПАВ. С этой позиции у подростков необходимо фор-

мировать адекватную самооценку, вырабатывать навыки принятия самостоятельных решений и умения нести личную ответственность за себя, свой поведенческий выбор.

В целях формирования отрицательного отношения учащихся к наркотикам необходимо повышать их устойчивость к психологическому наркотическому давлению со стороны окружающих людей. При этом следует уделять внимание развитию социальной адаптации, позитивной «Я – концепции» (самооценка, самоуважение), выбору альтернативных употреблению ПАВ форм поведения, умений справляться со стрессовыми ситуациями и анализировать проблемную ситуацию [11]. В свою очередь, это позволит учащимся оказать необходимое сопротивление со стороны психологического давления сверстников.

Наряду с этим в рамках реализации программ по превентивной профилактике употребления учащимися наркотических веществ следует использовать такие формы занятий, как когнитивное обучение, аффективное обучение, тренинги поведенческих навыков, изменение отношения учащихся к влиянию среды (с учетом формирования альтернативного поведения и интересов), создание групп социальной поддержки и др.

Дополнительным фактором, положительно влияющим на ребенка и подростка, является создание условий психологической поддержки, включающих благоприятный, доверительный климат в семье и школе. В свою очередь, это позволит укрепить личную позицию учащегося в отношении факторов, провоцирующих риск асоциального поведения и употребления ПАВ, а также обеспечит комфортную среду для психологической адаптации подростков из группы риска.

Следовательно, в центре внимания реализации профилактических мер должны находиться личность учащегося, а также три основные сферы, в которых реализуется его жизнедеятельность, – семья, образовательное учреждение и досуг, включая связанное с ними микросоциальное окружение.

Для повышения эффективности работы по профилактике употребления учащимися разных наркотических веществ необходимо, чтобы организация педагогической работы была непрерывной, причем на разных ступенях системы общеобразовательной подго-

товки. При этом важно, чтобы работа по предупреждению наркомании в системе общего образования осуществлялась комплексно как со школьниками, так и с привлечением их родителей.

В заключение следует отметить, что результативность педагогической работы по профилактике наркомании, реализуемой через учебные программы, станет эффективной, если будут обеспечены следующие методологические условия:

- 1) формирование у учащихся грамотности в вопросах отрицательного влияния наркотических веществ на здоровье человека;
- 2) выработка культуры здорового поведения и приоритета здоровья в общей системе ценностей, определяющих осознанный поведенческий выбор (без употребления ПАВ);
- 3) коррекция зависимых (аддиктивных) и девиантных форм отклоняющегося поведения;
- 4) развитие психологической устойчивости личности учащегося к влиянию факторов микросреды, предрасполагающих к началу первых проб и употреблению ПАВ. Это позволит школьникам самостоятельно справляться с разными жизненными трудностями, причем без использования ПАВ;
- 5) укрепление своего здоровья через факторы здоровой жизнедеятельности (физкультурно-оздоровительная работа, рациональная организация досуга).

В результате у выпускников общеобразовательных учреждений появится возможность конструктивно относиться к собственным потребностям, способностям, недостаткам, позволяющим максимально полно удовлетворять здоровые потребности, не прибегая к использованию наркотических средств.

Таким образом, в системе общеобразовательной подготовки важное место должна занять организация комплекса мероприятий профилактического, воспитательного и оздоровительного характера, направленных на предупреждение формирования зависимых форм отклоняющегося поведения и выработку здорового стиля жизни, что позволит снизить предрасположенность несовершеннолетних к началу потребления ПАВ. Важным условием такой работы является взаимодействие специалистов образовательных учреждений с разными субъектами системы профилактики, включая сферу физической культуры и спорта, досуга, культуры, искусства и др.

Список литературы

1. Рожков М.И., Ковальчук М.А. Профилактика наркомании у подростков. 2018. URL: https://kartaslov.ru/knigi/Kovalchuk_M_A_Rozhkov_M_I_Profilaktika_narkomanii_u_podrostkov/2 (дата обращения: 23.08.2020).
2. Профилактика подростковой наркомании. Навыки противостояния и сопротивления распространению наркомании / сост. С.Б. Белогуров, В.Ю. Климович. М.: Центр «Планетариум», 2006. 96 с.
3. Айрих Е.В., Приходько О.П. Подготовка будущих учителей к здоровьесберегающему образованию // Профессиональное образование XXI века / под ред. Е.Ю. Никитиной. М.: Изд-во «Перо», 2016. С. 8-26.
4. Бахтин Ю.К., Плахов Н.Н. Модели и формы профилактики злоупотребления психоактивными веществами // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 772-775.
5. Матусевич М.С., Ткачук В.А. Организация профилактики наркозависимости в подростковом возрасте // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 795-796.
6. Матусевич М.С., Толпова Р.С., Тычина А.Г. Профилактика наркомании в образовательной среде: структурные особенности // Педагогика высшей школы. 2016. № 3.1 (6.1). С. 140-142.
7. Швацкий А.Ю. Психолого-педагогические технологии профилактики употребления наркотических средств в подростковой среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 330-334.
8. Карасева Т.В., Руженская Е.В. Особенности мотивации ведения здорового образа жизни // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2013. № 5. С. 23-24.
9. Маджуга А.Г., Синицина И.А. Здоровьесозидающая педагогика: теория, методология, опыт, перспективы развития. М.: Логос, 2014. 508 с.
10. Шаповалов А.В., Хазова С.А., Клименко А.А. Содержание здоровьесберегающей педагогической деятельности общеобразовательной организации // Гуманитарные науки. 2016. № 3 (35). С. 75-80.
11. Хажиллина И.И. Профилактика наркомании: модели, тренинги, сценарии. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 228 с.

References

1. Rozhkov M.I., Kovalchuk M.A. *Profilaktika narkomanii u podrostkov* [Prevention of Drug Addiction in Adolescents]. 2018. (In Russian). Available at: https://kartaslov.ru/knigi/Kovalchuk_M_A_Rozhkov_M_I_Profilaktika_narkomanii_u_podrostkov/2 (accessed 23.08.2020).
2. Belogurov S.B., Klimovich V.Y. (compilers). *Profilaktika podrostkovoy narkomanii. Navyki protivostoyaniya i soprotivleniya rasprostraneniyu narkomanii* [Prevention of Adolescent Drug Addiction. Skills to Resist and Fight against the Spread of Drug Addiction]. Moscow, Center "Planetarium" Publ., 2006, 96 p. (In Russian).
3. Ayrikh E.V., Prihodko O.P. Podgotovka budushchikh uchiteley k zdorov'yesberegayushchemu obrazovaniyu [Preparing future teachers for health-preserving education]. *Professional'noye obrazovaniye XXI veka* [Professional Education of the 21th Century]. Moscow, "Pero" Publ., 2016, pp. 8-26. (In Russian).
4. Bakhtin Y.K., Plakhov N.N. Modeli i formy profilaktiki zloupotrebleniya psikhoaktivnymi veshchestvami [Models and forms of substance abuse prevention]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2014, no. 3, pp. 772-775. (In Russian).
5. Matusevich M.S., Tkachuk V.A. Organizatsiya profilaktiki narkozavisimosti v podrostkovom vozraste [Organization of drug addiction prevention in adolescence]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2014, no. 3, pp. 795-796. (In Russian).
6. Matusevich M.S., Tolpova R.S., Tychina A.G. Profilaktika narkomanii v obrazovatel'noy srede: strukturnyye osobennosti [Prevention of drug addiction in the educational environment: structural features]. *Pedagogika vysshey shkoly* [Pedagogy of Higher Education], 2016, no. 3.1 (6.1), pp. 140-142. (In Russian).
7. Shvatskiy A.Y. Psikhologo-pedagogicheskiye tekhnologii profilaktiki upotrebleniya narkoticheskikh sredstv v podrostkovoy srede [Psychological and pedagogical technologies for the prevention of drug use in adolescent environment]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* [Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology], 2018, vol. 7, no. 1 (22), pp. 330-334. (In Russian).
8. Karaseva T.V., Ruzhenskaya E.V. Osobennosti motivatsii vedeniya zdorovogo obraza zhizni [Features of motivation for a healthy lifestyle]. *Problemy sotsial'noy gigiyeny, zdavookhraneniya i istorii meditsiny – Problems of Social Hygiene, Public Health and History of Medicine, Russian Journal*, 2013, no. 5, pp. 23-24. (In Russian).
9. Madzhuga A.G., Sinitsina I.A. *Zdorov'yesozidayushchaya pedagogika: teoriya, metodologiya, opyt, perspektivy razvitiya* [Health-Creating Pedagogy: Theory, Methodology, Experience, Development Prospects]. Moscow, Logos Publ., 2014, 508 p. (In Russian).

10. Shapovalov A.V., Khazova S.A., Klimenko A.A. Soderzhaniye zdorov'yesberegayushchey pedagogicheskoy deyatelnosti obshcheobrazovatel'noy organizatsii [The content of health-preserving pedagogical activity of a general educational organization]. *Gumanitarnyye nauki* [Humanities], 2016, no. 3 (35), pp. 75-80. (In Russian).
11. Khazhilina I.I. *Profilaktika narkomanii: modeli, treningi, stsenarii* [Prevention of Drug Addiction: Models, Trainings, Scenarios]. Moscow, Institute of Psychotherapy Publ., 2002, 228 p. (In Russian).

Информация об авторах

Никифорова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы. Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1191>

Маскалянова Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой социальной педагогики и социальной работы. Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация. E-mail: sveta.feya@gmail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Никифорова Татьяна Юрьевна
E-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

Поступила в редакцию 30.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 30.12.2020 г.
Принята к публикации 26.02.2021 г.

Information about the authors

Tatyana J. Nikiforova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Social Education and Social Work Department. Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6832-1191>

Svetlana A. Maskalyanova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Social Education and Social Work Department. Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation. E-mail: sveta.feya@gmail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2744-7190>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Tatyana J. Nikiforova
E-mail: nickiforowa.ni@yandex.ru

Received 30 November 2020
Reviewed 30 December 2020
Accepted for press 26 February 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-66-74
УДК 36+378

Модель практической подготовки в вузе будущих профессионалов социальной сферы

Игорь Ашотович АКОПЯНЦ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru

Model of practical training in the university for future social sphere professionals

Igor A. AKOPYANC

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>, e-mail: shi15direktor@rambler.ru

Аннотация. Обоснована концептуальная разработка модели практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе. Отмечено, что ядром социальной сферы является социальная работа как активный инструмент социальной политики государства в работе с различными категориями населения. В ходе исследования разработана авторская блочно-структурная модель практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе, включающая блоки: результативно-целеполагающий, концептуальный, программно-технологический, оценочно-рефлексивный. Результативно-целеполагающий блок связан с показателями компетентности, определенными основными индикаторами профессиональных знаний, умений и навыков, требованиями к профессионалам по решению социальных проблем и целями теоретического и практического обучения будущих специалистов социальной сферы, согласно профессиональных стандартов. Концептуальный блок модели включает исследовательские подходы (компетентностный, андрогогический, социокультурный) и соответствующие им принципы. Программно-технологический блок содержит программы организации прохождения и тренинговой работы со студентами и представителями социальных организаций – баз учебной, научно-исследовательской и производственных практик, программу мониторинга студенческой практики и индивидуального сопровождения. Оценочно-рефлексивный блок модели предполагает осознание того, как студенты достигают своих учебных целей в практической подготовке, имеет первостепенное значение, это важно для понимания своей профессиональной роли в практике социальной работы. Практическая подготовка в вузе – неотъемлемая часть учебной программы социального образования, учитывает сущность помогающих профессий и специфику социальной сферы. Результаты интервьюирования, включенного наблюдения показывают взаимосвязь изменений в программах практической подготовки и положительной динамики качества практического обучения студентов, повышения параметров личностной, социальной и технологической компетенций у студентов направления «Социальная работа».

Ключевые слова: практическая подготовка; практическое обучение; полевое обучение; социальная сфера; будущие профессионалы социальной сферы; модель практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе

Для цитирования: Акопянц И.А. Модель практической подготовки в вузе будущих профессионалов социальной сферы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 66-74. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-66-74

Abstract. The conceptual development of a model for the practical training of future professionals in the social sphere at the university is substantiated. It is noted that the core of the social sphere is social work as an active tool of the state's social policy in working with various categories of the

population. In the course of the study, block-structural model of the practical training of future professionals in the social sphere at the university is developed, including the following blocks: productive-purposeful, conceptual, software-technological, evaluative-reflective. The productive-purposeful block is associated with competence indicators, determined by the main indicators of professional knowledge, skills and abilities, the requirements for professionals in solving social problems and the goals of theoretical and practical training of future specialists in the social sphere, in accordance with professional standards. The conceptual block of the model includes research approaches (competence-based, androgogical, socio-cultural) and their corresponding principles. The software-technological block contains programs for organizing the passage and training work with students and representatives of social organizations – bases of educational, research and industrial practices, a program for monitoring student practice and individual support. The evaluative-reflective block of the model assumes an awareness of how students achieve their learning goals in practical training is of paramount importance, this is important for understanding their professional role in the practice of social work. Practical training at a university is an integral part of the social education curriculum, taking into account the essence of helping professions and the specifics of the social sphere. The results of the interviewing, the included observation show the relationship between changes in practical training programs and the positive dynamics of the quality of practical training of students, an increase in the parameters of personal, social and technological competencies among students of the “Social Work” Programme.

Keywords: practical training; practical teaching; field training; social sphere; future professionals in the social sphere; model of practical training of future social sphere professionals at the university

For citation: Akopyanc I.A. Model' prakticheskoy podgotovki v vuze budushchikh professionalov sotsial'noy sfery [Model of practical training in the university for future social sphere professionals]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 66-74. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-66-74 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В современной социо-экономической ситуации результативное решение задач социальной сферы связано с проблемами разрыва компетенций выпускников вузов от требований рынка труда, сложностями профессионального старта, все большего количества выпускников, работающих не по специальности и потребностям в кадрах, способных реализовать государственную социальную политику. Это усиливает потребность в разработках в области вузовской подготовки, прежде всего практической подготовки студентов. Актуальность проведенного исследования связана с необходимостью концептуальной разработки модели практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе.

Методы исследования, используемые в ходе разработки авторской модели практического обучения студентов: анализ отечественных и зарубежных моделей, блочно-структурное моделирование, интервьюирование студентов, работодателей, клиентов социальных служб, экспертиза программ студенческой практики.

В ходе исследования учитывалось, что ядром социальной сферы является социальная работа как активный инструмент соци-

альной политики государства в работе с различными категориями населения. В качестве рабочего определения применялось сущностное понимание вузовской подготовки будущих социальных работников (по Н.В. Гарашкиной [1; 2]) как образовательно-профессиональной среды, интегрирующей ресурсы социальных организаций и вуза, содержащей возможности для овладения личностными, социальными, технологическими компетенциями и самореализации личности в образовательной и профессиональной деятельности.

В современных условиях содержательная компонента образовательных программ высшего социального образования, реализуемых в отечественных вузах, – это образовательные программы двух уровней подготовки: бакалавр, магистр. Компетентностный подход обеспечивает методологически результат практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы, так как высшее образование нормативно детерминировано требованиями к компетентностным результатам (И.А. Зимняя [3]).

Компетентностный подход в высшем образовании соответствует доминирующей международной тенденции развития, обеспечивает конкурентоспособность отечествен-

ного высшего образования, расширяет возможности трудоустройства, социальной мобильности будущих специалистов социальной сферы.

Метод моделирования широко используется в педагогике, так как подразумевает такую фиксацию основных процессов, которая позволяет воспроизводить и разрабатывать компоненты педагогической деятельности; построение и изучение педагогических моделей преследует цель – получение новых педагогических знаний, новой информации о моделируемых объектах педагогической практики.

В ходе исследования для разработки блочно-структурной модели практической подготовки будущих специалистов социальной сферы был проведен анализ традиционных моделей социального образования, таких как модель ученичества, академическая модель, терапевтическая или модель профессионального роста, модель социального обучения и др.

Разработанная авторская блочно-структурная модель практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе является компетентностной практико-ориентированной моделью, так как она направлена на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В ходе проведенного исследования была разработана блочно-структурная модель, включающая блоки: результативно-целеполагающий, концептуальный, программно-технологический, оценочно-рефлексивный.

Первый блок модели – **результативно-целеполагающий** связан с показателями компетентности (образовательный стандарт), определенными основными индикаторами профессиональных знаний, умений и навыков, требованиями к профессионалам по решению социальных проблем (руководитель социальной службы, специалист социальной работы, социальный работник) и целями теоретического и практического обучения будущих специалистов социальной сферы, согласно профессиональным стандартам.

Концептуальный блок нашей модели включает исследовательские подходы (компетентностный, андрогогический, социокультурный) и соответствующие им принципы. При проектировании данного блока мо-

дели практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе анализировались зарубежные подходы к полемому обучению.

Анализ исследований в области практического обучения позволил выделить две модели практического обучения – это индивидуально-ориентированная и социокультурная.

В индивидуально-ориентированной модели обучения студентов – как взрослых учащихся – андрогогический подход является основой для личностно-профессионального развития будущих профессионалов социальной сферы.

Анализ истории образования в области социальной работы показывает, что с момента основания первых школ социальной работы и до сегодняшнего дня полевое обучение было в центре социального образования в разных странах [4–6].

Полевое обучение – это тип эмпирического обучения, которым студенты социальной работы занимаются через освоение своего места работы в агентствах социальной работы.

Трансформация теоретических знаний в практические умения наиболее качественно происходит в момент прохождения практики, на протяжении практики у студентов предусмотрено выполнение профессиональных заданий [7; 8].

Проходя практику, студент получает дополнительную информацию о рынке востребованных компетенций и рынке профессий, получает возможность трудоустройства в организации, где проходил практику [9–11].

Во время полевого практикума студенты социальной работы переходят от аудиторного обучения к обучению на практике, что знаменует их вступление в мир профессии и освоение требований обучения через работу. Таким образом, полевое обучение рассматривается как недостающее звено между теорией и профессиональной практикой. Весь процесс напоминает театральную репетицию, так как студенты постепенно готовятся к роли будущего социального работника.

В нормальных условиях полевое обучение является самым богатым опытом для студентов, поскольку оно предоставляет им уникальную возможность углубить свои знания о профессии социальной работы через активное участие в ней. На протяжении всего

своего практического опыта студенты имеют возможность работать с реальными клиентами, взаимодействовать с опытными сотрудниками социальной работы и другими профессионалами и развивать навыки межличностного общения через контакт с клиентами, сверстниками и профессионалами – образцами для подражания.

Содержание практического обучения связано с формулированием набора целей на различных этапах процесса обучения или того, что должно быть достигнуто и усвоено. Это связано с различными конкретными требованиями, критериями и стандартами, которые отражают те аспекты подготовки, которые ориентированы на профессиональные компетенции. Процесс практического обучения концептуально проработан в андрагогическом подходе и смешанных подходах к обучению, которые используют комбинацию педагогических принципов и принципов обучения взрослых.

Многообразный и сложный характер практического обучения отмечают M. Doel, S.M. Shardlow, P.G. Johnson [4]. Это обеспечивается действием, живым обучением и имитацией практики. В Великобритании практическое обучение обеспечивает практикующий специалист, нанятый Агентством социальной работы, который выступает в качестве супервайзера, преподавателя и оценщика, рекомендуя университету параметры компетенции, которые должен освоить студент. Возможности полевого обучения рассматриваются как локус, в котором интегрируются теория, практика, исследования.

Современные исследования выявляют центральную роль четкой цели и задач, соответствующих сложным возможностям, структурированному обучению и согласованным подходам, основанным на развитии взаимовыгодных отношений социальных организаций и университетов. Существует явная необходимость более широкой перспективной деятельности заинтересованных сторон и систематического рассмотрения вопросов разработки эффективных подходов к практическому обучению, которые реагировали бы на текущие изменения политики и повестки дня рынка социальных услуг.

Теоретическое и практическое обучение важны для студентов, чтобы они стали про-

фессиональными социальными работниками, это происходит как в аудитории, так и в полевых условиях. Процесс обучения имеет решающее значение для студентов, чтобы помочь им практиковать и совершенствовать ценности, навыки и знания, необходимые для профессии.

Практическая подготовка влияет на весь образовательный процесс и поэтому рассматривается как долгосрочный процесс личностно-профессионального развития, целью которого должно быть не только информирование, но и формирование компетентностей, становление профессиональной позиции и идентичности.

C. Noble отмечает, что процесс «знания и действия» через полевое обучение помогает студентам научиться принимать решения в реальных ситуациях [12]. Другими словами, по мере того, как студенты все больше вовлекаются в профессиональную практику, они становятся иницированными в процесс принятия решений на рабочем месте, где в большинстве случаев приобретение этих знаний на практическом уровне часто сложнее, чем в теории.

P.B. Lager и V. Cooke Robbins описывают преимущества, которые могут получить от опыта полевой работы студенты социальной работы. В полевых условиях студенты имеют возможность: проверить то, что они узнают в аудитории, интегрируя теорию с практикой, оценивая эффективность вмешательств; узнать реалии социальной, политической и экономической ситуации, стремясь к культурной чувствительности и компетентности; обдумать выбор, поставленный этическими дилеммами. В полевых условиях развивается чувство собственного «Я» на практике, выстраивается связь и идентичность с профессией [13].

Полевая практика может рассматриваться как вызов для студентов, в котором они применяют теоретические знания, преподаваемые в академических условиях, связывают практику с теорией, приобретают новые знания и приобретают практические навыки, необходимые для профессии [12; 13].

C. Regehr, G. Regehr, J. Leeson, L. Fusko резюмируют достоинства полевого обучения, говоря, что это «основная возможность для студентов интегрировать знания, ценности и

навыки в свои профессиональные самооценки» [14].

Преимущества полевого обучения для студентов связаны не только с их профессиональным развитием, но и с их личностным развитием. Полевое обучение в практических условиях может способствовать личностному развитию студентов несколькими способами; во время полевого опыта студенты вступают в непосредственный контакт или взаимодействуют с различными категориями людей, группами и профессионалами, а также с различными культурами и философиями. Благодаря этому взаимодействию студенты социальной работы имеют практическую возможность открыть для себя новые идеи или подумать о себе и своих собственных ценностях, отношении к другим, а также научиться управлять эмоциями и чувствами в реальных условиях социального агентства.

В своем историческом обзоре теорий профессионального обучения Р. Негер выделил две модели практического обучения:

1) **обучение на рабочем месте** как продукт, основное внимание уделяется приобретению учащимися новых качеств;

2) **обучение как процесс участия в сообществе практиков** [15].

Сфард (1998) рассматривает практическое обучение через метафорические концепции:

- обучение как **метафора приобретения**;
- обучение как **метафора участия** (цит. по: [15]).

Несмотря на индивидуальные различия в обучении, студенты социальной работы, как взрослые учащиеся, имеют некоторые общие характеристики. Ведущий исследователь в области андрогогики Ноулз выделяет принципы, которые необходимо учитывать при разработке программ практической подготовки студентов:

- принцип вовлеченности (потребность знать требует, чтобы студент был вовлечен в процесс обучения, чтобы установить связи между теорией и практикой; они также могут лучше понять структуру организации) [5];

- принцип персональной ответственности (студенты способны взять на себя ответственность за свои действия, они становятся способными знать разницу между правильным и неправильным, а также принимать этические решения и решения, которые ока-

зывают положительное влияние на клиентов, коллег или других специалистов организации);

- принцип учета субъектного опыта (опыт студента как взрослого ученика, привносящего свой жизненный опыт и знания в процесс обучения и в новую образовательную профессиональную ситуацию. В области социальной работы литература ясно показала, что студенты с предыдущим жизненным или трудовым опытом могут быть менее тревожными, быстрее учиться и более компетентно выполнять полевые задания, чем те, у кого их нет [5]. Студенты хотят, чтобы их слушали, и говорят о своих предпочтениях, интересах и мнениях во время полевых занятий);

- принцип постоянной готовности учиться (взрослые ученики готовы учиться, когда они хотят знать, как выполнять определенные задачи и роли. А. Gitterman утверждает, что «студенты готовы учиться в силу их стремления к профессиональной карьере, а также непосредственных требований полевой работы» [16]);

- принцип **ориентации на решение задач (или проблем) в обучении**.

Социокультурная модель практической подготовки акцентирована на развитие личности в социальном контексте; обучение в реальном контексте, ведущими принципами ее являются принципы социального взаимодействия и сотрудничества.

Е. Wenger отмечает, что участие в сообществе практиков «формирует не только то, что мы делаем, но и то, кто мы есть и как мы интерпретируем то, что мы делаем» [17]. Кроме того, Е. Wenger предполагает, что стабильные и хорошо организованные сообщества практиков позволяют новичкам перейти от **стадии новичка к стадии эксперта путем полного участия в сообществе профессионалов** [17].

Ключевым аспектом позиционного обучения является концепция ученика, наблюдающего за сообществом практики. Это означает, что студенты учатся, наблюдая с границы или «законного периферийного участия», что позволяет студентам все больше объединять культуру сообщества. Студенты учатся на рабочем месте, наблюдая за поведением своих полевых инструкторов или других значимых для них людей. Студенты также учатся, наблюдая за организационной

практикой и культурными нормами внутри организации.

В. Rogoff ввел принцип «**управляемого участия**» в практическом обучении, чтобы показать, что люди учатся через более компетентных других и через управляемое участие с другими в культурно ценной деятельности [18].

D. Guile и T. Griffiths утверждают, что полный доступ и участие в сообществе практиков требуют принимающей организации, способной предоставить возможности обучения для студентов, которые наблюдают, обсуждают, практикуют и обмениваются различными подходами с членами профессионального сообщества [19].

Интегрируя перечисленные принципы к практическому обучению, был разработан **программно-технологический блок**, который содержит программы организации прохождения и тренинговой работы со студентами и представителями социальных организаций – баз учебной, научно-исследовательской и производственных практик, программу мониторинга студенческой практики и индивидуального сопровождения.

Важным блоком разработанной модели является **оценочно-рефлексивный**. Исследователи отмечают ценность критической рефлексии в практическом обучении студентов во время полевого опыта. Осознание того, как студенты достигают своих учебных целей в практической подготовке, имеет первостепенное значение, это важно для понимания своей профессиональной роли в практике социальной работы.

Важным для эффективной организации практики обучения является удовлетворенность студентов, которая связана с регулярной обратной связью о результатах работы, ощущением себя уполномоченным как ученик с определенной степенью автономии и возможностью наблюдать за работой [5].

Анализ показывает, что большинство исследований, посвященных положительным результатам практической подготовки, фокусируются на поведении полевого инструктора, взаимоотношениях полевого инструктора и студента; диапазоне и характере образовательных или учебных возможностей; структуре и моделях полевого обучения и межорганизационных отношениях между университетами и полевыми установками [5].

Контроль и агентский климат являются важными факторами повышения успеваемости студентов в практическом обучении.

В процессе практического обучения происходят изменения в восприятии студентами конкретных навыков.

C. Knight обнаружил, что вводные и уточняющие действия, хотя и ценные в самом начале, были заменены действиями, которые помогали студентам развивать навыки самокритики и связывать теорию и практику в конце практического обучения [20].

J. Maidment считает, что программы социальной работы должны учить студентов адаптироваться и вести переговоры в условиях культуры рабочего места, а не только традиционным навыкам интервью и оценки [21]. Исследователь провел анкетирование в конце своего полевого обучения. Анкета охватывала демографическую информацию, распределение рабочих мест и коммуникацию, преподавание и обучение, а также институциональный контекст¹. В результате обнаружено, что 31 % респондентов сообщил о трудностях в общении с клиентами, 38 % испытывали конфликты внутри агентства и 62 % испытывали значительный стресс на работе. Это говорит о том, что необходима специальная подготовка по обеспечению здоровья, безопасности и профилактике стресса для студентов, приступающих к практическому обучению.

В ходе нашего исследования проведено интервьюирование студентов 2 и 4 курсов бакалавриата социальной работы и психолого-педагогического образования Педагогического института Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина по оценке компетенций, проблем и трудностей в ходе учебной и производственной практик. Результаты анкетирования показали, что 30 % студентов имеют трудности в общении с клиентами, подопечными, детьми и родителями, 25 % были свидетелями конфликтных ситуаций в социальных и образовательных организациях и 67 % испытали стресс в ходе прохождения практики. Эти данные отражают необходимость проведения специальной тренинговой подготовки перед студенческой практикой в аудиторных условиях. В ходе исследовательской работы была

¹ Анкета предусматривала возможность одновременно нескольких ответов на заданные вопросы.

спроектирована программа тренинга для подготовки студента к полевым условиям и программа для супервизоров на базе практики. После их реализации в течение двух лет были проведены промежуточная и выходная диагностики; результаты выходной диагностики показали улучшение ситуации по всем показателям (снижение трудностей в общении на 50 %, повышение стрессоустойчивости на 58 %), что подтвердило гипотезу о целесообразности введения системных тренингов для студентов и супервизоров по адаптации к полемому обучению и мультипликации опыта тренинговой работы. Выходная диагностика подтвердила гипотезу о целесообразности введения системных тренингов для студентов и супервизоров по адаптации к полемому обучению как компонента программно-технологического блока разработанной модели.

Выводы. Практическая подготовка в вузе – неотъемлемая часть учебной программы социального образования, учитывает сущность помогающих профессий и специфику социальной сферы. Разработанная блочно-структурная модель практической подготовки будущих профессионалов социальной сферы в вузе является компетентностной

практико-ориентированной моделью, направленной на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Модель включает блоки: результативно-целеполагающий, концептуальный, программно-технологический, оценочно-рефлексивный. Важность концептуального блока модели и принципов (андрологических, социокультурных, контекстных) практического обучения для преподавателей социальной работы и руководителей практики определяет необходимость подготовки в области полевого образования, а также концептуального проектирования программ для студентов, которые отвечают их образовательным и социальным потребностям. Компетентностный подход явился доминантным для проектирования программ практической подготовки в вузе будущих профессионалов социальной сферы. Результаты интервьюирования, включенного наблюдения показывают взаимосвязь изменений в программах практической подготовки и положительной динамики качества практического обучения студентов, повышения параметров личностной, социальной и технологической компетенций у студентов направления «Социальная работа».

Список литературы

1. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Технологии формирования социальной инициативности студенческой молодежи // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Ю.П. Платонова. СПб.: С.-Пб. гос. ин-т психологии и соц. работы, 2016. С. 418-420.
2. Гарашкина Н.В., Дружинина А.А. Социально-проектная деятельность в подготовке бакалавров дошкольного образования: развивающий потенциал и технологии реализации // Добровольческие инициативы в социальной сфере: сб. ст. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т.Г. Деревягиной. Тамбов, 2019. С. 27-31.
3. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / под ред. И.А. Зимней. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. 112 с.
4. Doel M., Shardlow S.M., Johnson P.G. Contemporary Field Social Work: Integrating Field and Classroom Experience. Thousand Oaks: Sage, 2011.
5. Bogo M. Achieving Competence in Social Work Through Field Education. Toronto: University of Toronto Press, 2010.
6. Reamer F. Essential ethics education in social work field instruction: A blueprint for field educators // Field Educator. 2012. № 2 (2).
7. Савинова А.Е. Формирование компетенций студентов в рамках компетентностного подхода в современной системе образования // МНКО. 2020. № 6 (85). С. 408-410.
8. Асташова Е.А., Погребцова Е.А. Практико-ориентированное обучение при подготовке менеджеров // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. № S3.
9. Бобренко И.А., Гришина Е.С. Организационные основы практики студентов: опыт, проблемы и перспективы развития // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2016. № S1.
10. Салазкина Л.П. Опыт и перспективы организации производственной практики студентов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 30. С. 207-211.

11. Берестовский А.М., Яцунов А.Н., Павлюченко К.В., Паршукова С.С. Взаимодействие образовательных организаций и предприятий: дуальный подход в подготовке специалистов // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. 2017. № S3.
12. Noble C. Researching field practice in social work education: Integration of theory and practice through the use of narratives // Journal of Social Work. 2001. № 1 (3). P. 347-360.
13. Lager P.B., Cooke Robbins V. Field education: Exploring the future, expanding the vision // Journal of Social Work Education. 2004. № 40 (1). P. 3-12.
14. Regehr C., Regehr G., Leeson J., Fusko L. Setting priorities for learning in the field practicum: A comparative study of students and field instructors // Journal of Social Work Education. 2002. № 38 (1). P. 55-65.
15. Hager P. Current theories of workplace learning: A critical assessment // International handbook of educational policy / eds. N. Bascia, A. Cumming, A. Datnow, K. Leithwood, D. Livingstone. Dordrecht: Springer, 2005.
16. Gitterman A. Interactive andragogy: Principles, methods, and skills // Journal of Teaching in Social Work. 2004. № 24 (3/4). P. 95-112.
17. Wenger E. Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
18. Rogoff B. Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. N. Y.: Oxford University Press, 1990.
19. Guile D., Griffiths T. Learning through work experience // Journal of Education and Work. 2001. № 14 (1). P. 113-131.
20. Knight C. The process of field instruction: BSW and MSW students' views of effective field supervision // Journal of Social Work Education. 2001. Vol. 37. № 3. P. 357-379.
21. Maidment J. Problems experienced by students on field placement: using research findings to inform curriculum design and content // Australian Social Work. 2003. Vol. 56. № 1. P. 50-60.

References

1. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Tekhnologii formirovaniya sotsial'noy initsiativnosti studentcheskoy molodezhi [Technologies for the formation of social initiative of student youth]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologo-sotsial'naya rabota v sovremennom obshchestve: problemy i resheniya»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Psychological and Social Work in Modern Society: Problems and Solutions"]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State Institute of Psychology and Social Work Publ., 2016, pp. 418-420. (In Russian).
2. Garashkina N.V., Druzhinina A.A. Sotsial'no-proyektная deyatelnost' v podgotovke bakalavrov doskol'nogo obrazovaniya: razvivayushchiy potentsial i tekhnologii realizatsii [Social and project activities in the preparation of Bachelors Degree Students of preschool education: developmental potential and implementation technologies]. *Sbornik statey nauchno-prakticheskoy konferentsii «Dobrovol'cheskiye initsiativy v sotsial'noy sfere»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference "Volunteer Initiatives in the Social Sphere"]. Tambov, 2019, pp. 27-31. (In Russian).
3. Zimnyaya I.A. *Innovatsionno-kompetentnostnaya obrazovatel'naya programma po uchebnoy distsipline: opyt proyektirovaniya* [Innovation-Competence Educational Program in the Academic Discipline: Design Experience]. Moscow, Research Center for Problems of Quality of Training Specialists Publ., 2008, 112 p. (In Russian).
4. Doel M., Shardlow S.M., Johnson P.G. *Contemporary Field Social Work: Integrating Field and Classroom Experience*. Thousand Oaks, Sage Publ., 2011.
5. Bogo M. *Achieving Competence in Social Work Through Field Education*. Toronto, University of Toronto Press, 2010.
6. Reamer F. Essential ethics education in social work field instruction: A blueprint for field educators. *Field Educator*, 2012, no. 2 (2).
7. Savinova A.E. Formirovaniye kompetentsiy studentov v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda v sovremennoy sisteme obrazovaniya [Development of students' competencies within the framework of the competence-based approach in the modern education system]. *MNKO – The World of Science, Culture and Education*, 2020, no. 6 (85), pp. 408-410. (In Russian).
8. Astashova E.A., Pogrebtsova E.A. Praktiko-oriyentirovannoye obucheniye pri podgotovke menedzherov [Practice-oriented training in the training of managers]. *Elektronnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal Omskogo GAU – Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, 2017, no. S3. (In Russian).
9. Bobrenko I.A., Grishina E.S. Organizatsionnyye osnovy praktiki studentov: opyt, problemy i perspektivy razvitiya [Organizational foundations of student practice: experience, problems and development prospects].

- Elektronnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal Omskogo GAU – Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, 2016, no. S1. (In Russian).
10. Salazkina L.P. Opyt i perspektivy organizatsii proizvodstvennoy praktiki studentov [Experience and prospects of organizing practical training of students]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv – Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Art*, 2015, no. 30, pp. 207-211. (In Russian).
 11. Berestovskiy A.M., Yatsunov A.N., Pavlyuchenko K.V., Parshukova S.S. Vzaimodeystviye obrazovatel'nykh organizatsiy i predpriyatiy: dual'nyy podkhod v podgotovke spetsialistov [Interaction of educational organizations and enterprises: a dual approach in training specialists]. *Elektronnyy nauchno-metodicheskiy zhurnal Omskogo GAU – Research and Scientific Electronic Journal of Omsk SAU*, 2017, no. S3. (In Russian).
 12. Noble C. Researching field practice in social work education: Integration of theory and practice through the use of narratives. *Journal of Social Work*, 2001, no. 1 (3), pp. 347-360.
 13. Lager P.B., Cooke Robbins V. Field education: Exploring the future, expanding the vision. *Journal of Social Work Education*, 2004, no. 40 (1), pp. 3-12.
 14. Regehr C., Regehr G., Leeson J., Fusko L. Setting priorities for learning in the field practicum: A comparative study of students and field instructors. *Journal of Social Work Education*, 2002, no. 38 (1), pp. 55-65.
 15. Hager P. Current theories of workplace learning: A critical assessment. In: Bascia N., Cumming A., Datnow A., Leithwood K., Livingstone D. (eds.). *International Handbook of Educational Policy*. Dordrecht, Springer Publ., 2005.
 16. Gitterman A. Interactive andragogy: Principles, methods, and skills. *Journal of Teaching in Social Work*, 2004, no. 24 (3/4), pp. 95-112.
 17. Wenger E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, Cambridge University Press, 1999.
 18. Rogoff B. *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, Oxford University Press, 1990.
 19. Guile D., Griffiths T. Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 2001, no. 14 (1), pp. 113-131.
 20. Knight C. The process of field instruction: BSW and MSW students' views of effective field supervision. *Journal of Social Work Education*, 2001, vol. 37, no. 3, pp. 357-379.
 21. Maidment J. Problems experienced by students on field placement: using research findings to inform curriculum design and content. *Australian Social Work*, 2003, vol. 56, no. 1, pp. 50-60.

Информация об авторе

Акопянц Игорь Ашотович, аспирант, кафедра социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shi15direktor@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>

Поступила в редакцию 18.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 15.02.2021 г.
Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the author

Igor A. Akopyanc, Post-Graduate Student, Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shi15direktor@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9069-6715>

Received 18 January 2021
Reviewed 15 February 2021
Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-75-81
УДК 796.8

Анкетирование как средство реализации системного подхода в исследовании проблемных аспектов теории и практики атлетизма на примере гиревого спорта

**Антон Николаевич РЫЖКОВ¹, Иван Васильевич КОСЬМИН²,
Нина Борисовна КИЧАЙКИНА²**

¹ФГКВООУ ВО «Дальневосточное высшее общевойсковое командное училище
им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского»

675000, Российская Федерация, г. Благовещенск, ул. Ленина, 158

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4140-4725>, e-mail: anton_ryzhkov_94@mail.ru

²ФГБОУ ВО «Национальный государственный университет физической культуры,
спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург»

190121, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Декабристов, 35

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0705-8147>, e-mail: i.kosmin@lesgaft.spb.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-7736>, e-mail: kaf_biomechanics@lesgaft.spb.ru

Questionnaire survey as a means of implementing a systematic approach in the study of problematic aspects of the theory and practice of athleticism on the example of kettlebell lifting

Anton N. RYZHKOV¹, Ivan V. KOSMIN², Nina B. KICHAYKINA²

¹Far East Higher Combined Command Military School
named after Soviet Union Marshal K.K. Rokossovsky

158 Lenina St., Blagoveshchensk 675000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4140-4725>, e-mail: anton_ryzhkov_94@mail.ru

²Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg
35 Dekabristov St., St. Petersburg 190121, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0705-8147>, e-mail: i.kosmin@lesgaft.spb.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-7736>, e-mail: kaf_biomechanics@lesgaft.spb.ru

Аннотация. Анкетный интернет-опрос ведущих тренеров по гиревому спорту позволил значительно расширить число респондентов и, главное, отследить их точку зрения на следующие аспекты системы учебно-тренировочного процесса гиревиков: 1) степень значимости и оптимальное соотношение объемов общефизической и специальной физической подготовки как структурных элементов системы учебно-тренировочного процесса; 2) использование тренажеров как средства повышения эффективности специальной физической подготовки в системе учебно-тренировочного процесса; 3) наличие парадоксального противоречия между малой степенью теоретической изученности и высокой степенью практической востребованности научного обоснования и системного изучения роли и значения темпа выполнения соревновательных упражнений с целью повышения их результативности; 4) необходимость персональной коррекции темпа в соответствии с особенностями индивидуальной моторики атлета. Анкетирование позволило концептуально решить вопрос о направлении дальнейшего исследования в области теории и практики гиревого спорта.

Ключевые слова: гиревой спорт; анкетирование; тренажерные устройства; локальные упражнения; темп выполнения соревновательных упражнений

Для цитирования: Рыжков А.Н., Космин И.В., Кичайкина Н.Б. Анкетирование как средство реализации системного подхода в исследовании проблемных аспектов теории и практики атлетизма на примере гиревого спорта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 75-81. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-75-81

Abstract. An online questionnaire survey of leading kettlebell coaches allowed us to significantly expand the number of respondents and, most importantly, to track their point of view on the following aspects of the training process of kettlebell lifting: 1) the degree of significance and optimal ratio of volumes of general physical and special managerial training as structural elements of the system of the training process; 2) use of simulators as a means of increasing the effectiveness of special physical training in the system of the training process; 3) there is a paradoxical contradiction between a low degree of theoretical knowledge and a high degree of practical demand for scientific justification and systematic study of the role and significance of the pace of performance of competitive exercises in order to increase their effectiveness; 4) the need for personal correction rate in accordance with the characteristics of individual motor skills of the athlete. The survey allowed us to conceptually decide on the direction of further research in the field of theory and practice of kettlebell lifting.

Keywords: kettlebell lifting; questionnaires; training devices; local exercises; pace of competitive exercises

For citation: Ryzhkov A.N., Kosmin I.V., Kichaykina N.B. Anketirovaniye kak sredstvo realizatsii sistemnogo podkhoda v issledovanii problemnykh aspektov teorii i praktiki atletizma na primere girevogo sporta [Questionnaire survey as a means of implementing a systematic approach in the study of problematic aspects of the theory and practice of athleticism on the example of kettlebell lifting]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 75-81. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-75-81 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Гиревой спорт с позиции исторических традиций является едва ли не одним из самых поистине народных видов спорта¹. Однако официальной датой возникновения гиревого спорта как самостоятельного вида с утвержденными союзом спортивных обществ и организаций России правилами соревнований принято считать 1962 г., а в Единую всесоюзную спортивную классификацию гиревой спорт был включен лишь в 1985–1988 гг., и лишь в ноябре 1992 г. в городе Брест состоялась конференция по созданию Международной федерации гиревого спорта, то есть только с 1992 г. гиревой спорт вышел на международную арену как полноценный вид спорта.

Столь сравнительно недавнее официальное признание гиревого спорта, безусловно, отразилось как на темпах, так и на качестве исследования средств и методов учебно-тренировочного процесса гиревиков. Именно поэтому банк данных научных исследований в области теории и методики гиревого спорта хотелось бы видеть более объемным и репрезентативным. Следует помнить, что практически все методические рекомендации по организации построения и коррекции учебно-тренировочного процесса в гиревом спорте носят, как правило, эмпирический характер [1].

Принимая во внимание и учитывая изложенное, с целью выявления и систематизации по степени значимости и уровню изученности тех или иных вопросов учебно-тренировочного процесса мы решили провести интернет-анкетирование тренеров по гиревому спорту [2].

Мы полагали, что подобное анкетирование позволит нам правильно и обоснованно расставить акценты в нашем дальнейшем научном исследовании наиболее значимых и актуальных аспектов теории и практики атлетизма на примере гиревого спорта [3].

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ РАБОТЫ, МАТЕРИАЛ И МЕТОДЫ

Цель анкетирования: выработка концептуального решения о направлении научного исследования в области теории и практики атлетизма на примере гиревого спорта, формирование программы и дорожной карты в исследовании наиболее актуальных аспектов учебно-тренировочного процесса гиревиков.

Для достижения поставленной цели при условии охвата как можно больше широкого сектора мнений по базовым аспектам учебно-тренировочного процесса гиревиков было составлено 22 вопроса, на которые было предложено ответить 44 ведущим тренерам. Кратко представим их содержание:

¹ Косьяненко С.И. Гиревой спорт 2019, справочник-календарь. SelfPub, 2019. 450 с.

1) в тренировочном плане вы уделяете больше внимания на развитие какой физической подготовки?

2) важность средств специальной физической подготовки квалифицированных гиревиков?

3) важность средств общей физической подготовки квалифицированных гиревиков?

4) какие упражнения вы используете для развития общей физической подготовки квалифицированных гиревиков?

5) какие упражнения вы используете для развития специальной физической подготовки квалифицированных гиревиков?

6) применяете ли вы локальные упражнения на тренажерах с целью повышения специальной силовой подготовленности квалифицированных гиревиков?

7) оптимальная частота применения упражнений на тренажерах в недельном микроцикле подготовки квалифицированных гиревиков?

8) какой объем нагрузки на одной тренировке наиболее оптимален?

9) какое распределение нагрузки в недельном цикле на мышечные группы вы используете?

10) оцените уровень положительного влияния включения в тренировочную программу квалифицированных гиревиков локальных упражнений на тренажерах?

11) отметьте локальные упражнения на тренажерах, наиболее часто применяемые для решения задач специальной силовой подготовки квалифицированных гиревиков?

12) оцените важность выявления индивидуальных особенностей темпа выполнения соревновательных упражнений в гиревом спорте?

13) какие методы вы используете для определения наиболее подходящего темпа спортсмену в тренировочном плане?

14) какие методы вы используете для отработки темпа в тренировочной программе?

15) насколько важно включать в тренировочную программу квалифицированных гиревиков занятия, направленные на коррекцию темпа прохождения соревновательной дистанции?

16) удерживают ли спортсмены после прохождения тренировочного цикла отработанный темп?

17) насколько в психологической подготовке важна отработка темпа?

18) отражается ли отработка темпа на тренировке в психологическом состоянии перед выходом на помост?

19) сколько раз в недельном цикле, по вашему мнению, наиболее эффективно использовать отработку соревновательного темпа?

20) используете ли вы прохождение соревновательной дистанции в рабочем темпе на тренировке?

21) какой психологический метод вы используете для настроя спортсмена на прохождение соревновательной дистанции?

22) по вашему мнению, какой вариант внешнего отягощения наиболее рационально применять для развития специальной силы квалифицированных гиревиков в локальных упражнениях на тренажерах?

В структуре подготовки квалифицированных спортсменов в любом виде спорта (в том числе, конечно, и гиревом) определение взаимосвязи между общей физической подготовкой и специальной физической подготовкой играет огромную роль в повышении эффективности этого процесса.

Поэтому определение степени значимости и оптимального соотношения объемов между ОФП и СФП являлось первым направлением, по которому формировались вопросы тренерам [2].

Современные тенденции развития инструментальных средств и методов спортивной подготовки свидетельствуют о все более возрастающей роли в этом процессе тренажерных устройств [4; 5]. И эти тенденции вполне объяснимы и обоснованы, так как только использование тренажеров позволяет обеспечивать:

1) постоянство заданных условий выполнения (по кинематике и динамике) упражнений;

2) направленное, избирательное, локальное воздействие на тренируемую мышцу или группу мышц;

3) возможность четкого количественного регулирования объема и интенсивности предлагаемой внешней нагрузки (через максимальное отягощение и число повторений в серии);

4) срочную оперативную коррекцию нагрузочных параметров (в случае необходимости).

Изложенные преимущества тренажерных устройств позволили сформулировать второе направление в изучении проблематики гиревого спорта, а именно, «использование тренажерных устройств как эффективного средства улучшения общей физической подготовки и специальной физической подготовки» [4].

Анализ научно-исследовательских публикаций в области гиревого спорта позволил зафиксировать парадоксальную ситуацию.

Изучению влияния на эффективность учебно-тренировочного процесса такого многофакторного компонента, как темп выполнения соревновательных упражнений, посвящены лишь единичные работы, в то время как в практике реального тренировочного процесса уделяется достаточно времени эмпирическому поиску персонального темпа выполнения соревновательных упражнений в соответствии с индивидуальными особенностями моторики атлета [6; 7].

Третье направление, по которому были сформулированы анкетные вопросы, обусловлено наличием обозначенных выше противоречий и состояло в обосновании необходимости выделить изучение темпа выполнения соревновательных упражнений (во всех аспектах) как самостоятельный предмет серьезных научных исследований.

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ

1. По первому направлению, о выяснении степени значимости и оптимальным соотношениям объемов ОФП и СФП, большинство тренеров отмечают, что оптимальным соотношением является 25 к 65 %, при этом на другие виды подготовки отводится 10 % тренировочного времени [2; 7].

2. По второму направлению, о роли тренажеров в учебно-тренировочном процессе гиревиков, оказалось, что 84 % опрошенных тренеров применяют локальные упражнения на тренажерах как эффективное средство повышения уровня специальной силовой подготовленности.

По вопросу оценки уровня положительного влияния включения в тренировочную программу квалифицированных гиревиков упражнений на тренажерах мнения расположились следующим образом:

1) очень высокий уровень – 4 %;

2) высокий уровень – 60 %;

3) значительный уровень – 24 %;

4) малозаметный уровень – 12 %.

По поводу частоты применения локальных упражнений на тренажерах 72 % респондентов выбрали двухразовое применение в недельном микроцикле, 16 % считают достаточным одноразовое применение, 8 % применяют упражнения на тренажерах четыре раза в неделю, а 4 % опрошенных считают оптимальное использование тренажера 3 раза в неделю.

По вопросу выбора оптимального значения внешнего отягощения при использовании тренажеров результаты разделились следующим образом:

1) 75 % применяют отягощения 60 % от повторного максимума;

2) 11,4 % применяют отягощения 80 % от повторного максимума;

3) 13,6 % применяют отягощения 40 % от повторного максимума.

Важным преимуществом использования тренажеров как эффективного средства специальной силовой подготовки является возможность избирательного, локального воздействия на мышцы и группы мышц, уровень подготовки которой является решающим в достижении конкретной двигательной задачи в гиревом спорте [8; 9].

По достоверному мнению большинства тренеров, в гиревом спорте для тренировки мышц, обеспечивающих успешное выполнение соревновательных упражнений, необходимо использовать следующие упражнения на тренажерах:

1) разгибания рук на блоке стоя;

2) жим сидя вверх узким хватом;

3) тяга нижнего блока к груди;

4) приседания в Гакк-машине.

3. При анализе комплекса вопросов по третьему направлению мы позволили себе несколько отвлечься от оценки частых аспектов изучения темпа выполнения соревновательных упражнений, в интеграции которых всегда наблюдается выраженная вариативность, особенно на начальных этапах их изучения. Мы сосредоточились на анализе и оценке главного, а именно, роли и значении этого структурного компонента в целостной системе учебно-тренировочного процесса.

Вердикт опрошенных тренеров достаточно убедителен и отражен на рис. 1.

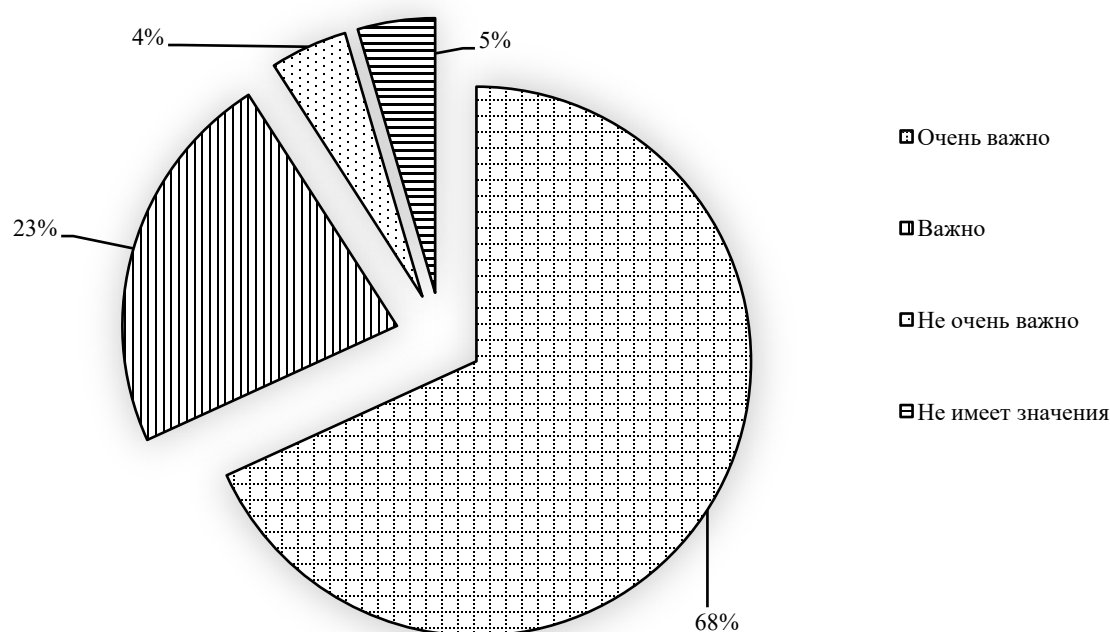


Рис. 1. Распределение ответов респондентов по вопросу о важности выявления индивидуальных особенностей темпа выполнения соревновательных упражнений в гиревом спорте

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Современная методология использует системный подход в изучении сложных проблем и явлений. Системный подход предполагает не только выявление и изучение отдельных элементов (состава) системы, а как главное, – изучение закономерностей, взаимосвязей между отдельными элементами (компонентами) этой системы, то есть структурностей системы.

Анкетирование позволило обнаружить незаслуженно «забытый» в теории, но востребованный в практике гиревого спорта компонент системы учебно-тренировочного процесса, а именно, темп выполнения соревновательных упражнений.

Обнаружилось, что темп, как значимый компонент системы учебно-тренировочного процесса, практически не является самостоятельным предметом научного исследования, в то время как 68 % тренеров заявили о высокой степени важности показателя в иерархии организации и построения учебно-тренировочного процесса.

Эти анкетные данные позволили выбрать темп выполнения соревновательных упраж-

нений предметом наших дальнейших научных исследований.

Анкетирование позволило определить взаимосвязь между такими компонентами учебно-тренировочного процесса, как общефизическая и специальная физическая подготовка (65 против 25 % в пользу специальной физической подготовки). Эти данные позволили конвертировать процентные соотношения в фактор перспективности изучения того или иного направления. Естественно, был сделан выбор в пользу системного изучения средств и методов специальной физической подготовки.

Наиболее эффективным средством специальной физической подготовки почти 80 % тренеров признали тренажерные устройства [4]. Этот факт можно оценить как вовремя поданный сигнал о необходимости до комплектации некоторых тренажерных площадок.

ВЫВОДЫ

Анкетирование позволило:

1) концептуально подойти к выбору проблематики научного исследования, а именно, системного изучения роли и значения темпа выполнения соревновательных

упражнений для решения задач, повышения их результативности;

2) обосновать актуальность выбранной проблематики;

3) определить необходимость персональной корректировки темпа соревнователь-

ных упражнений в соответствии с индивидуальными особенностями моторики атлетов;

4) выбрать тренажерные устройства, как эффективное средство повышения уровня специальной силовой подготовленности.

Список литературы

1. Ибрагимов И.Н., Кузнецова З.М. Практические аспекты построения мезоцикла подготовки курсантов, занимающихся гиревым спортом, с учетом типологии их биоэнергетики // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2020. Т. 15. № 2. С. 33-40. DOI 10.14526/2070-4798-2020-15-2-33-40
2. Павлов В.Ю. Разработка и применение модельных характеристик в тренировочном процессе юных гиревиков // Вестник ТГПУ. 2012. № 5 (120). С. 147-153.
3. Мавлетова А.М. Социологические опросы в сети Интернет: возможности построения типологии // Социология: методология, методы, математическое моделирование. 2010. № 31. С. 115-134.
4. Рыжков А.Н., Евдокимов В.Г. Современные методы тренировки в гиревом спорте // Молодые ученые России. 2020. № 3. С. 161-164.
5. Пятахин А.М., Калмыков С.А., Павлова Н.Н., Павлов В.И. Особенности применения упражнений с отягощением на тренажерах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017. Т. 22. Вып. 3 (167). С. 83-90. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-83-90
6. Тавтиев И.М. Анализ и оценка тактических приемов в гиревом спорте на выносливость // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 3. С. 284-287.
7. Сипень В.П. Тактические приемы современного гиревого спорта // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 79.
8. Костюнина Л.И., Постнов Ю.М., Баранова Е.О. Методика развития специальной силовой выносливости спортсменов-гиревиков 16–17 лет // Поволжский педагогический поиск. 2017. № 4 (22). С. 118-126.
9. Хомяков Г.К. Комплексное развитие силовых качеств как средство достижения пика формы в гиревом спорте // ВЕСТНИК ИрГТУ. 2013. № 5 (76). С. 299-309.

References

1. Ibragimov I.N., Kuznetsova Z.M. Prakticheskiye aspekty postroyeniya mezotsikla podgotovki kursantov, zanimayushchikhsya girevym sportom, s uchetom tipologii ikh bioenergetiki [Practical aspects of mesocycle organization of training among cadets, who go in for kettlebell lifting, taking into account the typology of their bioenergetics]. *Pedagogiko-psikhologicheskiye i mediko-biologicheskiye problemy fizicheskoy kul'tury i sporta – Russian Journal of Physical Education and Sport*, 2020, vol. 15, no. 2, pp. 33-40. DOI 10.14526/2070-4798-2020-15-2-33-40. (In Russian).
2. Pavlov V.Y. Razrabotka i primeneniye model'nykh kharakteristik v trenirovochnom protsesse yunikh girevikov [Development and application of model characteristics in the training process of young kettlebell lifters]. *Vestnik TGPU – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2012, no. 5 (120), pp. 147-153. (In Russian).
3. Mavletova A.M. Sotsiologicheskiye oprosy v seti Internet: vozmozhnosti postroyeniya tipologii [Sociological surveys on the Internet: possibilities of building a typology]. *Sotsiologiya: metodologiya, metody, matematicheskoye modelirovaniye – Sociology: Methodology, Methods, Mathematical Modeling*, 2010, no. 31, pp. 115-134. (In Russian).
4. Ryzhkov A.N., Evdokimov V.G. Sovremennyye metody trenirovki v girevom sporte [Modern methods of training in kettlebell lifting]. *Molodyye uchenyye Rossii [Young Scientists of Russia]*, 2020, no. 3, pp. 161-164. (In Russian).
5. Pyatakhin A.M., Kalmykov S.A., Pavlova N.N., Pavlov V.I. Osobennosti primeneniya uprazhneniy s otyagoshcheniyem na trenazherakh [Features of the use of exercises with weights on simulators]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 3 (167), pp. 83-90. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-3(167)-83-90. (In Russian).
6. Tautiyev I.M. Analiz i otsenka takticheskikh priyemov v girevom sporte na vynoslivost' [Analysis and evaluation of tactical techniques in endurance kettlebell lifting]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*

- [Scientific Notes of Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg], 2018, no. 3, pp. 284-287. (In Russian).
7. Sipe V.P. Takticheskiye priyemy sovremennogo girevogo sporta [Tactics of modern kettlebell lifting]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 1, pp. 79. (In Russian).
 8. Kostyunina L.I., Postnov Y.M., Barinova E.O. Metodika razvitiya spetsial'noy silovoy vynoslivosti sportsmenov-girevikov 16–17 let [Methods for the development of special power endurance of kettlebell athletes aged 16–17]. *Povolzhskiy pedagogicheskiy poisk – Volga Region Pedagogical Search*, 2017, no. 4 (22), pp. 118-126. (In Russian).
 9. Khomyakov G.K. Kompleksnoye razvitiye silovykh kachestv kak sredstvo dostizheniya pika formy v girevom sporte [Complex development of strength qualities as a means of achieving peak form in kettlebell lifting]. *VESTNIK IrGTU – Proceedings of Irkutsk State Technical University*, 2013, no. 5 (76), pp. 299-309. (In Russian).

Информация об авторах

Рыжков Антон Николаевич, преподаватель кафедры физической подготовки. Дальневосточное высшее общевойсковое командное училище им. Маршала Советского Союза К.К. Рокоссовского, г. Благовещенск, Российская Федерация. E-mail: anton_ryzhkov_94@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4140-4725>

Космин Иван Васильевич, кандидат педагогических наук, декан факультета единоборств и неолимпийских видов спорта. Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: i.kosmin@lesgaft.spb.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0705-8147>

Кичайкина Нина Борисовна, кандидат биологических наук, профессор, доцент кафедры биомеханики. Национальный государственный университет физической культуры, спорта и здоровья им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: kaf_biomechanics@lesgaft.spb.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-7736>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Рыжков Антон Николаевич
E-mail: anton_ryzhkov_94@mail.ru

Поступила в редакцию 10.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 08.12.2020 г.
Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the authors

Anton N. Ryzhkov, Lecturer of Physical Training Department. Far East Higher Combined Command Military School named after Soviet Union Marshal K.K. Rokossovsky, Blagoveshchensk, Russian Federation. E-mail: anton_ryzhkov_94@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4140-4725>

Ivan V. Kosmin, Candidate of Pedagogy, Dean of Martial Arts and Non-Olympic Sports Faculty. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: i.kosmin@lesgaft.spb.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0705-8147>

Nina B. Kichaykina, Candidate of Biology, Professor, Associate Professor of Biomechanics Department. Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: kaf_biomechanics@lesgaft.spb.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-7736>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Anton N. Ryzhkov
E-mail: anton_ryzhkov_94@mail.ru

Received 10 November 2020
Reviewed 8 December 2020
Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-82-88
УДК 37.037.1+796.012.65

Организационно-методические особенности классической аэробики и ритмической гимнастики

Марианна Викторовна КУЗЬМЕНКО¹, Вера Борисовна БОЛДЫРЕВА²

¹ФГБОУ ВО «Московская государственная академия физической культуры»
140032, Российская Федерация, Московская обл., Люберецкий р-н,
пос. Малаховка, ул. Шоссейная, 33

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5251>, e-mail: prostomarianna@yandex.ru

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>, e-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Organizational and methodical features of classical aerobics and rhythmic gymnastics

Marianna V. KUZMENKO¹, Vera B. BOLDYREVA²

¹Moscow State Academy of Physical Education

33 Shosseynaya St., Malakhovka 140032, Lyubertsy District, Moscow Region, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5251>, e-mail: prostomarianna@yandex.ru

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>, e-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Аннотация. Работа посвящена проблеме терминологической путаницы в понятиях «ритмическая гимнастика» и «классическая аэробика». Представлена сравнительная характеристика двух видов двигательной активности: ритмической гимнастики и классической аэробики. Сравнение велось по 12 критериям: содержание занятий (средства); особенности техники выполнения упражнений; физические качества, развиваемые на занятиях; способ выполнения упражнений; структура и содержание частей занятия; музыкальное сопровождение; методы построения двигательных комбинаций; педагогический контроль; преимущественный характер энергообеспечения мышечной деятельности; требования к экипировке; оснащение зала; команды инструктора. На основе проведенного педагогического эксперимента показана методика эффективности занятий ритмической гимнастикой и классической аэробикой. Выявлены изменения показателей физической подготовленности старшеклассниц, принимающих участие в эксперименте.

Ключевые слова: классическая аэробика; ритмическая гимнастика; упражнения; физические качества и функциональная подготовленность старшеклассниц

Для цитирования: Кузьменко М.В., Болдырева В.Б. Организационно-методические особенности классической аэробики и ритмической гимнастики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 82-88. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-82-88

Abstract. The study is devoted to the problem of terminological confusion in the concepts of “rhythmic gymnastics” and “classical aerobics”. We present a comparative description of two types of motor activity: rhythmic gymnastics and classical aerobics. The comparison is carried out for 12 criteria: the content of the classes (equipment); specific exercise technique; the physical qualities developed in the classroom; method of exercise; the structure and content of parts of lessons; music; methods of constructing combinations of the motor; pedagogical control; the predominant nature of the energy supply of muscle activity; requirements for equipment; equipment of the hall; instructor’s commands. On the basis of the conducted pedagogical experiment, the me-

thods of the effectiveness of rhythmic gymnastics and classical aerobics is shown. Changes in the indicators of physical fitness of high school students taking part in the experiment are revealed.

Keywords: classical aerobics; rhythmic gymnastics; exercises; physical qualities and functional fitness of high school girls

For citation: Kuzmenko M.V., Boldyreva V.B. Organizatsionno-metodicheskiye osobennosti klassicheskoy aerobiki i ritmicheskoy gimnastiki [Organizational and methodical features of classical aerobics and rhythmic gymnastics]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 82-88. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-82-88 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Современному фитнесу свойственно постоянное развитие, связанное с появлением новых направлений и программ. На сегодняшний день никто точно не может сказать, сколько их существует, хотя в литературе есть данные, что одних только видов аэробики насчитывается более 200. Если рассматривать более подробно характеристики используемых в фитнесе программ и их содержание, то следует отметить, что многие из них базируются на аэробике, так как известно, что именно аэробные упражнения оказывают оздоровительное воздействие на сердечно-сосудистую и дыхательную системы организма. Наиболее разработанным и устоявшимся видом считается классическая аэробика. Положительное влияние занятий классической аэробикой на здоровье и физическую подготовленность занимающихся доказано в работах многих специалистов [1; 2].

В теории и практике физического воспитания классическую аэробику очень часто отождествляют с ритмической гимнастикой. Этим термином у нас в стране вообще называют все подряд, включая классическую аэробику, да и любые танцевальные движения, выполняемые под музыкальное сопровождение. Ритмическую гимнастику, в широком смысле, безусловно, можно отнести к аэробной тренировке, но отождествлять ее с классической аэробикой нельзя. Очень часто этот вид оздоровительной гимнастики называют «ритмика», тем самым относя его к музыкально-ритмическому воспитанию, что также неправильно [3; 4].

Пик популярности ритмической гимнастики приходится на середину 80-х и 90-е гг. прошлого столетия, когда она стала массовым увлечением миллионов людей. Именно в те годы вышло большое количество методической литературы по этому виду гимнастики, на многочисленных курсах повышения квалификации велась подготовка специали-

стов – инструкторов по ритмической гимнастике. В настоящее время количество курсов по подготовке инструкторов резко сократилось и связано это прежде всего с тем, что сфера использования ритмической гимнастики в системе физического воспитания несколько уменьшилась. В фитнес-клубах, на занятиях со взрослым населением эта разновидность оздоровительной гимнастики не используется, ведь с появлением первых элитных фитнес-клубов она начала вытесняться классической аэробикой и другими инновационными «модными» программами [5].

Правда, ритмическая гимнастика до сих пор остается одним из основных средств физического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Она очень популярна в программах детского фитнеса, применяется в дошкольных образовательных учреждениях, на уроках физической культуры в школах, вузах, а также в тренировочном процессе спортсменов технико-эстетических видов спорта. Такая востребованность ритмической гимнастики делает подготовку квалифицированных специалистов по ритмической гимнастике по-прежнему актуальной. Возникшая путаница в понятиях, или, точнее, отождествление ее с классической аэробикой предопределили необходимость создания данного труда, задача которого заключается в том, чтобы помочь инструктору сориентироваться в большом разнообразии видов двигательной активности и понять принципиальное отличие ритмической гимнастики от классической аэробики [5; 6].

В ходе сравнительного анализа классической аэробики и ритмической гимнастики выявлены различия по многим параметрам, которые мы рассматривали (табл. 1). И главное отличие – сами упражнения, которые и составляют основу каждого вида двигательной активности. Основным содержанием ритмической гимнастики являются общераз-

включающие упражнения (ОРУ): рывки и круги руками, повороты и наклоны туловища, махи ногами, приседания, выпады и мн. др. Это те упражнения, с которыми знаком каждый человек, посещающий уроки физической культуры в школе, ведь именно из них и состоит комплекс ОРУ подготовительной части урока. Только стиль выполнения этих упражнений «танцевальный» и стилизуется под музыкальную фонограмму, а способ выполнения – поточный. Бесконечное многообразие ОРУ, составляющих основу ритмической гимнастики, не дает возможность представить здесь даже малую их часть. В дополнение к этим упражнениям в ритмической гимнастике используют разновидности ходьбы и бега, элементы художественной гимнастики (плавные, волнообразные движения различными звеньями тела, «волны» и др.), простейшие упражнения акробатики (перекаты, стойки на лопатках и др.), упражнения стретчинга (статические позы): прыжки, подскоки, танцевальные движения. В ритмической гимнастике используются также шаги классической аэробики: “Step touch”, “Curl, Lunge”, “Chasse” и др. Но в отличие от классической аэробики, где базовые шаги, их модификации и комбинации из них будут основным содержанием занятий, в ритмической гимнастике эти шаги будут лишь дополнять общеразвивающие упражнения.

Заметно отличается и техника выполнения упражнений и шагов в каждом виде двигательной активности. Ритмической гимнастике присущ гимнастический стиль: натянутые стопы («носки»), выпрямленные конечности при махах ногами, рывками и кругами руками, максимальная амплитуда движений, прогибы в спине и так далее в классической аэробике.

Подобрать музыкальное сопровождение к комплексам ритмической гимнастики не составит труда. Это может быть любая фонограмма (песня или «минусовка»), вызывающая хороший эмоциональный отклик, удобная по темпу для выполнения упражнений. При этом очень важна так называемая «ритмическая ясность», подразумевающая хорошо определяемый на слух четкий ритм, что дает возможность без дополнительных усилий «попадать в музыку». Скомпоновать музыку для занятий классической аэробикой, где отдельные треки собираются без пауз, по

принципу «нон-стоп», сложно и возможно только с участием специальной компьютерной обработки. Музыкальная фонограмма особым образом адаптируется и имеет «квадратное» строение (то есть такое, в которых музыкальная фраза имеет 4 части или такта, равные по длительности).

Комплексы ритмической гимнастики разрабатываются на длительный срок и используются до 3-х месяцев. За этот промежуток времени предусматривается увеличение интенсивности и координационной сложности упражнений. Комбинации для занятий классической аэробикой создаются к каждому занятию и разучиваются с занимающимися наиболее приемлемым в каждом конкретном случае методом: линейная хореография, блок или бейс-хореография.

Возможно, представленный в табл. 1 перечень сравнительных характеристик недостаточно полон и можно его расширить, однако эту задачу мы оставляем для своих последующих научных изысканий.

Проведенный в нашем исследовании педагогический эксперимент, в котором приняли участие старшеклассницы 10–11-х классов школы № 48 п. Малаховка Московской области, показал, каких результатов можно добиться в развитии физических качеств, занимаясь классической аэробикой и ритмической гимнастикой. Девушки группы № 2 ($n = 17$) занимались ритмической гимнастикой, старшеклассницы группы № 1 ($n = 16$) – классической аэробикой. В ходе эксперимента, который продолжался три месяца, использовался один комплекс ритмической гимнастики. Формат занятий классической аэробикой содержал только аэробную часть. В обеих группах тренировки проводились во внеурочное время 2 раза в неделю по 60 минут. Аэробные комбинации в занятиях классической аэробикой составлялись к каждому занятию и разучивались методами сокращения, блок-хореографии и бейс-хореографии. Частота сердечных сокращений у школьников находилась в общепринятом для оздоровительной тренировки диапазоне 60–80 % от ЧСС_{max}. В занятиях ритмической гимнастикой предусматривался один кратковременный «пик нагрузки» (продолжительность 3 мин 10 с), при котором ЧСС у старшеклассниц поднималась до 90 % от ЧСС_{max}.

Таблица 1

Сравнительная характеристика ритмической гимнастики и классической аэробики

Основные характеристики	Ритмическая гимнастика	Классическая (базовая) аэробика
1	2	3
Содержание занятий (средства)	<u>Основные средства:</u> общеразвивающие упражнения. <u>Дополнительные средства:</u> разновидности ходьбы и бега, прыжки и подскоки, танцевальные движения, элементы художественной гимнастики, простейшие акробатические элементы, базовые шаги аэробики и др.	<u>Основные средства:</u> базовые шаги – “March”, “Jogging”, “Skip”, “Knee Up”, “Lift”, “Jack”, “Lunge”. Модификации базовых шагов: “V-step”, “Step Touch”, “Open Step”, “Mambo”, “Pivot”, “Cross”, “Curl”, “Kick”, “Cha-Cha-Cha”, “Lunge”, “Chasse”, “Straddle”, различные комбинации шагов из представленных шагов. <u>Дополнительные средства:</u> общеразвивающие упражнения, растягивающие (стретчинг) и силовые упражнения
Особенности техники выполнения упражнений	Упражнениям характерен гимнастический стиль и большая амплитуда, «оттянутые носки» стоп, допускаются прогибы в спине	Обязательно сохранение правильной осанки (отсутствие прогибов в поясничном и грудном отделах позвоночника). Соблюдение техники «невыпрямленных» коленей, движения рук под мышечным контролем, запрещены глубокие приседания и т. д.
Физические качества, развиваемые на занятиях	Координация движений, сила, гибкость, общая и силовая выносливость	Общая выносливость, координация движений
Способ выполнения упражнений	Серийно-поточный (паузы между песнями)	Движения выполняются поточным способом под музыку, записанную без пауз (“non-stop”)
Структура занятия и содержание частей	Занятие состоит из трех частей. <u>Подготовительная часть:</u> – разновидности ходьбы; – разновидности бега; – ОРУ, выполняемые с небольшой амплитудой и только в положении стоя. <u>Основная часть:</u> – упражнения стоя (в зависимости от задач и подготовленности занимающихся могут включать «пиковые нагрузки»); – упражнения в партере. <u>Заключительная часть:</u> – растягивающие упражнения; – расслабление	Занятие состоит из трех частей. <u>Подготовительная часть:</u> – простые шаги и движения в технике “Super Low Impact” (очень низкая ударная нагрузка); – растягивающие упражнения (стретчинг). <u>Основная часть:</u> – аэробная часть (комбинации из «базовых» шагов и их модификаций); – остывание или «заминка» (базовые шаги с дыхательными упражнениями); – силовая часть (силовые упражнения). Эта часть занятия может отсутствовать. <u>Заключительная часть:</u> – растягивающие упражнения (стретчинг)
Музыкальное сопровождение	Подбираются обычные песни или музыка, которые записываются с небольшими паузами между песнями, темп сильно варьируется. Музыка специально не обрабатывается	Музыка имеет специальную компьютерную обработку, «квадратное» строение (32 счета) и записана в формате Non-stop. Темп в ходе одного урока мало меняется (например: 126–129 уд./мин или 134–136 уд./мин). Музыка не должна заглушать вербальных команд инструктора. Музыкальное сопровождение может меняться на каждом занятии
Методы построения двигательных комбинаций	Предварительно разработанный комплекс используется от 2-х до 3-х месяцев. Комплекс не разучивается и выполняется, как правило, «с листа»	Вначале создается комбинация, потом выбирается наиболее приемлемый способ разучивания. Комбинация создается для каждого занятия
Педагогический контроль	Обязателен контроль за внешними признаками утомления. Подсчет пульса обязателен после «пиковых нагрузок»	Обязателен контроль за внешними признаками утомления. Контроль за частотой сердечных сокращений, как правило, не осуществляется
Преимущественный характер энергообеспечения мышечной деятельности	Аэробный метаболизм. Аэробно-анаэробный. При наличии так называемой «пиковой нагрузки» возможен переход на смешанный режим энергообеспечения с преобладанием анаэробного компонента	Аэробный метаболизм

Окончание таблицы 1

1	2	3
Требования к экипировке	Удобная спортивная одежда, позволяющая выполнять упражнения с большой амплитудой. Спортивная обувь с мягкой, хорошо гнущейся подошвой	Удобная спортивная одежда с хорошей вентиляцией. Поскольку основу занятий составляют шаги, прыжки и подскоки, то необходимы специальные «аэробные» кроссовки с хорошей амортизирующей подошвой
Оснащение зала	Нет строгих требований к покрытию пола. Возможно использование мягкого напольного покрытия типа «татами». Наличие зеркал желательно, но не обязательно, так как инструктор может использовать «зеркальный показ»	Обязательно твердое, нескользкое напольное покрытие и зеркала
Команды инструктора	Используются вербальные (голосовые) команды. Сообщается о смене упражнения, исходное положение или движение, направлении движения, дается обратный отсчет упражнениям и т. д.	Используются визуальные и вербальные (голосовые) команды. Сообщается о смене шагов, названии, направлении движения, обратный счет и т. д.

Для определения уровня физической подготовленности мы использовали общепринятые контрольные упражнения: «Наклон в положении стоя на гимнастической скамейке» (см), «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» (кол-во раз), «Поднимание туловища в сед из положения лежа на спине» (за 1 мин) (кол-во раз), «Прыжок в длину с места» (см), «Проба Ромберга» (с), «Челночный бег 3×10 м» (с). До эксперимента между показателями двух групп не было обнаружено достоверных различий ($p > 0,05$).

Установлено, что шестидесятиминутные занятия классической аэробикой два раза в неделю в течение 3-х месяцев хоть и оказывают положительное влияние на прирост показателей контрольных испытаний, но достоверных изменений за этот промежуток времени обнаружено не было ($p > 0,05$). При этом наименьшие приросты показателей выявлены в контрольных упражнениях: «Наклон в положении стоя на гимнастической скамейке» (см), «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» (кол-во раз) и «Поднимание туловища в сед из положения лежа на спине» (за 1 мин) (кол-во раз).

Сравнительный анализ исходных и конечных показателей физической подготовленности старшеклассниц, занимающихся ритмической гимнастикой, позволил устано-

вить, что под влиянием этих тренировок у них улучшились все показатели контрольных испытаний и большинство из них достоверно. Наибольший прирост показателей наблюдался в тесте «Наклон в положении стоя на гимнастической скамейке» (см) ($t = 4,5$; $p < 0,01$), «Сгибание и разгибание рук в упоре лежа» (кол-во раз) ($t = 3,6$; $p < 0,01$), «Поднимание туловища в сед из положения лежа на спине» (за 1 мин) (кол-во раз) ($t = 3,45$; $p < 0,01$). В остальных контрольных упражнениях показатели улучшились, и в сравнении с показателями старшеклассниц, занимавшихся классической аэробикой, даже значительнее, но эти изменения недостоверны ($p > 0,05$).

Подводя итог проведенному исследованию, отметим, что оба вида двигательной активности, используемые в ходе педагогического эксперимента, в разной степени позволяют воздействовать на уровень физической подготовленности старшеклассниц. Однако занятия ритмической гимнастикой даже в такой короткий 3-месячный промежуток времени дают лучшие результаты. Это позволяет нам рекомендовать учителям физической культуры в школах и преподавателям высших учебных заведений включать в содержание физкультурных занятий упражнения ритмической гимнастики.

Список литературы

1. Аэробика. Теория и методика проведения занятий / под общ. ред. Е.Б. Мякинченко, М.П. Шестакова. М.: СпортАкадемПресс, 2002. 304 с.

2. Кузьменко М.В., Болдырева В.Б. Организационно-методические особенности базовой аэробики и Zumba // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 175. С. 81-87. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-81-87
3. Сайкина Е.Г., Смирнова Ю.В. Требования к подбору музыкального сопровождения занятий фитнесом // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2008. № 4 (38). С. 68-71.
4. Кузьменко М.В., Фахриева И.А., Болдырева В.Б. Методика хореографической подготовки гимнасток с использованием средств современных танцев рева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2017. Т. 22. № 166. С. 48-54. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-48-54
5. Кузьменко М.В., Болдырева В.Б. Развитие психомоторных способностей у подростков средствами брейк-данса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 129-136. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-129-136
6. Кузьменко М.В., Болдырева В.Б., Кейно А.Ю., Богданов М.Ю. Применение элементов джаз-гимнастики в хореографической подготовке гимнасток-«художниц» 12–14 лет // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 183. С. 112-117. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-112-117

References

1. Myakinchenko E.B., Shestakov M.P. (gen. eds.). *Aerobika. Teoriya i metodika provedeniya zanyatiy* [Aerobics. Theory and Methods of Conducting Classes]. Moscow, SportAcademPress Publ., 2002, 304 p. (In Russian).
2. Kuzmenko M.V., Boldyreva V.B. Organizatsionno-metodicheskiye osobennosti bazovoy aerobiki i Zumba [Organizational and methodological features of the basic aerobics and Zumba]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 175, pp. 81-87. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-175-81-87. (In Russian).
3. Saykina E.G., Smirnova Y.V. Trebovaniya k podboru muzykal'nogo soprovozhdeniya zanyatiy fitnessom [Requirements for the selection of musical accompaniment for fitness classes]. *Uchenyye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta* [Scientific Notes of Lesgaft National State University of Physical Education, Sport and Health], 2008, no. 4 (38), pp. 68-71. (In Russian).
4. Kuzmenko M.V., Fakhrieva I.A., Boldyreva V.B. Metodika khoreograficheskoy podgotovki gimnastok s ispol'zovaniem sredstv sovremennykh tantsev [The methods of choreography preparation of gymnasts with the use of modern dance means]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2017, vol. 22, no. 2 (166), pp. 48-54. DOI 10.20310/1810-0201-2017-22-2(166)-48-54. (In Russian).
5. Kuzmenko M.V., Boldyreva V.B. Razvitiye psikhomotornykh sposobnostey u podrostkov sredstvami breyk-dansa [Development of psychomotor skills of teenagers using breakdance]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 129-136. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-177-129-136. (In Russian).
6. Kuzmenko M.V., Boldyreva V.B., Keyno A.Y., Bogdanov M.Y. Primeneniye elementov dzhaz-gimnastiki v khoreograficheskoy podgotovke gimnastok-«khudozhnits» 12–14 let [Elements usage of jazz gymnastics in the choreographic training of 12–14 years old “rhythmic” gymnasts]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 112-117. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-183-112-117 (In Russian).

Информация об авторах

Кузьменко Марианна Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики гимнастики. Московская государственная академия физической культуры, пос. Малаховка, Люберецкий р-н, Московская обл., Российская Федерация. E-mail: prostomarianna@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5251>

Information about the authors

Marianna V. Kuzmenko, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Theory and Methods of Gymnastics Department. Moscow State Academy of Physical Education, Malakhovka, Lyubertsy District, Moscow Region, Russian Federation. E-mail: prostomarianna@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5251>

Болдырева Вера Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры игровых и циклических видов спорта. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: ver.bor.bold@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Болдырева Вера Борисовна
E-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Поступила в редакцию 18.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 15.02.2021 г.
Принята к публикации 26.03.2021 г.

Vera B. Boldyreva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Game and Cyclic Sports Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: ver.bor.bold@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Vera B. Boldyreva
E-mail: ver.bor.bold@mail.ru

Received 18 January 2021
Reviewed 15 February 2021
Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-89-96
УДК 37.013+37.013.43

Концепция онлайн-обучения в творческих вузах

Светлана Викторовна ШАНКИНА¹, Юрий Викторович ШАНКИН^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

²ТООО «Федерация спортивного бального танца»
392027, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Чичерина, 34
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-5146>, e-mail: tooofsb@mail.ru

The concept of online learning in creative universities

Svetlana V. SHANKINA¹, Yuriy V. SHANKIN^{1,2}

¹Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>, e-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

²Federation of Sports Ball Dance
34 Chicherina St., Tambov 392027, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-5146>, e-mail: tooofsb@mail.ru

Аннотация. Одной из актуальных проблем является эффективность применения онлайн-обучения в творческих вузах, и как сохранить и не разрушить традиции российского образования и накопленный опыт творческих деятелей культуры и искусств различных направлений. Рассмотрена необходимость перехода на онлайн-обучение в творческих вузах. Научно обосновано методическое обеспечение, которое эффективно влияет на развитие системы творческих вузов, выявляя в том числе и пути применения системы онлайн-обучения в творческих вузах. Спроектирована модель и этапы планирования педагогического процесса в системе онлайн-обучения в творческих вузах. Внедрение в образовательный процесс творческих вузов онлайн-обучения предполагает непосредственно использование информационных технологий. Интерес в работе также вызывают рассмотренные формы ведения учебного предмета в системе онлайн-обучения творческих вузов. Предложены пути решения проблем технического, педагогического и методического характера и доказана эффективность реализации концепции онлайн-обучения в творческих вузах.

Ключевые слова: система онлайн обучения; концепция; творческие вузы

Для цитирования: Шанкина С.В., Шанкин Ю.В. Концепция онлайн-обучения в творческих вузах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 89-96. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-89-96

Abstract. One of the pressing problems is the effectiveness of the use of online education in creative universities and how to preserve and not destroy the traditions of Russian education and the accumulated experience of creative workers of culture and arts of various fields. We discuss the need to switch to online education in creative universities. We scientifically substantiate methodic support, which effectively affects the development of the system of creative universities, identifying, among other things, ways of using the online learning system in creative universities. A model and stages of planning the pedagogical process in the online learning system in creative universities is designed. The introduction of online education into the educational process of creative universities involves the direct use of information technologies. Interest in the work is also aroused by the considered forms of teaching a subject in the online learning system of creative universities. Ways of solving problems of a technical, pedagogical and methodological nature are proposed and the effectiveness of the implementation of the concept of online education in creative universities is proved.

Keywords: online learning system; concept; creative universities

For citation: Shankina S.V., Shankin Y.V. Kontsepsiya onlayn-obucheniya v tvorcheskikh vuzakh [The concept of online learning in creative universities]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 89-96. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-89-96 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Образование в области культуры и искусств должно быть ориентировано на теоретико-практическое обучение. Это отражено в национальной доктрине образования Российской Федерации [1].

Пандемия коронавируса внесла коррективы во все структуры образования. Все вузы России перешли на дистанционное или частично дистанционное обучение.

Использование интернет-каналов, таких как VK, WhatsApp, Viber, Zoom, Skype, Yandex.ru, Mail.ru и других помогает держать связь со студентами по различным дисциплинам.

Внедрение в образовательный процесс творческих вузов дистанционного обучения предполагает непосредственно использование информационных технологий. В связи с этим происходят изменения в содержании и подходах к обучению через интернет-систему. Система дистанционного обучения в творческих вузах способствует развитию и росту знаний по использованию информационных технологий, но не все технологии применимы для творческой деятельности, необходим тактильный контакт участников педагогического процесса в области хореографического искусства. В образовательных учреждениях творческого характера должны быть созданы благоприятные условия, чтобы использовать дистанционное обучение, предлагая вариативные маршруты для развития познавательных и коммуникативных способностей студентов творческих вузов и умений оперативно решать проблему в сложившейся ситуации¹.

В образовательных учреждениях культуры и искусств практически невозможна такая форма работы. Только временно можно перестроить работу, направленную на теоретическую подготовку студентов творческих вузов, а практические занятия перевести полностью на индивидуальные занятия, с каждым студентом отрабатывая техническое исполнение [2].

Онлайн-уроки отличаются от занятий в зале организацией, содержанием, временем, продолжительностью, интенсивностью, направленностью и др.

Используя интернет-связь, необходимо организовать студенческие группы в социальных сетях и конференции на различных платформах.

Прежде чем перейти на такую форму работы, необходимо, в первую очередь, пересмотреть принципы, содержание педагогического процесса, методы, способы и средства проведения занятий в системе онлайн [3].

Таким образом, необходимо спроектировать модель педагогического процесса в системе онлайн-обучения [4]. Этапы планирования педагогического процесса в системе онлайн-обучения в творческих вузах представлены на рис. 1.

В проектировании модели педагогического процесса необходимо соблюдать определенные действия, которые выстраивают саму систему дистанционного обучения в творческих вузах [5].

Перечислим особенности ведения учебного предмета в системе дистанционного обучения: цели и задачи должны решать проблемы дистанционного обучения в творческих вузах, систематизируя применение информационных технологий для различных направлений в области культуры и искусства. Дистанционное обучение в творческих вузах должно проходить поэтапно, сохраняя преемственность каждого этапа, учитывая структуру, содержание и специфику профессиональной деятельности участников образовательного процесса в культурном преобразовании современного общества. Дистанционное обучение в творческих вузах требует определенных знаний, умений и навыков информационных технологий и является обязательным условием следующего этапа; формирование структуры повышения уровня педагогического процесса онлайн-обучения, предоставляя свободу выбора образовательного маршрута на определенном этапе дистанционного обучения в области культуры и искусства [6].

¹ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандартизация и мониторинг в образовании. 2002. № 1 (22). С. 3-16.

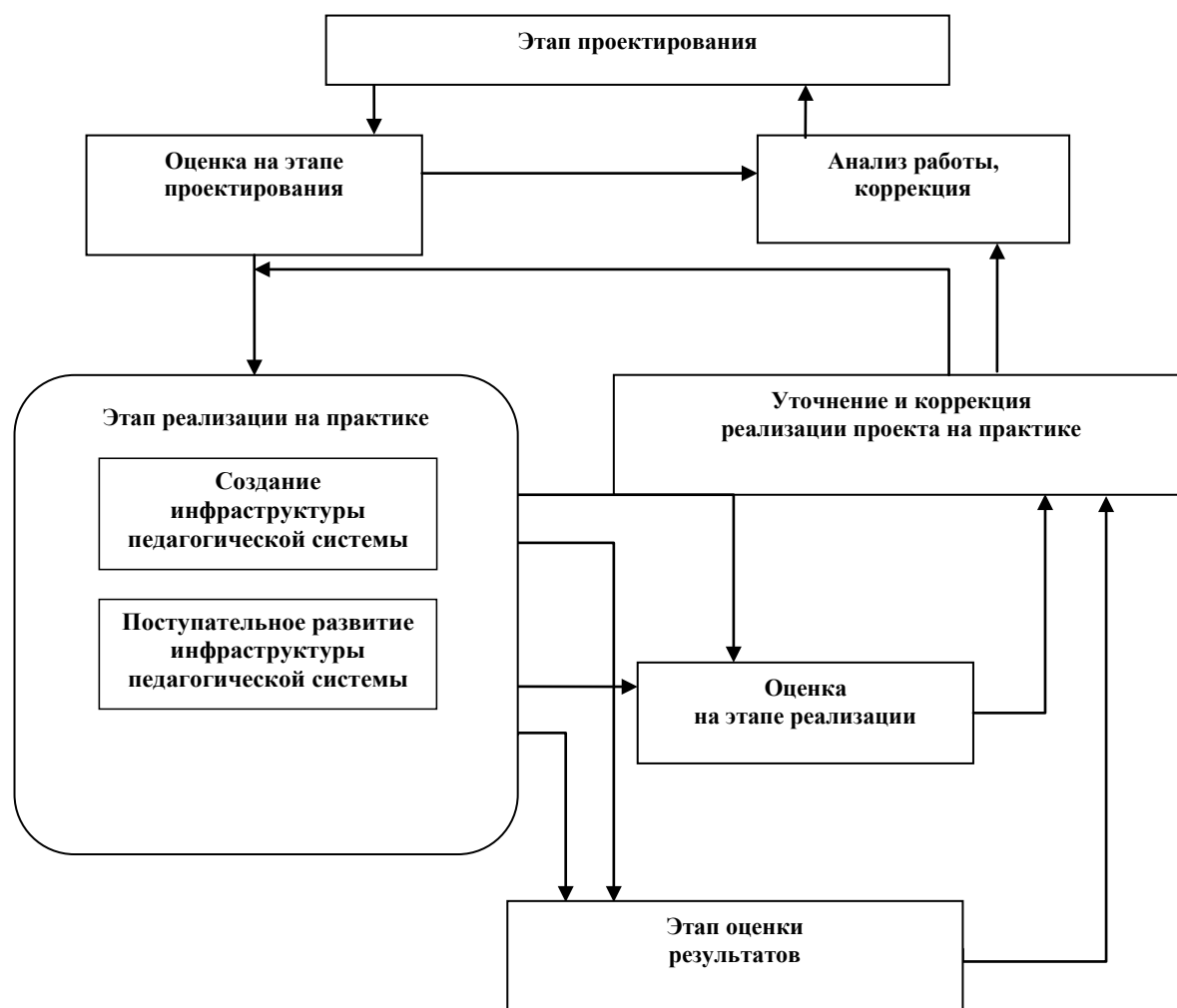


Рис. 1. Процесс моделирования и реализации онлайн-обучения в творческих вузах

Определенный этап является неотъемлемой частью всей системы онлайн-обучения в творческих вузах, где полученные знания зависят от личностной активности студента.

Целостный педагогический процесс онлайн-обучения в творческих вузах зависит от специфики образовательных направлений, которые определяют целенаправленный курс установок: социально-ориентированные – ХОЧУ, предметно-ориентированные – МОГУ и личностно-ориентированные – ДЕЛАЮ [3].

Чтобы провести оптимизацию педагогического процесса системы дистанционного обучения в творческих вузах, необходимо соответствовать всем требованиям как со стороны Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, так и социума. Внося изменения во все структурные элементы педагогического процесса системы

дистанционного обучения в творческих вузах, необходимо учитывать специфику различных направлений культуры и искусств.

Систему онлайн-обучения в творческих вузах необходимо оптимизировать. Создать теоретико-методологическую информационную базу – перевести научно-теоретическую, учебно-методическую литературу в электронную форму обучения. Оснастить материально-техническую базу – усовершенствовать возможности материально-технического обеспечения; программного обеспечения; координационно-организационного обеспечения участников образовательного процесса системы онлайн-обучения в творческих вузах [7].

Дистанционное обучение имеет множество форм проведения онлайн-занятий в творческих вузах [8].

Чат-занятия – учебные занятия, осуществляемые с использованием чат-технологий. Чат-занятия проводятся синхронно, то есть все участники имеют одновременный доступ к чату.

Веб-занятия – дистанционные уроки, конференции, семинары, деловые игры, лабораторные работы, практикумы и другие формы учебных занятий, проводимых с помощью средств телекоммуникаций и других возможностей Интернета. Веб-занятия больше подходят для теоретических занятий, не требующих физической активности.

Прямые трансляции – простой и доступный вид дистанционного подключения (Instagram, Facebook, Telegram, WhatsApp, Viber, Zoom, Skype и др.).

Положительное:

- несложное подключение;
- легкий контроль посещений;
- нет необходимости ничего устанавливать;
- занятия по расписанию.

Отрицательное:

- работа вне хореографического класса;
- бесконтактная работа (как с педагогом, так и с партнерами);
- отсутствие энергетически-эмоционального фона.

Кейс-уроки – учебно-методический материал теоретического или практического характера (Moodle).

Удобство таких занятий заключается в том, что учащиеся могут ознакомиться с ними в любое удобное время и прислать отчет или контрольные задания (доклад, реферат, фото- или видеоотчета и т. д.) к определенному времени, которое определил педагог.

Кейс-уроки можно использовать в облачных технологиях как дополнительные задания, так и основные.

Положительное:

- выполнение в любое время;
- проверяемость выполнения заданий;
- нет зависимости от стабильности и скорости Интернета.

Отрицательное:

- затрачивается много времени для подготовки, выполнения и проверки уроков;
- нет возможности сделать работу над ошибками.

Теле- (видео) конференции дают возможность планировать и анализировать фак-

торы формирования профессиональных компетенций. Для учебных видеоконференций характерно достижение образовательных задач в реальном времени, возможно большее количество участников одновременно.

Онлайн-конференции – видеосвязь с определенной аудиторией студентов в определенное для них время. Отличается использованием видеодемонстрации параллельно с показом и объяснением, возможностью модерирования сообщений в чате, своевременным исправлением ошибок и т. д., тем самым создавая обстановку офлайн-занятия.

Положительное:

- устанавливать можно на любые гаджеты;
- запись занятия с экрана;
- исправлять ошибки у обучающихся можно на уроке;
- общение с группой обучающихся в режиме настоящего времени;
- занятия по рассылке определенному учащемуся (в большом количестве).

Отрицательное:

- необходимость современного гаджета;
- качество Интернета;
- платные услуги.

Наиболее оптимальной формой проведения занятий может служить видеоконференция.

Выполнение движений вместе с педагогом вызывает определенные эмоциональные переживания и ощущения, создает эффект личного участия в процессе. Воздействие на мозг идет по разным каналам восприятия, обучение идет «вживую».

В настоящее время разработано несколько десятков программ, позволяющих проводить видеоконференции с большим количеством участников, а также созданы целые вебинарные платформы.

Одной из популярнейших программ для проведения видеоконференций является Zoom, даже с бесплатным аккаунтом она позволяет решать многочисленные задачи, проводить вебинары и презентации на хорошем техническом уровне, имеет интуитивно понятный интерфейс [9].

С целью внедрения дистанционного обучения в творческие вузы необходимо решить следующие проблемы.

Технические проблемы:

- отсутствие Интернета в месте нахождения обучающегося;
- низкая скорость интернет-соединения, «зависание» трансляции, плохое качество сигнала, помехи;
- отсутствие технической возможности установить специальные программы для видеоконференций;
- ограниченность пространства: нет комфортных условий для выполнения танцевальных движений.

Педагогические проблемы:

- преподаватель не может поправить, скорректировать позицию обучающегося, индивидуально разобрать и отработать ошибки;
- показ позиции обучающегося с одного ракурса;
- преподаватель не может передать динамику движений;
- студент отрабатывает движения в одиночку, без партнера.

Методические проблемы:

- отсутствие необходимых профессиональных видеоматериалов, роликов, программ дистанционного обучения.

Помимо перечисленных форм онлайн-обучения необходимо разработать систему применения информационных облачных технологий для улучшения условий обучения студента. Необходимо перевести методический и практический учебный материал в электронную форму в соответствии со спецификой хореографического искусства [10].

Элементами успешной реализации педагогического процесса системы онлайн-обучения в творческих вузах являются: определение интереса общества в сфере культуры и искусства; определение цели и задач для решения основных проблем системы онлайн-обучения в творческих вузах; адаптация применения инновационных технологий, программ и подходов к онлайн-обучению в творческих вузах; взаимодействие в системе онлайн-обучения между участниками педагогического процесса как по вертикали, так и по горизонтали; необходимо выработать мотивационный элемент самостоятельного изучения студентом материала, постоянно совершенствуя его в своей профессиональной деятельности [11].

Эффективность реализации настоящей концепции оценивается по следующим направлениям:

- учет требований в соответствии с ФГОС ВО по творческим направлениям подготовки специалистов в области культуры и искусств;
- вариативность обучения по возможностям и потребностям профессиональной самореализации студентов в творческих вузах;
- обеспечение сохранности традиций отечественной культуры в творческих вузах;
- улучшение уровня качества подготовки и переподготовки педагогических кадров с учетом потребностей общества;
- применение различных форм обучения в творческих вузах;
- увеличение спроса образовательных услуг сферы культуры и искусства не только в России, но и за рубежом;
- усовершенствование отношений с другими странами в области образования в сфере культуры и искусств и выработки общих критериев оценки качества образования в этой сфере;
- обеспечение содержания имущественного комплекса образовательных учреждений, технической и материальной базы творческих вузов.

Использование информационных технологий в системе дистанционного обучения творческих вузов показало ряд недостатков, которые необходимо устранить и адаптировать, учитывая специфику разных жанров профессиональной деятельности:

- формирование информационной культуры студентов творческих вузов;
- несовершенство обучающих платформ, подходящих для различных видов учебной деятельности в творческих вузах;
- методическое оснащение должного уровня;
- корректировка содержания и тем учебного материала;
- применение на обучающих платформах видео- и аудиоинформации;
- локальный и сетевой режим доступа.

Информационные технологии в дистанционном обучении являются только инструментом связи педагога с аудиторией студентов во время учебного процесса. Благодаря дистанционному обучению студент выходит

на новый познавательный уровень по сравнению с традиционным обучением: применение личностного подхода обучения в системе дистанционного обучения; самостоятельное мотивирование совершенствоваться не только в творческой деятельности, но и повышение знаний в компьютерных технологиях; выполнение заданий для творческих вузов совершенно нового характера с использованием облачных технологий; сочетание теоретического с практическим исполнением в системе дистанционного обучения; приобретение навыка интерактивного взаимодействия, общения в информационно-образовательном пространстве и мн. др. [12].

Одной из актуальных проблем является эффективность применения дистанционного обучения в творческих вузах и сохранение традиций российского образования и накопленный опыт творческих деятелей искусств различных направлений.

Создание образовательных платформ нуждается в индивидуальном применении каждого курса обучения и компетентностном

походе системы дистанционного обучения в творческих вузах [7].

Информационные образовательные ресурсы в творческих вузах необходимо подразделить на виды: электронные справочники, энциклопедии; образовательные программы, переведенные в цифру; электронные учебники и учебно-методические пособия; электронные учебники-тренажеры; контролирующие тесты; творческие мастерские, которые позволяют проводить практическую работу в разных направлениях творческой деятельности.

Творческие вузы в настоящее время на пути формирования системы дистанционного обучения. Создаются организационно-педагогические условия применения электронных информационных ресурсов в соответствии с единственными требованиями стандартов и социально-экономическими условиями современного общества.

Данная концепция онлайн-обучения может применяться не только в творческих вузах, но и в различных образовательных учреждениях в области культуры и искусств.

Список литературы

1. Олифер С.И. Диалог культуры и образования // Искусство и образование. 2001. № 1 (15).
2. Костокрыс Т.А. Образование форма интеграции «двух культур» // Искусство и образование. 2001. № 2 (16). С. 4-10.
3. Шалаев И.К. Мотивационное программно-целевое управление: основы теории и экспертиза эффективности. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004.
4. Чванова М.С., Шанкина С.В. Инновационная концепция непрерывной подготовки специалистов спортивных балльных танцев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2008. Вып. 1 (57). С. 270-275.
5. Кулмуханова К.К., Кутебаев Т.Ж., Мусина Г.Б., Сатыбалдина М.Б. Практический опыт по информационно-коммуникативным технологиям в образовании // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-2. С. 240-243.
6. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика. М.: Академия, 2010.
7. Гобарева Я.Л., Кочанова Е.Р., Торопова Н.В. Применение новых информационных технологий в образовании // Информационные технологии в финансово-экономической сфере: прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф. М., 2013. С. 219-224.
8. Подкопаев О.А. К вопросу об информационных технологиях в дистанционном образовании // Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза: 43 науч.-метод. конф. преподавателей, аспирантов и сотрудников. Самара, 2016. С. 278-282.
9. Сергеева А.С. Использование информационных коммуникационных технологий в современном образовании // Образование: традиции и инновации: материалы 5 Междунар. науч.-практ. конф. Самара, 2014.
10. Черкашина Н.В. Использование информационных технологий в образовании // Ученые записки ИСГЗ. 2014. Т. 12. № 2. С. 72-77.
11. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования. М.: Логос, 2012.
12. Шанкина С.В. Основные направления совершенствования инфраструктуры инновационной деятельности в сфере культуры и спорта региона // Танец в диалоге культур и традиций: 5 Межвуз. науч.-практ. конф. СПб.: СПбГУП, 2015.

References

1. Olifer S.I. Dialog kul'tury i obrazovaniya [Dialogue between culture and education]. *Iskusstvo i obrazovaniye* [Art and Education], 2001, no. 1 (15). (In Russian).
2. Kostogrys T.A. Obrazovaniye forma integratsii «dvukh kul'tur» [Education is a form of integration of “two cultures”]. *Iskusstvo i obrazovaniye* [Art and Education], 2001, no. 2 (16), pp. 4-10. (In Russian).
3. Shalayev I.K. *Motivatsionnoye programmno-tselevoye upravleniye: osnovy teorii i ekspertiza effektivnosti* [Motivational Target-Oriented Program Management: Foundations of Theory and Efficiency Examination]. Barnaul, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla Publ., 2004. (In Russian).
4. Chvanova M.S., Shankina S.V. Innovatsionnaya kontseptsiya nepreryvnoy podgotovki spetsialistov sportivnykh bal'nykh tantsev [An innovative concept for the continuous training of sports ballroom dancers]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2008, no. 1 (57), pp. 270-275. (In Russian).
5. Kulmukanova K.K., Kutebayev T.Z., Musina G.B., Satybaldina M.B. Prakticheskiy opyt po informatsionno-kommunikativnym tekhnologiyam v obrazovanii [Practical experience in information and communication technologies in education]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* [International Journal of Experimental Education], 2016, no. 4-2, pp. 240-243. (In Russian).
6. Khutorskiy A.V. *Pedagogicheskaya innovatika* [Pedagogical Innovation]. Moscow, Akademiya Publ., 2010. (In Russian).
7. Gobareva Y.L., Kochanova E.R., Toropova N.V. Primeneniye novykh informatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii [Application of new information technologies in education]. *Mezhdunarodnaya nauchnaya konferentsiya «Informatsionnyye tekhnologii v finansovo-ekonomicheskoy sfere: proshloye, nastoyashcheye, budushcheye»* [International Scientific Conference “Information Technologies in the Financial and Economic Sphere: Past, Present, Future”]. Moscow, 2013, pp. 219-224. (In Russian).
8. Podkopayev O.A. K voprosu ob informatsionnykh tekhnologiyakh v distantsionnom obrazovanii [On the issue of information technologies in distance education]. *43 Nauchno-metodicheskaya konferentsiya prepodavateley, aspirantov i sotrudnikov «Prepodavatel' kak sub'yekt i ob'yekt informatsionno-obrazovatel'noy sredy vuza»* [43rd Scientific and Methodic Conference of Lecturers, Post-Graduate Students and Employees “Teacher as a Subject and Object of the Information and Educational Environment of a University”]. Samara, 2016, pp. 278-282. (In Russian).
9. Sergeyeva A.S. Ispol'zovaniye informatsionnykh kommunikatsionnykh tekhnologiy v sovremenном obrazovanii [The use of information communication technologies in modern education]. *Materialy 5 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Obrazovaniye: traditsii i innovatsii»* [Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference “Education: Traditions and Innovations”]. Samara, 2014. (In Russian).
10. Cherkashina N.V. Ispol'zovaniye informatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii [The use of information technology in education]. *Uchenyye zapiski ISGZ* [Scientific Notes of the Institute of Social and Humanities Knowledge], 2014, vol. 12, no. 2, pp. 72-77. (In Russian).
11. Shadrikov V.D. *Kachestvo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Quality of Pedagogical Education]. Moscow, Logos Publ., 2012. (In Russian).
12. Shankina S.V. Osnovnyye napravleniya sovershenstvovaniya infrastruktury innovatsionnoy deyatel'nosti v sfere kul'tury i sporta regiona [The main directions of improving the infrastructure of innovative activities in the field of culture and sports of the region]. *5 Mezhvuzovskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Tantsy v dialoge kul'tur i traditsiy»* [5th Inter-University Scientific and Practical Conference “Dance in the Dialogue of Cultures and Traditions”]. St. Petersburg, St. Petersburg University of the Humanities and Social Sciences Publ., 2015. (In Russian).

Информация об авторах

Шанкина Светлана Викторовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>

Information about the authors

Svetlana V. Shankina, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of Performing Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5651-8288>

Шанкин Юрий Викторович, старший преподаватель кафедры сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; президент Тамбовской областной общественной организации «Федерация спортивного бального танца», руководитель Тамбовского регионального отделения Российского танцевального союза, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: tooofsb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-5146>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Шанкина Светлана Викторовна
E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

Поступила в редакцию 11.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 08.02.2021 г.
Принята к публикации 26.03.2021 г.

Yury V. Shankin, Senior Lecturer of Performing Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; President of the Tambov Regional Public Organization "Federation of Sports Ball Dance", Head of the Tambov Regional Branch of the Russian Dance Union, Tambov, Russian Federation. E-mail: tooofsb@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0043-5146>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Svetlana V. Shankina
E-mail: fiesta-tsu@yandex.ru

Received 11 January 2021
Reviewed 8 February 2021
Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-97-106
УДК 37.012

Статистический анализ зависимости уровня сформированности патриотических чувств подростков от структурных компонентов

Татьяна Эдуардовна МАНГЕР, Юлия Викторовна ВАСИЛЬЕВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-4706>, e-mail: mangerins@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3336>, e-mail: juliavav@rambler.ru

Statistical analysis of the dependence of the development level of patriotic feelings of adolescents on the structural components

Tatiana E. MANGER, Yulia V. VASILIEVA
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-4706>, e-mail: mangerins@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3336>, e-mail: juliavav@rambler.ru

Аннотация. Проведен анализ зависимости уровня сформированности патриотических чувств подростков от компонентов, характеризующих когнитивные способности, ценности и мотивацию, навыки подростков. На основе корреляционно-регрессионного анализа выявлена высокая теснота связей результирующего признака (уровень патриотизма) и факторов-компонентов. В исследовании представлены методики, которые позволяют комплексно оценить с количественной и качественной точек зрения каждый компонент, определить индивидуальные особенности и склонности личности, ее потенциальные возможности в процессе обучения и воспитания, социальной адаптации. Кроме того, обосновано, что при повышении уровня патриотизма повышается балльная оценка компонентов. Воспитание патриотических чувств у подростков представляет собой сложный процесс, опирающийся на целостный подход к воспитанию личности, ее развитию, который включает в себя формирование высших моральных качеств. Патриотическое воспитание на различных этапах развития общества обусловлено социально-экономическими, политическими событиями, которые происходили в конкретной стране. Основой в патриотическом воспитании является личность, обладающая соответствующими знаниями, имеющая наивысшие моральные и духовно-нравственные качества. Благодаря разработанной программе патриотического воспитания «Я – патриот» в учреждении дополнительного образования подростки существенно повысили уровень патриотизма.

Ключевые слова: патриотическое воспитание; корреляционно-регрессионный анализ уровня патриотических чувств; статистический анализ компонентов; подростки

Для цитирования: Мангер Т.Э., Васильева Ю.В. Статистический анализ зависимости уровня сформированности патриотических чувств подростков от структурных компонентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 97-106. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-97-106

Abstract. We analyze the dependence of the development level of patriotic feelings in adolescents on the components that characterize the cognitive abilities, values and motivation, skills of adolescents. On the basis of the correlation-regression analysis, a high closeness of connections between the resulting feature (level of patriotism) and factors-components is revealed. The study presents methods that allow a comprehensive assessment from a quantitative and qualitative point of view,

each component, to determine the individual characteristics and inclinations of an individual, its potential in the process of education and upbringing, social adaptation. In addition, it is substantiated that with an increase in the level of patriotism, the score of the components rises. The upbringing of patriotic feelings in adolescents is a complex process based on a holistic approach to the upbringing of a personality, its development, which includes the development of the highest moral qualities. Patriotic education at various stages of the development of society is conditioned by social and economic, political events that took place in a particular country. The basis in patriotic education is a person who has the appropriate knowledge, has the highest moral and spiritual and moral qualities. Thanks to the developed program of patriotic education “I am a patriot” in the institution of additional education, adolescents have significantly increased the level of patriotism.

Keywords: patriotic education; correlation-regression analysis of the patriotic feelings level; statistical analysis of components; adolescents

For citation: Manger T.E., Vasilieva Y.V. Statisticheskii analiz zavisimosti urovnya sformirovannosti patrioticheskikh chuvstv podrostkov ot strukturnykh komponentov [Statistical analysis of the dependence of the development level of patriotic feelings of adolescents on the structural components]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 97-106. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-97-106 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Воспитание патриотических чувств подростков средствами народного творчества является многосторонним, многоуровневым и противоречивым процессом, состоящим из различных форм взаимовоздействия компонентов. Он включает освоение личностью подростка гражданских и патриотических ценностей в народном творчестве, осознание и переживание, принятие их как личностно значимых для его самосознания и российского общества в целом [1, с. 91].

Основным критерием оценки патриотических чувств у подростков средствами народного творчества выступает критерий соответствия желаемых обществом характеристик личности патриота и реального поведения индивида (рис. 1).

К значимым компонентам формирования патриотических чувств у подростков средствами народного творчества относятся когнитивная, ценностно-мотивационная и деятельностно-поведенческая составляющие, которые измеряются специфическими индикаторами усвоения патриотических знаний, умений и навыков (рис. 2).

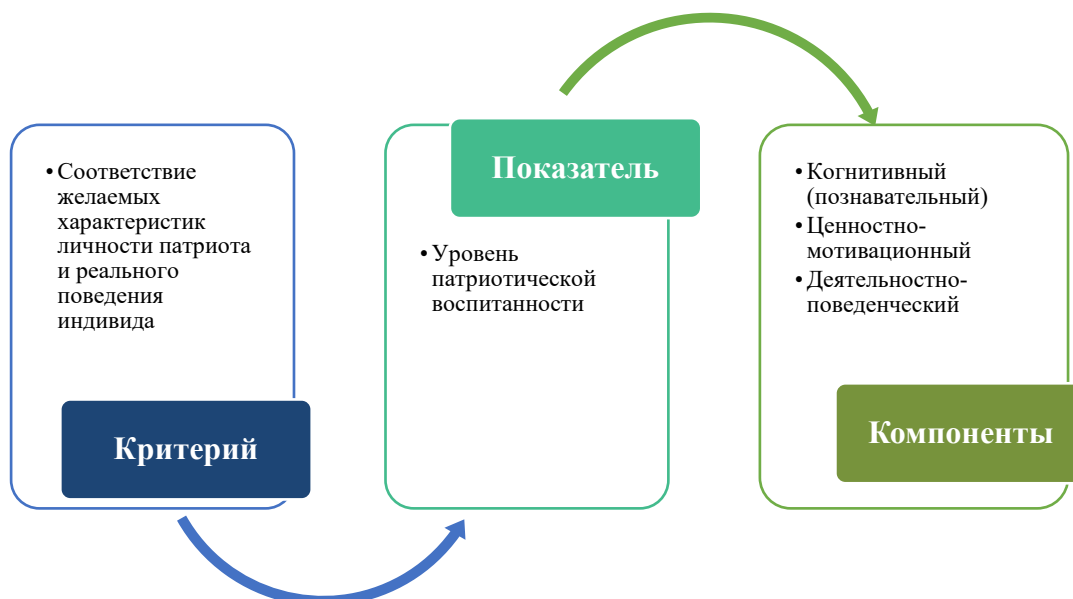


Рис. 1. Критерий, показатель и параметры результативности воспитания патриотических чувств подростков [2, с. 49]

Когнитивный компонент включает в себя представления и понятия подростков о названии страны, своем адресе; достопримечательностях родного края, города; флаге, гербе, гимне России; природных богатствах России, ее природно-климатических зонах, ландшафтах и пр. Ценностно-мотивационный компонент предполагает способность проявлять положительные эмоции по отношению к общественным событиям и явлениям и общественно полезному труду. Деятельностно-поведенческий компонент подразумевает сформированные умения заботиться об окружающей природе, близких, оказывать помощь окружающим людям, проявлять дружелюбие, считаться с интересами товарищей, договариваться со сверстниками, анализировать свои и чужие поступки [4, с. 65].

Для исследования взаимодействия показателей наиболее эффективным является проведение корреляционно-регрессионного анализа, который позволяет качественно и количественно оценить связь показателей. Результат анализа позволяет выделять приоритеты и на основе главных факторов прогнозировать, планировать развитие приоритетных направлений [5, с. 124].

ПОСТАНОВКА ЗАДАЧИ

Для определения зависимости уровня сформированности патриотических чувств у подростков от структурных компонентов

были использованы методики, учитывающие именно особенности развития подростковой личности. На основе полученных результатов проведен корреляционно-регрессионный анализ, позволяющий выявить связи фактора и признаков.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В педагогическом эксперименте приняли участие подростки учреждения дополнительного образования ДДТ «Городской» им. С.А. Шмакова. На рис. 3 представлены этапы работы с подростками.

Количество подростков экспериментальной группы составило 26 человек, а контрольной – 25 человек.

Проанализируем результаты опытно-экспериментальной работы именно с экспериментальной группой. На рис. 4 отражены результаты оценки уровня сформированности патриотических чувств согласно разработанной анкете «Патриотизм и я», количество баллов по данной методике оценки составляет от 0 до 12 баллов (0–4 – низкий уровень, 5–8 – средний уровень, 9–12 – высокий уровень).

Низкий уровень сформированности патриотических чувств наблюдается у 14 подростков, или 55 % респондентов, средний уровень – у 7 человек, или 26 %, а высокий уровень – у 5 человек, или 19 %.

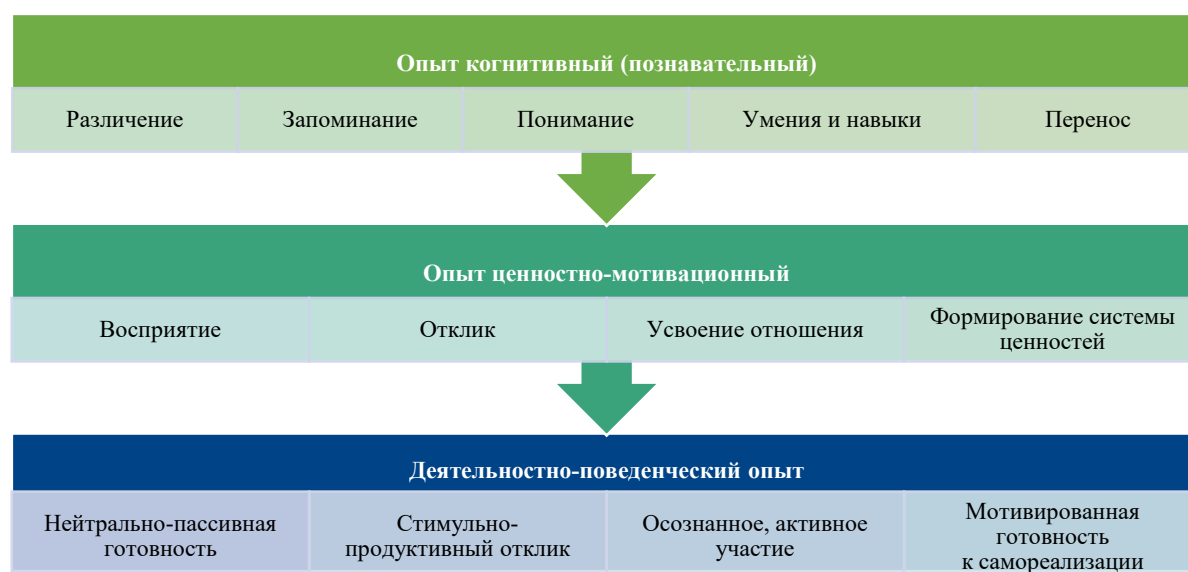


Рис. 2. Индикаторы усвоения подростками патриотических знаний, умений и навыков [3, с. 23]



Рис. 3. Этапы проведения опытно-экспериментальной работы

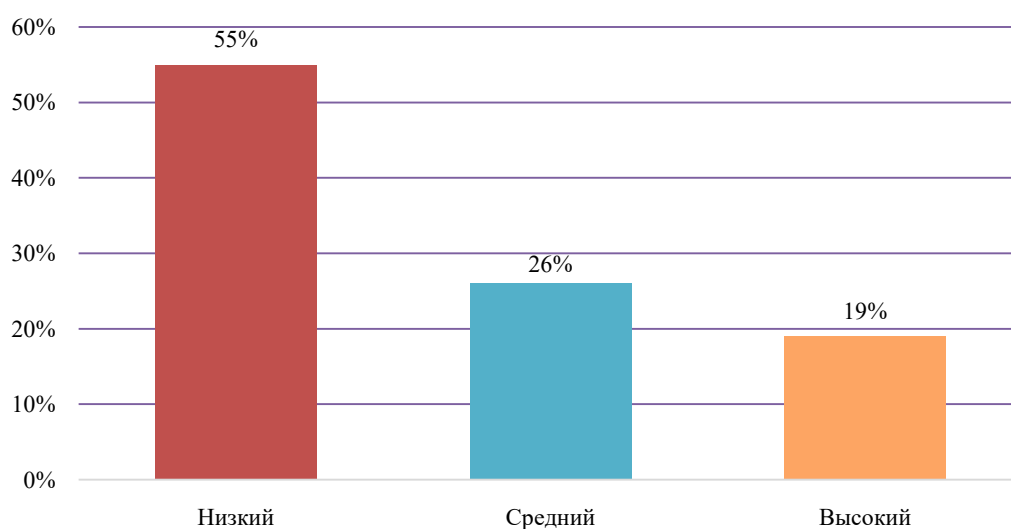


Рис. 4. Уровень сформированности патриотических чувств подростков на констатирующем этапе, %

В качестве диагностики компонентов были использованы следующие методики.

Краткий отборочный тест применяется для оценки уровня когнитивного развития и структуры интеллекта подростков. Данная методика является комплексной и позволяет получить обобщенный показатель когнитивных навыков подростков (рис. 5). Диапазон значений составляет от 0 до 23 баллов (0–9 – низкий уровень, 10–16 – средний уровень, 17–23 – высокий уровень) [6, с. 57].

Диагностика отношения к жизненным ценностям позволяет оценить ценности и мотивацию подростков. Диапазон значений – 0–5 (0–2 – низкий уровень, 3–4 – средний уровень, 5 – высокий уровень) [7, с. 321].

Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах – предлагаемый метод диагностики поведенческих актов согласно опроснику Ч.Д. Спилбергера, направленного на изучение уровней деятельностной активности подростка. Диапазон значений составляет от 0 до 13 баллов (0–5 – низкий уровень, 6–9 – средний уровень, 10–13 – высокий уровень) [8, с. 148].

В корреляционно-регрессионном анализе в качестве результирующего признака Y

представим уровень сформированности патриотических чувств подростков, а факторов – значение уровня компонентов, отражающих способности, ценности и воспитание подростков.

В табл. 1 представим исходные данные для проведения корреляционно-регрессионного анализа на констатирующем этапе.

На основе функции КОРРЕЛ в Excel и «Надстройки Данные – Анализ данных – Корреляции» определена сила связи между признаком Y и факторами X . Результаты отражены в табл. 2.

Полученные значения отражают высокую связь между признаком (уровнем сформированности патриотических чувств подростков) и факторами, такими как когнитивный, ценностно-мотивационный и деятельностно-поведенческий компоненты, коэффициенты соответствуют диапазону 0,7–0,9 [9, с. 67]. Соответственно, у подростков с низким уровнем сформированности патриотических чувств компоненты, отвечающие за умственные способности, ценности и мотивацию, поведение, также имеют низкие значения и характеризуют подростков с негативной позиции.

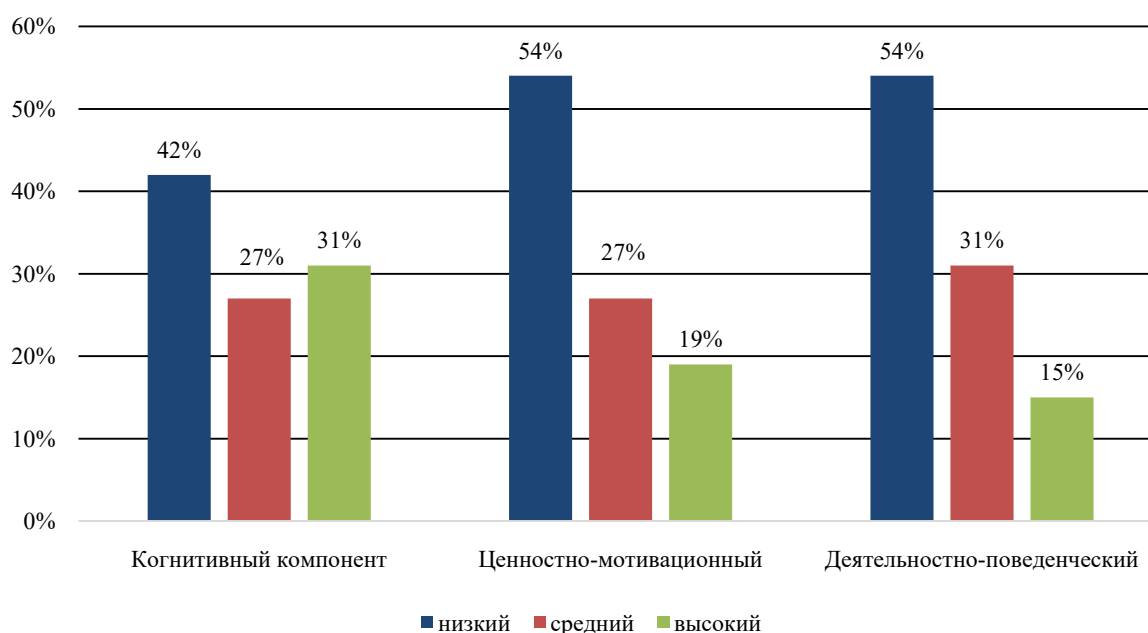


Рис. 5. Уровни компонентов, отражающих способности, ценности и воспитание подростков на констатирующем этапе, %

Таблица 1

Исходные данные значений признака и факторов, баллы

№ п/п	Уровень ПЧ У	КК Х1	ЦМК Х2	ДПК Х3	№ п/п	Уровень ПЧ У	КК Х1	ЦМК Х2	ДПК Х3
1	3	7	1	4	14	3	7	2	3
2	7	7	3	8	15	2	7	2	5
3	6	8	2	7	16	7	14	2	8
4	10	19	5	9	17	11	19	4	12
5	1	11	1	4	18	6	17	2	5
6	3	8	2	3	19	4	15	3	3
7	5	13	4	7	20	4	15	2	3
8	4	12	3	9	21	3	10	1	5
9	8	19	5	7	22	9	21	5	13
10	7	20	4	5	23	2	9	1	6
11	4	8	1	3	24	1	5	2	5
12	12	20	5	11	25	11	23	5	13
13	4	9	1	2	26	4	7	3	3

Примечание. Уровень ПЧ – уровень сформированности патриотических чувств; КК – когнитивный компонент; ЦМК – ценностно-мотивационный компонент; ДПК – деятельностно-поведенческий компонент.

Таблица 2

Расчет коэффициентов корреляции

Показатели	Уровень ПЧ	КК	ЦМК	ДПК
Уровень ПЧ	1			
КК	0,808252301	1		
ЦМК	0,820236765	0,776933	1	
ДПК	0,798318191	0,658127	0,726714	1

Примечание. Обозначения как в табл. 1.

После реализации педагогической программы «Я – патриот» и социально-педагогической технологии получены следующие результаты.

На рис. 6 представим уровень сформированности патриотических чувств на контрольном этапе.

Полученные результаты свидетельствуют о повышении общего уровня патриотизма подростков. Так, низкий уровень сократился с 55 до 30 % (8 человек), средний уровень возрос с 26 до 40 % (10 человек), а высокий уровень достиг 30 % (8 человек).

По результатам повторного тестирования получены новые значения уровня компонентов (рис. 7).

Проведем повторную оценку статистической связи на контрольном этапе, в табл. 3 отражены исходные данные для анализа, а в табл. 4 – результаты анализа данных – корреляции.

Полученные балльные оценки подростков отражают повышение уровня сформированности патриотических чувств и когнитивных навыков, мотивации и поведения.

После реализации программы и технологии показатели корреляции повысились и также отразили сильную связь между признаком и факторами. Это означает, что при увеличении уровня сформированности патриотических чувств произошел рост компонентов.

Также в исследовании проведен анализ «Регрессия», результаты которого отражены в табл. 5.

Полученное значение R -квадрат отражает высокое качество построенной модели – $R^2 = 0,8104$ (больше 0,7) [10, с. 215]. Коэффициент $-0,6769$ отражает, каким будет уровень сформированности патриотических чувств $У$, если все компоненты в рассматриваемой модели будут равны 0.

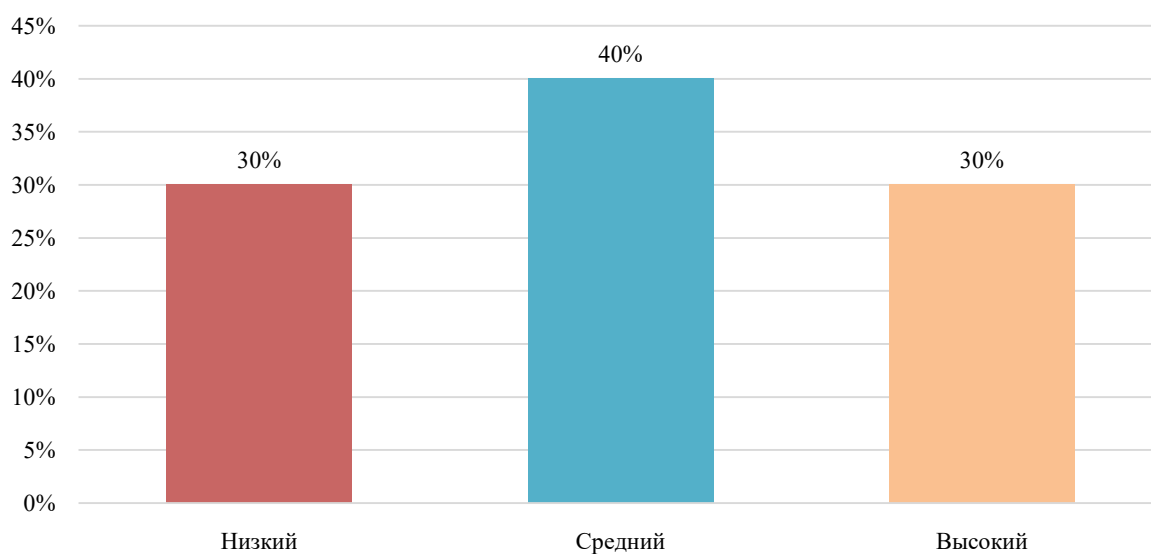


Рис. 6. Уровень сформированности патриотических чувств подростков на контрольном этапе, %

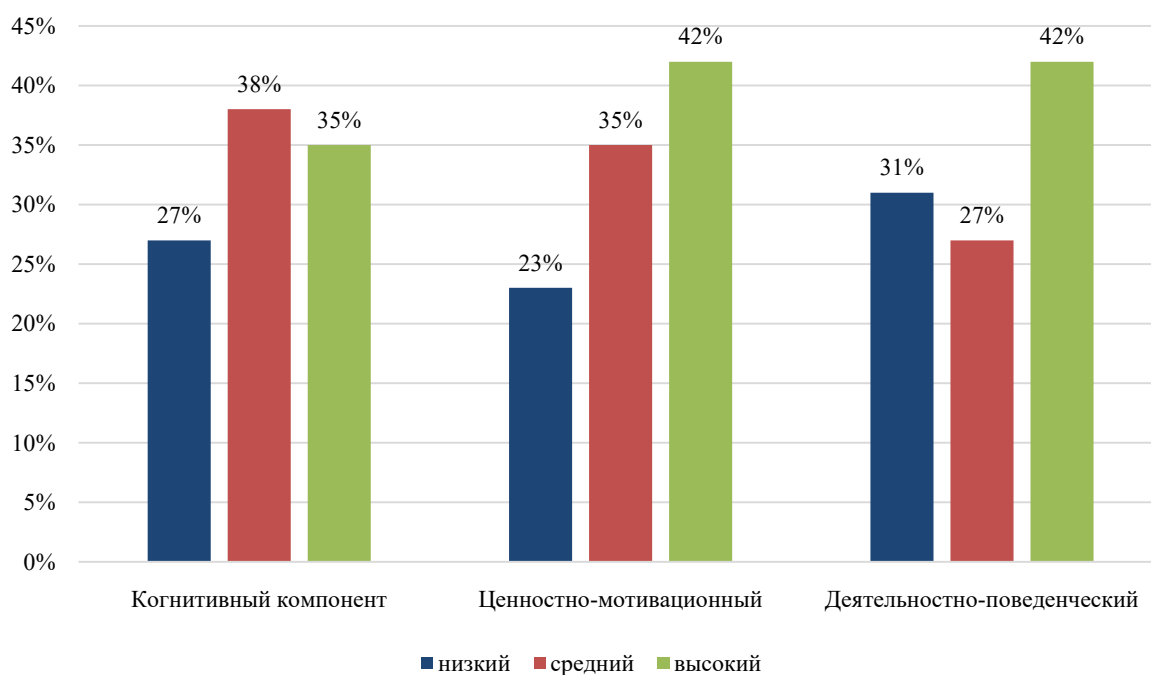


Рис. 7. Уровни компонентов, отражающих способности, ценности и воспитание подростков на контрольном этапе, %

Таблица 3

Исходные данные значений признака и факторов, баллы

№ п/п	Уровень ПЧ <i>У</i>	КК <i>X1</i>	ЦМК <i>X2</i>	ДПК <i>X3</i>	№ п/п	Уровень ПЧ <i>У</i>	КК <i>X1</i>	ЦМК <i>X2</i>	ДПК <i>X3</i>
1	4	8	3	5	14	3	9	2	5
2	11	19	4	10	15	7	11	5	9
3	6	10	2	8	16	7	14	4	9
4	10	20	5	11	17	11	20	5	12
5	8	14	3	7	18	7	17	5	11
6	3	10	3	5	19	6	15	3	10
7	10	18	5	11	20	4	9	2	3
8	4	9	2	5	21	4	9	1	5
9	8	16	5	9	22	9	22	5	12
10	9	20	5	11	23	3	10	2	5
11	7	8	3	7	24	4	9	3	7
12	12	20	5	11	25	12	23	5	13
13	6	12	5	10	26	7	12	4	5

Примечание. Обозначения как в табл. 1.

Таблица 4

Расчет коэффициентов корреляции

Показатели	Уровень ПЧ	КК	ЦМК	ДПК
Уровень ПЧ	1			
КК	0,888709302	1		
ЦМК	0,770819531	0,775707	1	
ДПК	0,840748192	0,88404	0,829419	1

Примечание. Обозначения как в табл. 1.

Таблица 5

Расчет коэффициентов корреляции

ВЫВОД ИТОГОВ				
Регрессионная статистика				
Множественный <i>R</i>	0,900236785	–	–	–
<i>R</i> -квадрат	0,810426268	–	–	–
Нормированный <i>R</i> -квадрат	0,784575305	–	–	–
Стандартная ошибка	1,332328595	–	–	–
Наблюдения	26	–	–	–
Дисперсионный анализ	–	–	–	–
	<i>df</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>
Регрессия	3	166,9478	55,64927	31,34994
Остаток	22	39,05219	1,775099	–
Итого	25	206	–	–
–	<i>Коэффициенты</i>	<i>Стандартная ошибка</i>	<i>t-статистика</i>	<i>P-значение</i>
<i>У</i> -пересечение	–0,676982678	0,846884	–0,79938	0,432616
КК	0,371306307	0,117354	3,163993	0,004497
ЦМК	0,323713149	0,366331	0,883662	0,386434
ДПК	0,15448885	0,227645	0,67864	0,504443

Примечание. Обозначения как в табл. 1.

Коэффициенты показывают весомость переменных X на Y , так как наибольшее воздействие на сформированность патриотических чувств в данной модели влияет когнитивный компонент с весом 0,3713, затем следует ценностно-мотивационный компонент с весом 0,3237 и деятельностно-поведенческий с весом 0,1544.

ВЫВОДЫ

Для определения сформированности патриотических чувств у подростков средствами народного творчества на основе социально-педагогической технологии использован уровневый подход, применены индикаторы оценки сформированности патриотических

чувств у подростков средствами народного творчества на основе социально-педагогической технологии и значимые компоненты.

В качестве диагностики компонентов были использованы методики: «Краткий отборочный тест», «Диагностика отношения к жизненным ценностям» и «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах».

Полученные результаты демонстрируют сильную положительную связь между уровнем сформированности патриотических чувств и компонентами, определяющими когнитивные способности, мотивацию и поведение подростков.

Список литературы

1. Мангер Т.Э., Васильева Ю.В. Методические основы построения модели формирования патриотических чувств у подростков посредством народного творчества // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 176. С. 89-97. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-89-97
2. Организация гражданско-патриотического воспитания детей и молодежи в системе дополнительного образования / авт.-сост. В.В. Кулишов, И.В. Зотова. Краснодар: Ин-т соц. технологий, 2018. 280 с.
3. Гарипова И.О., Волкова А.А. Организация гражданско-патриотического воспитания подростков в учреждениях дополнительного образования (на примере военного спортивно-технического центра) // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы 24 Междунар. науч.-практ. конф. Прага, 2019. С. 22-24.
4. Дереча И.И., Воронина Е.В. Патриотическое воспитание подростков во внеучебной деятельности. М.: Библио-Глобус, 2017. 120 с.
5. Кулаичев А.П. Методы и средства комплексного статистического анализа данных. М.: ИНФРА-М, 2018. 484 с.
6. Воронин А.Н. Психология дискурса: проблемы детерминации, воздействия, безопасности. М.: Ин-т психологии РАН, 2016. 315 с.
7. Овчаров А. Личность вашего ребенка: диагностика, способности, отношения. М.: КноРус, 2020. 350 с.
8. Астапов В.М. Эмоциональные нарушения в детском и подростковом возрасте. М.: Юрайт, 2018. 273 с.
9. Шорохова И.С. Статистические методы анализа. М.: Флинта, 2017. 300 с.
10. Афифи А. Статистический анализ. Подход с использованием ЭВМ. М.: Медиа, 2016. 488 с.

References

1. Manger T.E., Vasileva Y.V. Metodologicheskiye osnovy postroyeniya modeli formirovaniya patrioticheskikh chuvstv u podrostkov posredstvom narodnogo tvorchestva [Methodological bases of model construction of patriotic feelings formation among adolescents through folk art]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 176, pp. 89-97. DOI 10.20310/1810-0201-2018-23-176-89-97. (In Russian, Abstr. in Engl.).
2. Kulishov V.V., Zotova I.V. (compilers). *Organizatsiya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya detey i molodezhi v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya* [Organization of Civil-Patriotic Education of Children and Young People in the System of Additional Education]. Krasnodar, Institute of Social Technologies Publ., 2018, 280 p. (In Russian).
3. Garipova I.O., Volkova A.A. Organizatsiya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya podrostkov v uchrezhdeniyakh dopolnitel'nogo obrazovaniya (na primere voyennogo sportivno-tekhnicheskogo tsentra) [Organization of civil-patriotic education of adolescents in institutions of additional education (on the example of a military sports and technical center)]. *Materialy 24 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferent-*

- sii «Rossiya i Evropa: svyaz' kul'tury i ekonomiki» [Proceedings of the 24th International Scientific and Practical Conference "Russia and Europe: Connection between Culture and Economy"]. Praga, 2019, pp. 22-24. (In Russian).
4. Derecha I.I., Voronina E.V. *Patrioticheskoye vospitaniye podrostkov vo vneuchebnoy deyatel'nosti* [Patriotic Education of Adolescents in Extracurricular Activities]. Moscow, Biblio-Globus Publ., 2017, 120 p. (In Russian).
 5. Kulaichev A.P. *Metody i sredstva kompleksnogo statisticheskogo analiza dannykh* [Methods and Tools for Complex Statistical Data Analysis]. Moscow, INFRA-M Publ., 2018, 484 p. (In Russian).
 6. Voronin A.N. *Psikhologiya diskursa: problemy determinatsii, vozdeystviya, bezopasnosti* [Psychology of Discourse: Problems of Determination, Impact, Security]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2016, 315 p. (In Russian).
 7. Ovcharov A. *Lichnost' vashogo rebenka: diagnostika, sposobnosti, otnosheniya* [Your Child's Personality: Diagnosis, Ability, Relationship]. Moscow, KnoRus Publ., 2020, 350 p. (In Russian).
 8. Astapov V.M. *Emotsional'nyye narusheniya v detskom i podrostkom vozraste* [Emotional Disorders in Childhood and Adolescence]. Moscow, Urait Publ., 2018, 273 p. (In Russian).
 9. Shorokhova I.S. *Statisticheskiye metody analiza* [Statistical Analysis Methods]. Moscow, Flinta Publ., 2017, 300 p. (In Russian).
 10. Afifi A. *Statisticheskii analiz. Podkhod s ispol'zovaniyem EVM* [Statistical Analysis. Computer Approach]. Moscow, Media Publ., 2016, 488 p. (In Russian).

Информация об авторах

Мангер Татьяна Эдуардовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры профильной довузовской подготовки. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mangerins@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-4706>

Васильева Юлия Викторовна, аспирант, кафедра социальной работы. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: juliavav@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3336>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Мангер Татьяна Эдуардовна
E-mail: mangerins@mail.ru

Поступила в редакцию 19.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 17.12.2020 г.
Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the authors

Tatiana E. Manger, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Profile Pre-University Training Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mangerins@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1163-4706>

Yulia V. Vasilieva, Post-Graduate Student, Social Work Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: juliavav@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-3336>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Tatyana E. Manger
E-mail: mangerins@mail.ru

Received 19 November 2020
Reviewed 17 December 2020
Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-107-115
УДК 372.878

Специфика исполнения-интонирования клавирных произведений эпохи барокко

Анастасия Юрьевна МАРЯЧ

ТОГБОУ ВО «Тамбовский государственный
музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 87

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>, e-mail: anastasija-marjach@rambler.ru

Specificity of performance and intonation of clavier works of the Baroque era

Anastasiya Y. MARYATCH

Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov
87 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>, e-mail: anastasija-marjach@rambler.ru

Аннотация. Проанализирована специфика исполнения-интонирования клавирных произведений эпохи барокко. Приведена примерная модель системы освоения искусства интонирования клавирной барочной музыки. Проанализирован комплекс выразительных средств произведений для клавира барочного стиля. Предмет исследования – процесс исполнения-интонирования клавирных произведений барочного стиля. Цель исследования – научно-теоретическое обоснование системы освоения культуры исполнения-интонирования клавирных произведений эпохи барокко. Актуальность исследования заключена в том, что существует потребность в изучении музыкального наследия эпохи барокко, сохранении и преемственности традиций исполнения барочной музыки, поиске инновационных подходов ее освоения. Методология исследования опиралась на анализ результатов опытно-экспериментальной работы по теме исследования; сравнительный анализ и систематизацию основных положений интонационно-стилевого подхода к освоению музыкального наследия эпохи барокко. В результате предпринятого исследования сформулирована система и подтверждена необходимость этапного освоения культуры фортепианного исполнения-интонирования музыкальных произведений эпохи барокко. Сделан вывод, что овладение искусством исполнения-интонирования клавирных произведений эпохи барокко предполагает освоение специфики прочтения нотного текста клавирных произведений, комплексной системы музыкально-выразительных средств эпохи барокко, искусства исполнения мелизмов. Область применения полученных результатов – практическая деятельность педагога-музыканта.

Ключевые слова: клавирные произведения эпохи барокко; исполнение-интонирование музыкальных произведений; музыкальный стиль Д. Скарлатти, И.С. Баха и Г. Генделя; музыкальная культура; фортепианное исполнение-интонирование

Для цитирования: *Маряч А.Ю.* Специфика исполнения-интонирования клавирных произведений эпохи барокко // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 107-115. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-107-115

Abstract. We analyze the specifics of performance and intonation clavier works of the Baroque era. An approximate model of the system for mastering the art of intonation of Baroque clavier music is given. The complex of expressive means of works for the Baroque clavier is analyzed. The subject of the research is the process of performance and intonation of Baroque clavier works. The purpose of the research is a scientific and theoretical justification of the system of mastering the culture of performance and intonation of Baroque clavier works. The relevance of the research is that there is a need to study the musical heritage of the Baroque era, preserve and continue the

traditions of performing Baroque music, and search for innovative approaches to its development. The research methodology was based on the analysis of the results of experimental work on the research topic; comparative analysis and systematization of the main provisions of the intonation and style approach to the development of the musical heritage of the Baroque era. As a result of this research, a system is formulated and the need for stage-by-stage development of the piano performance culture-intonation of musical works of the Baroque era is confirmed. It is concluded that mastering the art of performance and intonation of clavier works of the Baroque era involves mastering the specifics of reading the musical text of clavier works, mastering the complex system of musical and expressive means of the Baroque era, the art of performing melisms. The field of application of the results obtained is the practical activity of a teacher-musician.

Keywords: clavier works of the Baroque era; performance and intonation of musical works; musical style of D. Scarlatti, J.S. Bach and G. Handel; musical culture; piano performance and intonation

For citation: Maryatch A.Y. Spetsifika ispolneniya-intonirovaniya klavirnykh proizvedeniy epokhi barokko [Specificity of performance and intonation of clavier works of the Baroque era]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 107-115. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-107-115 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Работа, направленная на воспитание культуры исполнения-интонирования клавирной музыки эпохи барокко на фортепиано, – неотъемлемая часть музыкальных занятий на любом уровне обучения: будь то школа, колледж или вуз. Развитие навыков исполнения-интонирования клавирной музыки барочного стиля – необходимый путь развития каждого музыканта-педагога. Искусство исполнения-интонирования клавирной музыки развивает умение исполнять произведения полифонического стиля: вести два и более равноправных независимых голоса, мыслить по горизонтали и вертикали, ощущать звуковую перспективу музыкальной ткани. Специфика клавирной музыки барочного стиля проявляется в одновременном сочетании противоположностей: разных штрихов, фразировки, артикуляции, динамики. Музыка барокко – это комплементарная ритмика, несовпадающие начала и окончания, кульминации мотивов и фраз. Исполнять-интонировать клавирную музыку барочного стиля – это значит владеть чувством стиля, понимать художественную идею, заложенную в произведении композитором, выстраивать концепцию и драматургию пьесы. Указанная проблематика обозначила актуальность настоящего исследования.

Клавирная музыка эпохи барокко – это творческое наследие, прежде всего, таких крупных музыкантов, как И.С. Бах, Г. Гендель, Д. Скарлатти, обобщивших достижения

предшественников и оставивших значительный след в истории музыкального искусства. Основная **задача** преподавателя в процессе занятий со студентами педагогического вуза по дисциплине «Музыкально-инструментальная подготовка» – объяснить специфику исполнения-интонирования клавирной музыки эпохи барокко, воспитать культуру интонирования произведений барочного стиля, вдохновить на самостоятельные творческие поиски и эксперименты в указанной области.

Целью широкоаспектного исследования специфики исполнения-интонирования клавирных произведений барочного стиля стало стремление дать обучающимся представление о музыке той поры, существовавших традициях и концептуальных положениях исполнения барочной музыки, желание приблизиться к искусству прошлого и стимулировать музыкальный интерес к изучению барочной культуры.

В основе процесса освоения специфики интонирования барочной музыки – комплексная система интегрированных методов, направленных на овладение технологиями пластического интонирования:

- метод педагогического показа;
- анализ сходства и различий;
- метод педагогической беседы;
- метод выстраивания концепции;
- метод «забегания» вперед и «возвращения» к пройденному на новом уровне [1, с. 161-171];
- репетиционный метод;

– метод рефлексии, а также собственно технологии пластического интонирования, подразумевающие тесную связь с практической исполнительской деятельностью: «это раскрытие образного содержания и выявление логики развития мелодии посредством мотивно-фразировочного членения, динамико-агогической нюансировки» [2, с. 5-6], интонационное движение мелодии, моменты дыхания в паузах, цезурах.

Теоретической базой исследования послужили некоторые положения концепции музыки как «искусства интонируемого смысла» А.Б. Асафьева, понимания музыки сквозь призму синергетики В.В. Медушевского; интонационно-стилевой теории М.К. Михайлова, А.И. Николаевой, эвристической трактовки музыкального искусства В.Н. Холоповой; работы А. Швейцера, И. Браудо, Э. Бодки, посвященные творчеству И.С. Баха; высказывания Р.И. Грубера, Л. Кириллиной о клавирном наследии Г. Генделя; исследование Ю.П. Петрова о музыкальном стиле Д. Скарлатти.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Термин «барокко» можно перевести с итальянского “*perola barocca*” как «жемчужина причудливой формы». Именно «жемчужинной» можно назвать клавирную музыку эпохи барокко, относящейся к временному периоду, охватывающему XVII–XVIII столетия. Барочный стиль был популярен во многих видах искусства: в музыке, в живописи, архитектуре, скульптуре, литературе. Богатое клавирное наследие оставили видные композиторы эпохи барокко: Д. Букстехуде, А. Скарлатти, Д. Фрескобальди, И. Пахельбель, Т.Дж. Альбини, И.С. Бах, Г. Гендель, Г. Телеман, И. Кунау, Д. Скарлатти, У. Берд, Г. Перселл.

Философским основанием музыки эпохи барокко можно считать единение несовместимого: духовного и материального, божественного и природного и, безусловно, главенствование разумного начала. Тематика барочного искусства, по выводам Л.В. Кириллиной, – «горестная брэнность, иллюзорность, тщета человеческого бытия, одиночество тоскующей души в заколдованном круге странствий и превращений, восторг и ужас перед бесконечностью вселенной и перед мощью стихийных сил» [3, с. 32]. Главные

идеи музыкального барокко – идея «человечности божества», «идея личного общения человека со своим богом», «идея богоизбранности человека среди всех земных существ» [3, с. 32]. В основе барочной концепции понимания музыки как вида искусства – постулаты риторики, традиции протестантского хора.

В.В. Медушевский сравнивает барочную форму с водной стихией, – это «поток» [4, с. 180], изменчивый и постоянно текущий. По мнению исследователя, тематические и тональные процессы в клавирных произведениях барочного стиля не взаимосвязаны. У музыкальных тем нет четко определенных начал и окончаний: при повторе возможно начало с любого музыкального момента, окончание может в самом неожиданном месте оборваться и послужить началом нового свободного развития. Для барочного стиля в музыке характерно обилие украшений: всевозможных трелей, мордентов, группетто, форшлагов и т. д.

По мнению В.Н. Холоповой, искусство эпохи барокко «априорно эвристическое» (характеристика В.Н. Холоповой). Исследователь отмечает, что в эпоху барокко формируется новая музыкальная парадигма, заново утверждаются все системы музыкального языка: «жанровые, аффектные, интонационно-семантические, ладотональные, метроритмические, тематические, архитектурные» [5, с. 102]. В.Н. Холопова обращает внимание на основную черту эпохи барокко – инвенторство, проявившееся в таких ипостасях, как «искусство обнаружения», «выдумывание», «искусство сочетания» [5, с. 102]. Одна из характеристик барочного мышления композиторов – фантазийность.

В российской педагогике музыкального образования всегда обращались к клавирному наследию композиторов эпохи барокко. Считается, что овладение искусством интонирования клавирных произведений эпохи барокко – основа основ профессионального обучения фортепианному исполнительству. Освоение полифонии барокко осуществляется на всех уровнях музыкального образования. Овладение искусством интонирования полифонических произведений предполагает знание особенностей прочтения нотного текста клавирных произведений, овладение комплексной системой музыкально-вырази-

тельных средств эпохи барокко, искусством исполнения мелизмов. **Задача** педагога на любом уровне освоения искусства интонирования барочной музыки на фортепиано – грамотное вдумчивое наставничество обучающегося, продумывание системы и этапности освоения искусства интонирования клавирной музыки эпохи барокко.

В рамках дисциплины «Музыкально-инструментальная подготовка» педагогического вуза осуществляется подготовка музыкантов широкого профиля деятельности, в том числе и учителей музыки, способных работать в средних образовательных школах, что предполагает знакомство с популярным музыкально-педагогическим репертуаром в соответствии со школьной программой по предмету «Музыка» (например, предметной линии учебников Г.П. Сергеевой, Е.Д. Критской) и овладение им. На наш взгляд, целесообразно выстроить нижеследующую модель системы освоения клавирного наследия эпохи барокко, сочетая постижение искусства исполнения-интонирования с исследовательским анализом творчества представленных ниже композиторов.

Первый блок музыкальных произведений – клавирное творчество И.С. Баха. Рекомендуемый репертуар: цикл «Маленькие прелюдии», нотная тетрадь А.М. Баха, нотная тетрадь В.Ф. Баха, двухголосные инвенции, части Французских сюит.

Второй блок музыкальных произведений – клавирное наследие Г.Ф. Генделя. Возможный музыкально-педагогический репертуар: Пассакалия, Сарабанда d-moll, Сонатина B-dur, Жига d-moll, пьеса «Шалость», Прелюдия из сюиты № 1 A-dur, Аллегро из сюиты № 2 F-dur, прелюдия из сюиты № 3 d-moll.

Третий блок музыкальных произведений предполагает знакомство с творчеством Д. Скарлатти. Возможные произведения для изучения: Ария d-moll; Сонаты: c-moll L-010; F-dur L-026; D-dur L-050; C-dur L-055; e-moll L-062; C-dur K-159 и др.

Система рассчитана на первые полтора года обучения по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль «Музыка». Временные затраты на освоение музыкальных произведений внутри каждого блока равны одному семестру. Целесообразно выбрать для изучения несколько

произведений: одно средней трудности и два–три более легких.

1 семестр 1 года обучения – изучение творчества И.С. Баха. Можно познакомить, например, с двухголосной инвенцией C-dur, фрагментом Куранты из Французской сюиты G-dur и Маршем G-dur из нотной тетради А.М. Баха. В первую очередь следует заинтересовать музыкой, в чем может помочь выразительный показ в исполнении педагога с последующей беседой о характере, настроении музыкальных произведений. Далее начинается кропотливая работа над полифонической тканью музыкальных произведений. Преподавателю целесообразно познакомить обучающегося с барочными танцами: аллемандой, сарабандой, курантой, менуэтом, жигой. По меткому замечанию Э. Бодки, стиль исполнения танцев из французских сюит рассчитан на исполнение на клавинофорте, отсюда изящество прикосновения, тонкость (но с чувством меры) нюансировки при исполнении на фортепиано. Марш G-dur из нотной тетради А.М. Баха более клавишинное, звонкое звучание; четкий, чеканный, упругий ритмический рисунок. Безусловно, особое внимание займет работа над двухголосной Инвенцией C-dur. Главным, на наш взгляд, видится воспитание умения играть без акцента начала и окончания мотивов – без размашистого движения пальцев, с клавиатуры; non legato – восьмые и legato – шестнадцатые; добиться легкости и активности исполнения мордентов в теме. Именно на самом первом этапе осваиваем искусство интонирования полифонической музыки: искусство играть несовпадающие начала и окончания мотивов, фраз, кульминации; комплиментарную ритмику и т. д.

2 семестр 1 года обучения – знакомство с творчеством Г.Ф. Генделя. Можно взять для ознакомления три произведения, например, фрагмент Пассакалии, Жига d-moll и Сарабанда d-moll. Первоначально дать исследовательское задание обучающемуся: собрать сведения о том, что за жанр «пассакалия». Так как пассакалия – это танец испанского происхождения, первоначально исполнявшийся на улице в сопровождении гитары при отъезде гостей с праздника, то и стиль исполнения соответствует содержанию танца. Сарабанда – неспешный танец, добиваемся вдумчивого, осознанного исполнения, слу-

шания длинных нот, окончаний. Жига – достаточно подвижный полифонический танец, добиваемся понимания логики развития музыкальной ткани. Клавирный стиль Г.Ф. Генделя, на наш взгляд, отличает несколько неудобно изложенная инструментальная фактура, поэтому необходимо грамотно разобратся во всех мелодических узорах музыки композитора. Интонирование генделевской музыки требует развитого умения продумывания о том, «как» и «что» играть, понимания своих мышечных ощущений, умения в нужный момент «освободить» руки.

3 семестр 2 год обучения – освоение стиля Д. Скарлатти. Знакомство с творчеством композитора возможно на примере фрагментов двух–трех произведений. Например, Ария d-moll, экспозиция сонат e-moll L-062, C-dur K-159. На примере творчества Д. Скарлатти вырабатываем навык грамотной агогической интерпретации музыкальных произведений. Непростой задачей становится выбор верного темпа и сохранение его единства. Осваивая клавирный стиль Д. Скарлатти на примере его сонат, следует обратить внимание на воспитание ритмической гибкости, трепетности исполнения при непрерывной остиной пульсации.

Музыкальное наследие эпохи барокко является хорошей основой для воспитания профессиональных компетенций будущих педагогов-музыкантов. Знакомство с клавирным творчеством И.С. Баха, Г. Генделя, Д. Скарлатти развивает эрудицию будущих школьных учителей музыки, формирует грамотное базовое владение музыкальным инструментом, знакомит с многообразными формами и жанрами полифонической музыки, вырабатывает собственное видение преподавания предмета «Музыка» в образовательной школе.

Знакомя обучающихся с творчеством **И.С. Баха**, мы обращаемся к философской, этической и религиозной мысли эпохи барокко, запечатленной в музыкальном тексте. Клавирное наследие композитора обширно и разнообразно и по содержанию, и по тематике, и по запечатленным образам. Это вершина, музыкальный итог-обобщение всего того, что происходило в искусстве предыдущих эпох. Клавирное наследие И.С. Баха включает в себя произведения для внушительного органа, отличающегося серебристостью зву-

чания клавесина, с более камерной мягкой, нежной звучностью клавикорда, несовершенного еще в то время фортепиано. В клавирно-органном творчестве И.С. Баха каждой отдельно взятой интонации отведена особая смысловая роль. Значение имеет все: паузы, лиги, штрихи, фразировка, артикуляция. Интонация становится семантически значимой. Наперекор устоявшимся представлениям об «ударной» трактовке музыки для клавирных инструментов, И.С. Бах положил начало новому стилю исполнения – манере игры *cantabile*, что положило начало новым аппликатурным принципам в фортепианном исполнительстве: употреблению первого и пятого пальцев, приемам подкладывания и перекладывания, беззвучной подмене, скольжению; формированию новой техники игры – *legato*. Характерная особенность баховской мелодики – начало со слабой доли такта, часто наблюдается несовпадение начала и конца мотивов в различных голосах.

По мнению Р.И. Грубера, **Г. Гендель** – музыкант-художник масштабных звуковых полотен. Его стилю свойственны «признаки искусства «большого плана», <...> рельефность, ритмическая четкость, волевая импульсивность..., <...> сохранение звуковой перспективы» [7, с. 88]. Однако исследователь отмечает статичность драматургии и некоторую схематичность клавирных произведений композитора. По словам исследователя, клавирное творчество Г. Генделя отличается суровый монументализм, величавость, статика драматургии, «драматизм гармонически примиренных противоположностей» [7, с. 91].

Для стиля **Д. Скарлатти** свойственны, по мнению Ю.П. Петрова, театральность, живая энергия, броскость, остроумные эффекты, своего рода дерзновенность. В основе клавесинного наследия композитора, пишет исследователь, – ритмы народных танцев Испании – «хота, сегидилья, малагенья, сардана, фанданго, сапатеадо и многие другие» [8, с. 10]; итальянской тарантеллы. Клавирные сонаты композитор писал в поздний период своего творчества; они «искрятся сменом, поражают иронией, даже сарказмом, отчаянной смелостью» [8, с. 12].

Формирование понимания особенностей прочтения нотного текста клавирных произ-

ведений эпохи барокко включает в себя освоение следующих навыков:

- следование приему «восьмушки»: более мелкие длительности (шестнадцатые) – играть legato, более крупные длительности (четверти и восьмые) играть non legato;
- умение свободно и независимо вести два и более равноправных голоса;
- умение представить, то есть услышать партию каждого голоса как звучание разных инструментов;
- умение пользоваться разными штрихами, фразировкой, динамикой как в процессе исполнения многоголосия одной рукой, так и сочетая одновременное ведение голосов левой и правой рукой;
- умение интонировать многоголосную фактуру одной рукой: уметь вычленять главные и второстепенные голоса, при этом добиваться более выпуклого интонирования (однако без чрезмерного преувеличения и эмоциональности) какого-либо одного из них, при этом другие голоса нивелировать;
- умение бережно, деликатно играть начало и окончание хореических мотивов, фраз.

Данные педагогического наблюдения позволяют говорить о том, что комплекс выразительных средств, используемых в процессе исполнения-интонирования клавирных произведений эпохи барокко, включает в себя следующее.

1. *Штрихи*. Вопросы внутримотивного интонирования. Следует совершенно определенно уяснить, как интонируются мотивы ямб, устремленный вперед к сильной доле, и хорей с характерным мягким безударным окончанием.

2. *Фразировка*. Должна прослеживаться логика развития музыкальной ткани. Добиваться воспитания умения не смешивать начала и окончания фраз. Клавирные произведения эпохи барокко обладают достаточно ясной структурой. Хорошее исполнение узнается по осмысленности исполнения-интонирования формы произведения.

3. *Артикуляция*. По меткому замечанию И.А. Браудо, при исполнении-интонировании на клавирных инструментах эпохи барокко (клавикорд, орган, клавесин) звук прекращается сразу же при отпуске клавиши. Поэтому в эпоху барокко приемам связывания и расчленения, тому, что называют артикуля-

цией музыкальной ткани, придавали особенное значение: «Если клавесинист намерен исполнить что-либо legato, он добивается связанного звучания тонов, тщательно связывая клавишу с клавишей. Если музыка требует более расчлененного исполнения, то характер этого расчленения, его выравненность зависят от выработки определенного мануального приема, от того или иного способа опускать клавиши» [9, с. 42].

4. *Метро-ритм*. Можно говорить о «магии пульсации» клавирных сочинений эпохи барокко. Основная сложность исполнения барочных клавирных сочинений – сохранение единства темпа на протяжении всего произведения; умения слушать начала и окончания мотивов, фраз, крупных разделов; расстановка смысловых цезур, так называемого «дыхания» между структурными элементами музыкальной формы.

5. *Динамика*. Особенность динамического интонирования клавирных произведений эпохи барокко – владение умением пользоваться терассообразной динамикой, то есть умением динамически сопоставлять крупные разделы целиком; другой вариант – владение гибкой внутренней нюансировкой, если произведение предполагает исполнение на клавикорде.

6. *Темп*. Безусловно, вопрос выбора темпа решается каждый раз по-разному, индивидуально и сообразно с общим характером произведения, который будет сохраняться во всевозможных интерпретациях исполнителя. Темповых инвариантов исполнения старинной музыки существует огромное множество. Невозможно говорить определенно о каком-то образце, эталоне. Возможно, о правильности выбора темпа может свидетельствовать критерий, по которому вся музыкальная ткань успевает в процессе исполнения прослушаться, осознаться и проинтонироваться музыкантом-артистом.

7. Собственно, форма барочных произведений – *полифоническая*. Ясно уяснять себе тему, противосложение, имитацию, различные преобразования темы.

Задача преподавателя состоит в том, чтобы научить обучающегося слушать себя, осознавать механизм движения рук и действия мышц, понимать, что искусство интонирования – это, прежде всего, осознание того,

«что характер снятия руки с клавиши имеет выразительное значение» [9, с. 59].

В рамках настоящего исследования проведен опрос среди педагогического сообщества и студенческой молодежи с целью выявления отношения к музыкальной культуре барокко. Предложен вопрос: «Согласитесь ли Вы с утверждением, что барочная музыка – «водный поток, стихия», изменчивая и постоянно текущая? Можно ли, по Вашему мнению, использовать такие эпитеты по отношению к музыкальным произведениям барочного стиля, как «монументальность, орнаментальность, трагичность»? Чем для Вас является музыка эпохи барокко?» Результаты показали заинтересованность музыкальной эстетикой и культурой барочной эпохи как в профессиональном педагогическом сообществе, так и в молодежной среде.

Наиболее характерные ответы среди преподавателей:

– Поток – да, но изменчивость вряд ли. Там была опора на религиозность, поэтому строгости больше, чем изменчивости. Всеохватность, в основе базовый для нашей планеты принцип взаимосвязи, взаимодействия и взаимозависимости всего живого, трагичности нет;

– К барочной музыке можно применить сравнения с водным потоком, стихией. Музыка этого стиля изображает переливы солнечного света, играющего на поверхности воды ручейка, стремительно несущийся поток водопада или капли утренней росы на листьях. Монументальность и орнаментальность очень явно присутствуют. Всеобъемлющая и величественная музыка, всегда ассоциируется с великими событиями и гениальными произведениями архитектуры, пронизана глубочайшей философией. Трагичность присутствует, но далеко не во всех произведениях. Все-таки больше философия, чем трагичность;

– Для нас музыка эпохи барокко – это музыкальный фундамент всех последующих музыкальных эпох. Традиции музыкальной культуры барокко оказали существенное влияние на искусство XIX и XX веков, когда наметилось возрождение интереса к музыке эпохи барокко и, собственно, музыке И.С. Баха. Барочная музыка – это консенсус воли, интеллекта и чувств. Музыкальная барочная форма клавишных произведений –

льющаяся, струящаяся бесконечная мелодия, подобно космическому лучу, пробивающемуся сквозь бездну тьмы.

Ответы в среде студенческой молодежи показали следующие результаты: 60 % – музыка барокко – кладезь музыкальных открытий, постоянный источник вдохновения; 25 % – музыкальное искусство барокко – элитарное, изысканное, сложное (в хорошем смысле этого слова); 15 % – барочная музыка – искусство числовой символики, искусство математических знаков и чисел.

Проведенный опрос показал неугасаемую актуальность и современность обращения к музыкальному наследию эпохи барокко. Музыка барокко по-прежнему интересна, волнует умы молодежи, она познавательна и во все времена будет представлять собой музыкальное открытие для пытливых умов подрастающего поколения, поэтому обращение к музыкальной эстетике и культуре эпохи барокко на занятиях по музыкально-инструментальной подготовке со студентами педагогического вуза как никогда стимулирует творческий и профессиональный рост будущих учителей музыки, способствует формированию кругозора и музыкальной эрудиции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предпринятые методы исследования процесса освоения специфики исполнения-интонирования клавирной музыки эпохи барокко студентами педагогического вуза в рамках изучаемой дисциплины «Музыкально-инструментальная подготовка» позволили сформулировать следующие **выводы**. Освоение клавирной барочной музыки – неотъемлемая важная часть приобретения профессиональных компетентностей будущими педагогами-музыкантами. Немаловажным является этапность и системность изучения наследия барочной музыки. На наш взгляд, основные пути достижения воспитания культуры интонирования произведений барочного стиля, стимулирования у обучаемого самостоятельных творческих поисков и экспериментов в исследуемой области, – это, прежде всего, педагогический показ педагогом музыкального произведения, прослушивание аудио- и видеозаписей различных интерпретаций исполняемых произведений, рефлексия собственных исполнительских ощущение-

ний, продумывание и выстраивание драматургии, концепции исполнения осваиваемых произведений, знакомство с творческим наследием композиторов и эпохи в целом, исполнительский и интонационный анализ изучаемой музыки. По нашему мнению, на занятиях целесообразно проходить творчество разных композиторов-представителей эпохи барокко. Лучше, если это будут крупные личности эпохи барокко, вошедшие в историю музыки как музыканты-новаторы, что называется музыкальные «титаны» барочного музыкального искусства, такие как, например, И.С. Бах, Г. Гендель, Д. Скарлатти. Целесообразно сочетать музыкально-теоретический и интонационно-стилевой подходы в освоении музыкальных произведений, просматривать видеозаписи в сети Интернет, знакомиться с репродукциями картин, читать научно-методическую и популярную художественную литературу, обогащающую представления об эпохе. Слушать записи интересных исполнителей барочной музыки, например, трактовки клавирных сочинений И.С. Баха и Г. Генделя в исполнении С. Рихтера, Г. Гульда, М. Гринберг, А. Гаврилова; сонаты Д. Скарлатти в интерпретации Л. Власенко, Е. Шуберт, М. Карбонара.

Научная новизна исследования заключается в систематизации и обобщении научных

знаний в области искусства исполнения-интонирования клавирной музыки эпохи барокко на фортепиано, разработке методической модели системы освоения клавирной музыки эпохи барокко на фортепиано.

Практическая значимость исследования заключается в составлении методических рекомендаций освоения искусства интонирования произведений барочного стиля по дисциплине «Музыкально-инструментальная подготовка» для студентов педагогического вуза.

Дальнейшие разработки по вопросам изучения и освоения специфики культуры интонирования клавирных произведений эпохи барокко, на наш взгляд, должны быть направлены на:

- освоение музыкально-педагогического репертуара эпохи барокко будущими педагогами-музыкантами и инновационный подход к его содержанию в соответствии с программами образовательных школ по предмету «Музыка»;
- воспитание культуры фортепианного интонирования клавирной музыки эпохи барокко как необходимой профессиональной компетенции будущих учителей музыки;
- расширение области научно-методических интересов будущих музыкантов-педагогов.

Список литературы

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования. М.: Академия, 2004. 336 с.
2. Малинковская А.В. Фортепианно-исполнительское интонирование. Методики XVI–XX веков. М.: Юрайт, 2018. 232 с.
3. Кириллина Л.В. Классический стиль в музыке XVIII – начала XIX веков: самосознание эпохи и музыкальная практика. М.: МГК, 1996. 192 с.
4. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки. М.: Композитор, 1993. 268 с.
5. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства. СПб.: Лань: Планета музыки, 2014. 320 с.
6. Бодки Э. Интерпретация клавирных произведений И.С. Баха. М.: Музыка, 1989. 388 с.
7. Грубер Р.И. Гендель. Л.: Науч.-исслед. Ин-т искусствознания, 1935. 125 с.
8. Петров Ю.П. Тайнопись музыки барокко: сборник научных трудов и воспоминаний об авторе. М.: Музыка, 2019. 440 с.
9. Браудо И.А. Об изучении клавирных сочинений Баха в музыкальной школе. СПб.: «Композитор Санкт-Петербург», 2004. 92 с.

References

1. Abdullin E.B. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya* [Theory of Music Education]. Moscow, Akademiya Publ., 2004, 336 p. (In Russian).
2. Malinkovskaya A.V. *Fortepianno-ispolnitel'skoye intonirovaniye. Metodiki XVI–XX vekov* [Piano and Performing Intonation. Methods of the 16th – 20th Centuries]. Moscow, Urait Publ., 2018, 232 p. (In Russian).

3. Kirillina L.V. *Klassicheskiy stil' v muzyke XVIII – nachala XIX vekov: samosoznaniye epokhi i muzykal'naya praktika* [Classical Style in Music of the 18th – Early 19th Centuries: Self-Consciousness of the Epoch and Musical Practice]. Moscow, Moscow State Conservatory Publ., 1996, 192 p. (In Russian).
4. Medushevskiy V.V. *Intonatsionnaya forma muzyki* [Intonation Form of Music]. Moscow, Kompozitor Publ., 1993, 268 p. (In Russian).
5. Kholopova V.N. *Muzyka kak vid iskusstva* [Music as an Art Form]. St. Petersburg, Lan', Planeta muzyki Publ., 2014, 320 p. (In Russian).
6. Bodki E. *Interpretatsiya klavirnykh proizvedeniy I.S. Bakha* [Interpretation of Clavier Works by J. S. Bach]. Moscow, Muzyka Publ., 1989, 388 p. (In Russian).
7. Gruber R.I. *Gendel'* [Handel]. Leningrad, Scientific Research Institute of Art Studies Publ., 1935, 125 p. (In Russian).
8. Petrov Y.P. *Taynopis' muzyki barokko: sbornik nauchnykh trudov i vospominaniy ob avtore* [Secret Writing of Baroque Music: a Collection of Scientific Papers and Memoirs About the Author]. Moscow, Muzyka Publ., 2019, 440 p. (In Russian).
9. Braudo I.A. *Ob izuchenii klavirnykh sochineniy Bakha v muzykal'noy shkole* [On the Study of Bach's Clavier Compositions at the Music School]. St. Petersburg, "Kompozitor Saint Petersburg" Publ., 2004, 92 p. (In Russian).

Информация об авторе

Маряч Анастасия Юрьевна, аспирант, кафедра специального фортепиано. Тамбовский государственный музыкально-педагогический институт им. С.В. Рахманинова, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: anastasija-marjach@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>

Поступила в редакцию 09.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 07.12.2020 г.
Повторное рецензирование 28.12.2020 г.
Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Anastasiya Y. Maryatch, Post-Graduate Student, Special Piano Department. Tambov State Musical Pedagogical Institute named after S.V. Rachmaninov, Tambov, Russian Federation. E-mail: anastasija-marjach@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-0460>

Received 9 November 2020
Reviewed 7 December 2020
Second peer review round 28 December 2020
Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-116-122
УДК 787.1/4

Особенности формирования и подъема отечественного скрипичного педагогического искусства от Л. Ауэра до Ю. Янкелевича

Николай Захарович ГАБРИЭЛЯН

ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»
308033, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Королева, 7
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0094-4071>, e-mail: gabriel.nick@mail.ru

Features of the development and rise of national pedagogical violin art from L. Auer to Y. Yankelevich

Nikolay Z. GABRIELYAN

Belgorod State University of Arts and Culture
7 Koroleva St., Belgorod 308033, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0094-4071>, e-mail: gabriel.nick@mail.ru

Аннотация. Работа посвящена формированию и подъему отечественного скрипичного педагогического искусства периода от Л. Ауэра до Ю. Янкелевича. В качестве научных источников были рассмотрены труды как самих педагогов-скрипачей и их современников XX века (Л. Ауэр, В. Григорьев, Л. Мордкович, А. Ямпольский, Ю. Янкелевич), так и новейшие исследования в области истории скрипичного искусства и педагогики (И. Лежнева, А. Мишарина, А. Нургаянов, Е. Сафонова, Т. Суханова). Несмотря на достаточное освящение различных вопросов отечественной скрипичной школы в литературе, актуальность данной тематики определяется необходимостью выделения факторов подъема отечественной скрипичной школы в целом и определения характерных методических направлений и педагогических тенденций указанного исторического периода в частности. Указанные Л. Ауэром принципы, направленные на формирование индивидуальной исполнительской манеры, и интерпретаторское направление в скрипичном исполнительстве были развиты и дополнены его последователями, среди которых основополагающее значение имела деятельность А. Ямпольского. Формирование системы музыкального образования за счет грамотной выстроенной политики государства и деятельности частных лиц и организаций, взаимовлияние тандема «композитор – исполнитель» также способствовало росту интереса к скрипичному искусству. Сделан вывод о том, что тесная преемственность педагогических, методических и исполнительских принципов в сочетании с новаторскими методами обучения привели к расцвету скрипичной школы, что было подкреплено поддержкой государства и тесным взаимодействием исполнителей и композиторов.

Ключевые слова: отечественная скрипичная школа; Л. Ауэр; А. Ямпольский; преемственность; индивидуальная исполнительская манера

Для цитирования: Габриэлян Н.З. Особенности формирования и подъема отечественного скрипичного педагогического искусства от Л. Ауэра до Ю. Янкелевича // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 116-122. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-116-122

Abstract. The work is devoted to the development and rise of national pedagogical violin art of the period from L. Auer to Y. Yankelevich. The works of violin teachers themselves and their contemporaries of the 20th century (L. Auer, V. Grigoriev, L. Mordkovich, A. Yampolsky, Y. Yankelevich) and the latest research in the history of violin art and pedagogy are considered as scientific sources (I. Lezhnev, A. Misharin, A. Nurgayanov, E. Safonov, T. Sukhanov). Despite the sufficient consecration of various issues of the national violin school in the literature, the relevance of this topic is determined by the need to highlight the factors of the rise of the national violin school

in general and to determine the characteristic methodic directions and pedagogical trends of the specified historical period in particular. The principles indicated by L. Auer, aimed at the development of an individual performing manner, and the interpretational direction in violin performance are developed and supplemented by his followers, among whom the activity of A. Yampolsky was of fundamental importance. The development of a system of music education due to a well-built policy of the state and the activities of individuals and organizations, the mutual influence of the tandem “composer – performer” also contributed to the growth of interest in the violin art. It is concluded that the close continuity of pedagogical, methodic and performing principles, combined with innovative teaching methods, led to the flourishing of the violin school, which was supported by state and close interaction between performers and composers.

Keywords: national violin school; L. Auer; A. Yampolsky; continuity; individual performing style

For citation: Gabrielyan N.Z. Osobennosti formirovaniya i pod'yema otechestvennogo skripichnogo pedagogicheskogo iskusstva ot L. Auera do Y. Yankelevicha [Features of the development and rise of national pedagogical violin art from L. Auer to Y. Yankelevich]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 116-122. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-116-122 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Вторая половина XIX века считается временем зарождения профессиональной скрипичной школы в России. Это событие было тесно связано с фигурой Л. Ауэра – выдающегося педагога и скрипача, который взрастил целое поколение знаменитых исполнителей, именно Л. Ауэру удалось создать «новое педагогическое направление не только в русском, но и в мировом скрипичном искусстве» [1, с. 84]. Пиком расцвета отечественной скрипичной школы можно считать время таких великих скрипачей, как Д. Ойстрах, Л. Коган. С уходом из жизни этих исполнителей в отечественном скрипичном искусстве начали ощущаться кризисные тенденции. Как указывает В. Григорьев, «Достойной смены им не оказалось. В музыкальной педагогике наблюдается застой. Традиционный путь в исполнительской культуре уже не приводит к появлению нового качества. Увы, налицо потеря слушателя, упадок классической сферы музыки в обществе, усиление эстрадно-развлекательных тенденций в исполнительстве» [2, с. 16].

Изучению отечественной скрипичной школы и вопросов исполнительства посвящали свои труды многие крупные исследователи. Постараемся обобщить, в чем же заключался механизм успешного формирования и подъема отечественной скрипичной школы периода от Л. Ауэра до Ю. Янкелевича.

Целью настоящего исследования является выделение ряда факторов быстрого становления и расцвета отечественной скрипичной школы в период с Л. Ауэра до Ю. Янкелевича и определение характерных методи-

ческих направлений и педагогических тенденций указанного исторического периода.

Искусство музыканта очень уязвимо, нематериально, эксклюзивно, единично и передается из уст в уста. Уязвимость этой сферы заключается в том, что если одно поколение не в полной мере передало свой опыт и не вложило его в следующее поколение, то все традиции могут быть потеряны. Иными словами, для его развития каждое поколение должно привнести что-то свое и вложиться в будущее. Поколения скрипачей от Л. Ауэра до Ю. Янкелевича характеризуются прочной преемственностью педагогических, методических и исполнительских принципов.

С момента открытия Петербургской и Московской консерваторий отечественная скрипичная школа имела два направления. Первое, сформированное в Московской консерватории, было «классическим» и отличалось системно-методическим подходом, продолжением традиций чешской и немецкой школ. Второе направление – петербургское – было более виртуозным, романтическим, продолжало традиции франко-бельгийской школы.

От первых педагогов Московской консерватории – Ф. Лауба и И. Гржимали – педагогическая линия ведет к П. Столярскому (1871–1944), среди воспитанников которого Д. Ойстрах, М. Либерман, Б. Гольдштейн, В. Мордкович, Е. Гилельс. Педагогические принципы П. Столярского включали в себя несколько основных положений. Первым является специальная методика отбора та-

лантливых и одаренных детей четырех–пяти лет: сначала педагог наблюдал за детьми, оценивал их реакцию на музыку, при этом определяющими критериями являлись быстрота и ловкость движений, хорошая реакция и ориентирование в пространстве, пытливость, настойчивость, умение сосредоточиться, а также эмоциональная активность [3, с. 43]. Следующее положение основывалось на создании особых условий, которые окажут наиболее продуктивное воздействие на развитие талантливых детей. В СССР были открыты специализированные музыкальные школы, в основу которых легли методы работы П. Столярского.

Самым важным методическим принципом П. Столярского являлось увлечение обучающихся музыкой и скрипкой, развитие влюбленности в свое дело. Педагог практиковал ежедневные занятия с обязательным включением игры гамм, упражнений, этюдов, но всегда требовал, чтобы любое исполнение было максимально музыкальным и выразительным. Методика П. Столярского основывалась на системном подходе, который подразумевает планирование исполнительских трудностей и репертуара для каждого ученика на несколько лет вперед, что в большой мере прогнозировало развитие юного скрипача. Большое значение П. Столярский определял развитию музыкального вкуса и слуха учеников, для чего знакомил их с произведениями композиторов современности, и в этом заключалась глубокая прогрессивность взгляда педагога на формирование репертуара скрипача.

Профессиональная педагогическая деятельность в Петербурге связана с именем Л. Ауэра (1845–1930). Ему принадлежит ряд теоретических трудов по методике скрипичного искусства («Моя школа игры на скрипке», «Интерпретация произведений скрипичной классики»), которые считаются сжатой энциклопедией методических и эстетических основ скрипичного исполнительства [4, с. 22]. Эти труды были первыми русскоязычными пособиями по скрипичному исполнительству. Л. Ауэр вел активную концертную деятельность, был великолепным солистом и прекрасным ансамблистом. По воспоминаниям современников, его игра отличалась простым и изящным стилем, тонкой фразировкой, значительной художественной дета-

лизацией, а звучание было всегда одухотворенным и выразительным [5, с. 23]. Помимо руководства сольным, оркестровым, квартетным классами, Л. Ауэр руководил классом камерного ансамбля в Петербургской консерватории. Он активно развивал принципы своего любимого учителя Й. Иоахима, который пропагандировал в скрипичном исполнительстве интерпретаторское направление. Именно основы интерпретаторских традиций можно рассматривать в качестве ведущего направления отечественного скрипичного исполнительства в XX столетии.

В творчестве Й. Иоахима берет начало интерпретаторское направление не только в исполнительстве Л. Ауэра, но и во взглядах Ф. Лауба. На основании этого Т. Суханова отмечает сближение московской и питерской скрипичной школы уже на этапе их становления [6, с. 58]. Оба педагога придавали большое значение осмысленности исполнения и не приветствовали бессодержательную виртуозность. Это привело к параллельному развитию как художественного наполнения, так и технической стороны игры, что сформировало принцип единства художественного и технического развития, положенного в основу организации учебного процесса в скрипичных классах советской педагогической школы [6, с. 58]. Таким образом, с момента становления отечественной скрипичной школы был сделан акцент на разнонаправленную подготовку скрипачей, на формирование индивидуальной исполнительской манеры, собственного стиля игры.

Прогрессивные педагогические взгляды, внимание к художественной основе исполнительства, к культуре звука скрипача были продолжены в своей деятельности учениками Л. Ауэра – К. Горским, М. Полякиным, С. Крюгером, Ю. Эйдлиным, Н. Мильштейном. Выдающиеся ученики Л. Ауэра – Я. Хейфец, М. Эльман, Е. Цимбалист стали первыми отечественными скрипачами, гастролирующими по всему миру. В целом можно охарактеризовать игру учеников Л. Ауэра максимально глубинным выражением таланта, ярко артистической индивидуальностью, органическим владением возможностями инструмента и высочайшим классом исполнения.

Помимо развития петербургской скрипичной школы Л. Ауэр оказал непосред-

венное влияние на московскую школу, среди ее представителей Л. Цейтлин, К. Мострас через ученика Б. Сибора, А. Ямпольский через ученика С. Коргуева. В 1920-е гг. Л. Цейтлин, Б. Сибор, А. Ямпольский, К. Мострас были приглашены в Московскую консерваторию, что привело к сближению двух школ. Эти выдающиеся скрипачи также воспитали плеяду талантливых исполнителей и педагогов, продолжая передавать крепкие традиции русской скрипичной педагогики. Так, к ученикам А. Ямпольского относятся Ю. Янкелевич, Л. Коган, И. Безродный, Э. Грач, Ю. Ситковецкий, М. Фихтенгольц.

В середине XX века лидирующую позицию в развитии отечественной скрипичной школы занял А. Ямпольский (1890–1956), который продолжал традиции Л. Ауэра и следовал его методике. А. Ямпольскому принадлежит труд «Мой метод работы с учениками», в котором он изложил свои педагогические идеи и разработанную классификацию типов учеников, основанную на принципе инициативности: юные скрипачи должны были не только овладеть необходимыми профессиональными качествами, но и способностью понимать и находить неизвестные области музыкального искусства. По мнению А. Ямпольского, облик будущего профессионального скрипача составляют «музыкально-технические данные, способность к усвоению, уровень знаний и подготовки, исполнительские качества, стиль игры, эмоциональность, музыкальный вкус и склонности» [7, с. 12]. Эти важные качества ученика педагог должен знать, наблюдая за всеми этапами развития юного скрипача, и грамотно направлять его профессиональный рост. Большое внимание А. Ямпольский уделял и интерпретации, подчеркивая важность подробного изучения нотного текста. Также В. Григорьев отмечает, что А. Ямпольский перенес акцент с инициативности педагога на инициативность ученика, и это сделало эффективным весь педагогический процесс [7, с. 12].

Новаторство А. Ямпольского состоит в «привлечении внимания к неосознаваемым процессам исполнительского творчества и обучения» [8, с. 36]. Он был не только талантливым педагогом, но и психологом, хорошо понимая тонкую детскую психику и подсознание ученика. Согласно наблюдени-

ям А. Ямпольского, когда педагог был как бы в боковом поле внимания ученика-скрипача, то его почти неуловимое реагирование на игру, состоящее из едва заметных жестов, мимики, перемены позы, воспринимается подсознанием и превращается в самооценку игры [7; 9]. А. Ямпольский стремился пробудить в ученике такие качества, как увлечение, энтузиазм, воодушевление, спонтанность, натолкнуть его на поиск необычных творческих решений, поэтому педагог сознательно не планировал развитие скрипача по определенным схемам. Можно сказать, что основным педагогическим методом и подходом Ямпольского был «творческий эксперимент».

Достижения А. Ямпольского имели огромную ценность для становления отечественной скрипичной школы. Представляя «центральную фигуру, творчески переработавшую лучшие традиции русской скрипичной школы и создавшую новые традиции советской скрипичной школы» [4; 9], А. Ямпольский оказал влияние на крупнейших педагогов, таких как Д. Ойстрах, Л. Цейтлин, К. Мострас и др.

В московской консерватории долгое время параллельно существовали два методических направления скрипичной педагогики – «классическое» и ауэровское. К 60-м гг. XX века в процессе творческого взаимодействия методический опыт был объединен, и под воздействием А. Ямпольского выделились общие черты, которые вошли в традицию отечественной скрипичной школы.

Задачу научного обобщения педагогического опыта ведущих профессоров Московской консерватории ставил перед собой Ю. Янкелевич (1909–1973) [10, с. 184]. В своих методических пособиях Ю. Янкелевич уделял много внимания вопросам технологии скрипичного искусства, интерпретации, эстетики музыкального исполнительства. Опираясь на принципы А. Ямпольского, в том числе на индивидуальный подход к воспитанию ученика, сознательное отношение к исполняемому, Ю. Янкелевич дополнил свой метод обучения принципом сознательного использования скрипачом своих возможностей. По его мнению, педагогу необходимо следить за психологическим процессом приспособления ученика к техническим и художественным требованиям исполняемого репер-

туара. Для этого опытно-испытательным путем требуется выяснять, что будет полезно ученику, что ему подходит, а от каких приемов лучше воздержаться. В качестве конечной цели педагогического процесса Ю. Янкелевич рассматривал концертное выступление, поэтому методике подготовки к нему уделял большое внимание.

Анализ методических установок ведущих педагогов-скрипачей показывает, что педагог должен найти индивидуальный подход к каждому ученику, и все его усилия должны быть направлены на воспитание широко образованного скрипача, который должен не только отлично владеть инструментом, но и сочетать исполнительство с высокой музыкальной культурой. Е. Сафонова верно отмечает, что, с одной стороны, справедливо говорить об отдельных школах А. Ямпольского, Л. Цейтлина, К. Мостраса, Д. Цыганова, Ю. Янкелевича, Д. Ойстраха и других, а с другой стороны, общие истоки, постоянное взаимодействие, обмен опытом способствовали выявлению характерных черт, которые стали традиционными как для скрипичных кафедр Московской консерватории, так и в целом для отечественного скрипичного искусства [5, с. 82].

Одна из особенностей развития исполнительского искусства заключается в необходимости передачи из уст в уста вековых накоплений отечественной педагогической школы. Без музыкальной педагогики не может быть музыкальной культуры в целом. То же самое касается тандема «композитор – исполнитель», когда без высокопрофессионального исполнителя не могут возникнуть шедевры мировой музыкальной литературы. Уже Л. Ауэру многие крупные композиторы посвящали свои произведения: концерты для скрипки П. Чайковского, Н. Аренского, А. Глазунова, Концертная сюита С. Танеева. Скрипачу-виртуозу Я. Хейфецу посвящали концерты западные и американские композиторы У. Уолтон, М. Кастельнуово-Тедеско, И. Ахрон, Ф. Ваксман и др. Концерты для скрипки с оркестром и камерные инструментальные ансамбли с участием скрипки писали такие отечественные композиторы, как С. Прокофьев, Д. Шостакович, А. Шнитке. Авторитет отечественной педагогической школы (как сольного исполнительства, так и оркестрового) на мировом олимпе сильно

возрос в 1950–1960-е гг., чему способствовали концерты за границей Д. Ойстраха, Л. Когана, квартетов имени Бетховена, имени Бородина, имени Комитаса. Не только талантливые исполнители побуждали композиторов к созданию шедевров, но и наличие выдающихся музыкальных произведений рождал интерес к скрипичному искусству, так что тандем «композитор-исполнитель» был проникнут взаимовлиянием [11].

Кроме того, именно в 1950–1960-е гг. на новом уровне проявился интерпретаторский стиль в отечественной скрипичной школе. Искусство интерпретации становится объектом пристального внимания исполнителей, «полем» для творческих экспериментов. Для этого скрипачи применяют инструментальные средства, относящиеся к разным исполнительским традициям и историческим стилям мировой культуры, изучая опыт зарубежных музыкантов [3; 8].

Исполнительский вид искусства всегда нуждался и будет нуждаться в поддержке общественности и государства. Нет такого известного композитора и исполнителя, который бы не получил в свое время поддержку крупного исполнителя или музыкального деятеля. Этим правилом отличалась системная политика в государстве дореволюционной России и советского времени. Например, после 1917 г. одна из государственных задач была связана с формированием кадров советских музыкантов, и для ее решения была проведена реорганизация старой музыкальной школы и становление новой. Кроме того, широко развита была частная инициатива содействия искусству (деятельность музыкальных обществ, частных покровителей искусств, меценатов и пр.). Так, история Императорского русского музыкального общества демонстрирует продуманную культурную стратегию, включающую ряд практических мероприятий по модернизации художественной жизни страны (просвещение аудитории широкого круга посредством концертов, формирование системы музыкального образования, подготовка профессиональных исполнительских кадров и др.). Деятельность ИРМО привела к росту престижа музыкальной деятельности, повышению уровня музыкальной культуры.

Таким образом, с профессиональной скрипичной отечественной школой связано

немало имен. На этапе ее становления решающее значение имела деятельность Л. Ауэра, прогрессивные педагогические взгляды и методы которого были подхвачены и развиты его последователями, среди которых основополагающее значение имела деятельность А. Ямпольского. Тесное взаимодействие и взаимовлияние петербургской и московской скрипичных школ, а также синтезирование этих направлений обеспечило прочную преемственность педагогических, методических и исполнительских традиций. Формирование индивидуального стиля скрипача, воспитание широко образованного музыканта стало ведущими принципами скрипичной школы, и интерпретаторское направление в исполнительстве выдвинулось в качестве одного из ведущих, найдя особо яркое выражение в 1950–1960-е гг. в творческих обликах Д. Ойстраха, Л. Когана, Э. Грача, И. Безродного.

Хорошая основа для развития скрипичного педагогического искусства, как впрочем, и для ряда других музыкальных специализаций, была создана благоприятными условиями дореволюционной России и советского времени. Формирование системы музыкального образования, и, в частности, открытие консерваторий, за счет грамотной выстроенной политики государства и деятельности частных организаций способствовало развитию музыкального исполнительства. Благодаря воспитанию высокопрофессиональных скрипачей авторитет отечественной педагогической школы значительно поднялся на мировом уровне. Взаимовлияние тандема «композитор – исполнитель» также способствовало росту интереса к скрипичному искусству как в Советском Союзе, так и за границей.

Список литературы

1. Григорьев В.Ю. Принципы скрипичной школы Леопольда Ауэра // Из истории музыкальной жизни России (XVIII–XIX вв.). М.: Изд-во МГК им. П.И. Чайковского, 1990. С. 84–97.
2. Григорьев В.Ю. Исполнительское искусство: состояние, некоторые перспективы // Музыкальное исполнительство и современность / сост. В.Ю. Григорьев. М.: Изд-во МГК им. П.И. Чайковского, 1997. Вып. 2. С. 15–25.
3. Мордкович Л.М. Изучая педагогическое наследие П.С. Столярского // Вопросы методики начального музыкального образования / ред.-сост. В. Руденко, В. Натансон. М.: Музыка, 1981. С. 40–50.
4. Ямпольский И. Русское скрипичное искусство. Л.: Музыка, 1951. 516 с.
5. Сафонова Е.Л. Скрипичная школа Московской консерватории: творческие традиции: исследование. М.: Проблемная науч.-исследов. лаборатория музыки и муз. образов. МГК им. П.И. Чайковского, 2002. 178 с.
6. Суханова Т.Б. Творческие традиции московской скрипичной школы в период ее становления (1866–1922) // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. 2009. № 1 (11). С. 58–64.
7. Ямпольский А.И. О методе работы с учениками // Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики: сб. ст. / под ред. С. Сапожникова и Е. Назайкинского. М.: Музыка, 1968. С. 6–21.
8. Лежнева И.В. Отечественная скрипичная школа второй половины XX – начала XXI веков: пути развития в контексте исполнительских традиций: дис. ... канд. искусствовед. наук. Н. Новгород, 2019. 312 с.
9. Григорьев В.Ю. О взаимоотношении традиций и новаторства в скрипичной школе московской консерватории // Современные проблемы музыкально-исполнительского искусства. М.: Изд-во МГК им. П.И. Чайковского, 1988. С. 3–4.
10. Мишарина А.С., Нургаянов А.А. Традиции и наследие московской скрипичной школы в Казани // Искусство и художественное образование в контексте межкультурного взаимодействия: сб. тр. 6 Междунар. науч.-практ. конф. Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2017. С. 182–187.
11. Григорьев Ю. Скрипачи, альтисты и виолончелисты. Дирижеры // Русская музыка и XX век. М., 1997. С. 723–777.

References

1. Grigoryev V.Y. Printsipy skripichnoy shkoly Leopold'a Auera [Principles of the violin school of Leopold Auer]. *Iz istorii muzykal'noy zhizni Rossii (XVIII–XIX vv.)* [From the History of the Musical Life of Russia (18th–19th Centuries)]. Moscow, Moscow State Conservatory Publ., 1990, pp. 84–97. (In Russian).
2. Grigoryev V.Y. Ispolnitel'skoye iskusstvo: sostoyaniye, nekotoryye perspektivy [Performing arts: state, some perspectives]. In: Grigoryev V.Y. (compiler). *Muzykal'noye ispolnitel'stvo i sovremennost'* [Musical Performance and Modernity]. Moscow, Moscow State Conservatory Publ., 1997, issue 2, pp. 15–20. (In Russian).
3. Mordkovich L.M. Izuchaya pedagogicheskoye naslediyе P.S. Stolyarskogo [Studying the pedagogical heritage of P.S. Stolyarsky]. In: Rudenko V., Natanson V. (eds.-compilers). *Voprosy metodiki nachal'nogo muzykal'nogo obrazovaniya* [Issues of the Methods of Primary Music Education]. Moscow, Muzyka Publ., 1981, pp. 40–50. (In Russian).
4. Yampolskiy A.I. *Russkoye skripichnoye iskusstvo* [Russian Violin Art]. Leningrad, Muzika Publ., 1951, 516 p. (In Russian).
5. Safonova E.L. *Skripichnaya shkola Moskovskoy konservatorii: tvorcheskiye traditsii: issledovaniye* [The Violin School of the Moscow Conservatory: Creative Traditions: Research]. Moscow, Problem Research Laboratory of Music and Music Education of the Moscow State Conservatory Publ., 2002, 178 p. (In Russian).
6. Sukhanova T.B. Tvorcheskiye traditsii moskovskoy skripichnoy shkoly v period eye stanovleniya (1866–1922) [Creative traditions of the Moscow violin school during its formation (1866–1922)]. *Aktual'nyye problemy vysshego muzykal'nogo obrazovaniya – Actual Problems of Higher Musical Education*, 2009, no. 1 (11), pp. 58–64. (In Russian).
7. Yampolskiy A.I. O metode raboty s uchениkami [On the method of working with students]. *Voprosy skripichnogo ispolnitel'stva i pedagogiki* [Issues of Violin Performance and Pedagogy]. Moscow, Muzika Publ., 1968, pp. 6–21. (In Russian).
8. Lezhneva I.V. *Otechestvennaya skripichnaya shkola vtoroy poloviny XX – nachala XXI vekov: puti razvitiya v kontekste ispolnitel'skikh traditsiy: dis. ... kand. iskusstvoved. nauk* [Domestic Violin School of the Second Half of the 20th – Early 21 Centuries: Ways of Development in the Context of Performing Traditions. Cand. art. sci. diss.]. Nizhny Novgorod, 2019, 312 p. (In Russian).
9. Grigoryev V.Y. O vzaimootnoshenii traditsiy i novatorstva v skripichnoy shkole moskovskoy konservatorii [The relationship between tradition and innovation in the violin school of the Moscow Conservatory]. *Sovremennyye problemy muzykal'no-ispolnitel'skogo iskusstva* [Contemporary Problems of Musical and Performing Arts]. Moscow, Moscow State Conservatory Publ., 1988, pp. 3–4. (In Russian).
10. Misharina A.S., Nurgayanov A.A. Traditsii i naslediyе moskovskoy skripichnoy shkoly v Kazani [Traditions and heritage of the Moscow violin school in Kazan]. *Sbornik trudov 6 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Iskusstvo i khudozhestvennoye obrazovaniye v kontekste mezhkul'turnogo vzaimodeystviya»* [Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference “Art and Art Education in the Context of Intercultural Interaction”]. Kazan, Kazan (Volga Region) Federal University Publ., 2017, pp. 182–187. (In Russian).
11. Grigoryev V.Y. Skripachi, al'tisty i violonchelisty. Dirizhery [Violinists, violists and cellists. Conductors]. *Russkaya muzyka i XX vek* [Russian Music and the 20th Century]. Moscow, 1997, pp. 723–777. (In Russian).

Информация об авторе

Габриэлян Николай Захарович, преподаватель кафедры музыкально-исполнительского искусства, заслуженный работник культуры РФ. Белгородский государственный институт искусств и культуры, г. Белгород, Российская Федерация. E-mail: gabriel.nick@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0094-4071>

Поступила в редакцию 13.10.2020 г.

Поступила после рецензирования 10.11.2020 г.

Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the author

Nikolay Z. Gabrielyan, Lecturer Music and Performing Arts Department, Honored Worker of Culture of the Russian Federation. Belgorod State University of Arts and Culture, Belgorod, Russian Federation. E-mail: gabriel.nick@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0094-4071>

Received 13 October 2020

Reviewed 10 November 2020

Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-123-129
УДК 372.878

Особенности формирования профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей в процессе обучения исполнительскому мастерству

Олеся Владимировна АРЗАМАСЦЕВА, Лариса Александровна ТЮРИНА

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1909-7362>, e-mail: olesyaarzasceva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-7185>, e-mail: sergin1@mail.ru

Features of the development of a professional singing sound of pop-jazz performers in the process of teaching performance skills

Olesya V. ARZAMASTSEVA, Larisa A. TYURINA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1909-7362>, e-mail: olesyaarzasceva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-7185>, e-mail: sergin1@mail.ru

Аннотация. Обоснована актуальность профессионального обучения эстрадно-джазовых музыкантов. Целью исследования явилось определение необходимых составляющих в работе над профессиональным звукоизвлечением в процессе обучения эстрадно-джазовому вокалу, а также демонстрация некоторых способов повышения эффективности работы над звуком в учебном классе. Рассмотрены вопросы формирования профессионального певческого голоса в процессе обучения эстрадно-джазовому исполнительству. Методы исследования включали в себя: изучение специальной литературы, анализ и обобщение исследовательского и педагогического опыта работы ведущих специалистов в области музыкального образования и исполнительства. Доказана высокая степень влияния уровня профессиональной подготовки исполнителей-вокалистов на отечественную музыкальную культуру. Представлены практические рекомендации работы над певческим звукоизвлечением в процессе профессиональной подготовки эстрадно-джазовых певцов в современных музыкальных учебных заведениях.

Ключевые слова: эстрада; музыкальное искусство; эстрадно-джазовая музыка; эстрадно-джазовый певец; педагог

Для цитирования: Арзамасцева О.В., Тюрина Л.А. Особенности формирования профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей в процессе обучения исполнительскому мастерству // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 123-129. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-123-129

Abstract. The urgency of vocational training for pop-jazz musicians is substantiated. The aim of the study is to determine the necessary components in the work on professional sound production in the process of teaching pop-jazz vocal, as well as to demonstrate some ways to increase the efficiency of work on sound in the classroom. The issues of the development of a professional singing voice in the process of teaching pop-jazz performance are considered. The research methods included: study of special literature, analysis and generalization of research and pedagogical experience of the work of leading specialists in the field of music education and performance. The high degree of influence of the level of professional training of performers-vocalists on the national musical culture is proved. Practical recommendations for work on singing sound production in the

process of professional training of pop-jazz singers in modern music educational institutions are presented.

Keywords: variety art; musical art; pop and jazz music; pop and jazz singer; teacher

For citation: Arzamastseva O.V., Tyurina L.A. Osobennosti formirovaniya professional'nogo pevcheskogo zvuka estradno-dzhazovykh ispolniteley v protsesse obucheniya ispolnitel'skomu masterstvu [Features of the development of a professional singing sound of pop-jazz performers in the process of teaching performance skills]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 123-129. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-123-129 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В современной массовой культуре одно из ведущих мест по праву занимает эстрада и, непосредственно, эстрадно-джазовое вокальное искусство, что не случайно. По меткому замечанию И.А. Богданова, «у эстрады, действительно, очень много граней, форм, разновидностей. Иногда кажется, что в ней нет никаких правил, а лишь одни исключения – настолько различны ее проявления» [1, с. 30]. Высокая популярность эстрадной музыки обусловлена целым рядом присущих ей качеств, таких как тематическая актуальность, простота и доступность изложения поэтической мысли, близость образного содержания композиций сердцу большинства слушателей. Так, с точки зрения Е.Л. Рыбаковой, основными отличительными чертами эстрадной музыки являются «простота формы и содержания, доступность понимания массам». При этом в концепции эстрадно-джазовых композиций зачастую оказывается заложен глубокий философский смысл, поднимаются вопросы мировоззренческого и идейного уровней. Значительная роль в вопросе популяризации эстрадно-джазового направления принадлежит в том числе его активной пропаганде в средствах массовой информации, таких как телевидение, радио и Интернете.

В наш век высоких скоростей и технологичный закономерным становится возникновение обилия различных социальных сетей, средств коммуникации, нацеленных на передачу коротких по продолжительности, но насыщенных в своей информативности сообщений. Видеоролики, сопровождаемые музыкой, музыкальные клипы, отдельно звучащие композиции – искусство эстрады выступает сегодня в максимально концентрированной, «сжатой» форме.

Эстрадно-джазовая музыка как нельзя лучше отвечает современным тенденциям и стабильно остается популярной у широкой

аудитории. Подобная востребованность способствовала появлению в нашей стране целого ряда профессиональных и любительских вокальных школ, студий, творческих платформ, основным направлением деятельности которых является обучение эстрадно-джазовому пению. Зачастую такие организации предлагают потребителю целый цикл услуг, начиная с разбора полюбившейся песни и заканчивая звукозаписью.

Эти, казалось бы, положительные тенденции имеют тем не менее и свою обратную сторону, которая заключается в заметном снижении исполнительского уровня и чувства социально-культурной ответственности музыкантов, что самым негативным образом сказывается на формировании эстетических, духовных и культурных ценностей широкой аудитории. Одним из важнейших критериев уровня профессионального исполнительства эстрадно-джазовых певцов является качество певческого звука.

Именно поэтому вопрос особенностей формирования профессионального певческого звука в процессе обучения вокальному мастерству волнует педагогов на протяжении ни одного десятилетия. Таким образом, становится очевидным, что дилетантство в исполнении, недостаточное владение голосовым аппаратом, отсутствие необходимой певческой школы у эстрадно-джазовых исполнителей не только способствует снижению уровня музыкальной культуры слушателей, но и наносит значительный урон формированию эстетической картины мира современной молодежи. Ввиду вышесказанного становится особенно актуальным всестороннее изучение особенностей воспитания профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей как основного компонента процесса обучения исполнительскому мастерству.

Соглашаясь с утверждением М.И. Глинки о том, что «все певцы от природы несовершенны и требуют ученья, цель которого исправить недостатки и усовершенствовать голос» [2], мы в данной работе рассмотрим некоторые методологические аспекты и приведем рекомендации, направленные на формирование и развитие профессионального певческого звука эстрадно-джазовых вокалистов.

Понятие «постановка голоса» достаточно широкое и включает в себя целый ряд необходимых компонентов, таких как формирование навыка правильного голосового и речевого звукоизвлечения, определение оптимальной для конкретного исполнителя певческой позиции, развитие диапазона голоса и силы его звучания, избавление от возможных мышечных зажимов, работа над дикцией, певческим дыханием, артикуляцией, различными видами атак и мн. др. Согласованность мышечных и слуховых навыков певца способствует развитию профессионального певческого звука, яркого, тембрально узнаваемого и богато окрашенного. По утверждению Л.Б. Дмитриева, «тембр хорошо поставленного певческого голоса характеризуется на слух рядом особенностей: он всегда звучит ярко, звонко, блестяще, с большим количеством «металла» и вместе с тем округло, мягко, объемисто. Кроме того, он всегда имеет льющийся характер» [3, с. 178].

Для эффективной работы над формированием профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей мы предлагаем ряд педагогических рекомендаций. Положительно зарекомендовало себя использование следующих методов в работе с начинающими эстрадно-джазовыми исполнителями.

1. Метод стимулирования аналитической деятельности ученика.

Прослушав исполнение подготовленного учеником материала, педагогу следует выяснить, с какими трудностями столкнулся ученик в процессе подготовки, какие места оказались сложны для него с технической точки зрения. Таким образом, начинающий певец вырабатывает привычку анализировать нюансы звукоизвлечения, внимательнее относиться к техническим деталям, понимая, что на занятии в вокальном классе ему необходимо будет рассказать о собственных исполнительских ощущениях. Не менее важно уз-

нать, какие эмоции, художественные, ассоциативные образы возникают у ученика при исполнении. Эти знания помогают педагогу дать наиболее эффективные советы по искоренению существующих вокальных недостатков и определить моменты, на которые следует обратить особенное внимание.

2. Метод эмоционально-волевого воздействия.

Здесь можно предложить ученику прослушать разнообразные трактовки выбранного эстрадно-джазового произведения, пропеть мелодию с различными акцентами, настроением. Рассказать о композиции, особенностях стиля исполняемого произведения. Обратиться к джазовым стандартам. В процессе такого взаимодействия происходит анализ средств музыкальной выразительности, способов звукоизвлечения в эстрадно-джазовой манере, приемов интонирования, а также, что немаловажно, воспитание художественного вкуса, обогащение музыкально-слухового опыта ученика.

3. Метод исполнительского показа.

Для того чтобы ученик имел возможность понять и оценить собственные исполнительские недостатки, педагог может пропеть фрагменты произведения, повторяя ученические ошибки и предлагая начинающему певцу самостоятельно проанализировать, что было плохо, а что хорошо, обнаружить собственные исполнительские недочеты. Это способствует развитию внимания обучающегося эстрадно-джазовому вокалу, умению определять, что было правильно или неправильно в его исполнении. Педагогу крайне важно при исполнительском показе суметь выделить главное и второстепенное, тщательно продумать объяснения демонстрируемого материала, подкрепить объяснения примерами джазовых стандартов.

4. Метод оценки и самооценки достигнутых результатов.

В конце занятия учитель с учеником совместно подводят итоги урока, обнаруживают позитивные и негативные моменты, анализируют проведенную работу. Таким образом, обучающийся эстрадно-джазовому пению не только выслушивает ценные критические замечания со стороны педагога, но и учится критически мыслить и самостоятельно оценивать сильные и слабые стороны своей работы.

Немаловажен в вопросе формирования профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей подход педагога к выбору репертуара, над которым будет проводиться работа с учеником. Исходить здесь следует из утверждения, что на начальных этапах обучения репертуар должен включать в себя произведения классические для эстрадно-джазового искусства, соответствующие самому высокому художественному уровню. Такой выбор сразу же обозначит высокую планку предстоящей работы, нацелит ученика на деятельность, направленную на всестороннее развитие своих музыкальных способностей, достижение значительного исполнительского уровня.

Важно отметить, что выбор репертуара должен производиться в непосредственном взаимодействии с учеником. Выбранные произведения должны не только соответствовать диагностированным педагогом способностям и возможностям ученика, но и отвечать духовным потребностям и вкусам юного музыканта, что позволит в разы повысить эффективность образовательного процесса. Полезно выслушать предложения ученика относительно возможного репертуара, понять, какой стиль исполнения близок ученику, порекомендовать ему к прослушиванию выдающиеся образцы исполнения в данном направлении. Совместно проанализировать предложенные учеником произведения и определить возможности включения их в учебный репертуар на настоящем этапе.

Развитие профессионального певческого звука в работе над произведением не может и не должно проходить в отрыве от художественной целостности выбранного музыкального материала. Обучающийся должен продумать и обозначить собственное видение композиции, обратиться к миру художественных образов. В этой связи необходимо произвести дословный перевод произведения на иностранном языке. По верному замечанию В.И. Черновой, «процесс обучения детей музыке целесообразнее строить как процесс художественного творчества» [4, с. 3]. Этот момент исключительно важен для формирования убедительного звучания каждого отдельно взятого слова композиции, без чего недоступна работа над художественной и исполнительской выразительностью.

Обращаясь к вопросам певческой техники, отметим широкое разнообразие технических вокальных приемов, существующих в направлении эстрадно-джазового вокала. На уроках, нацеленных на развитие профессионального певческого звука обучающихся эстрадно-джазовому пению, педагогу необходимо помочь ученику овладеть такими специфическими приемами интонирования, как глиссандо (*glissando*), свободное «скольжение» по нотам. Бендинг (*bend*), неупотребительный в академическом пении, но часто используемый в эстрадно-джазовых произведениях «подъезд» к ноте. Вибрато («периодическая пульсация высоты, интенсивности и тембра, которая воспринимается слухом не как пульсация, а как тембровая окраска звука») [5, с. 65]. Блюзовое исполнение *dirty* тона, сознательно повышенного или пониженного звука, «джазмены интонируют мелодию чуть ниже, чем на фортепиано» [6, с. 8]. Использование мелизмов, таких как форшлагги, трели и др.

К вопросу работы над певческой техникой обращались многие исследователи и методисты в направлении эстрадно-джазового пения. Проанализировав литературу, посвященную педагогике эстрадно-джазового мастерства, мы выделили некоторые, на наш взгляд, наиболее полезные рекомендации к работе над формированием профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей на начальном этапе, эффективно зарекомендовавшие себя в учебном процессе.

Тренировка правильного певческого дыхания. Мышцы гибкие и пластичные, вдох выполняется спокойно, без задержек и рывков. Плечи остаются свободно опущенными, вдох производится одновременно носом и ртом. Упражнение, носящее условное название «кошка»: основано на произнесении выдоха-импульса «кш». Упражнение выполняется под метроном. Педагогу необходимо самостоятельно продемонстрировать ученику данный метод звукоизвлечения и внимательно следить за особенностями дыхания ученика при выполнении данного упражнения. Овладев навыком выдоха «кш», следует перейти к другим звуко сочетаниям, таким как «кш-ч», «кш-хь», «кш-с», «кш-ф» и соединить их в более масштабное построение «кш-ч-хь-с-ф», производимое также под мет-

роном и сопровождаемое контролем дыхания. Дыхательную опору следует удерживать на всех звуках, усилие и громкость одинаковые. Выполнение звуков «кш» и «дук» с вибрацией губами. Позиция звука близкая, звук остается в ротовом резонаторе. Упражнения на развитие глиссандирования. Более подробно эти и другие упражнения описаны в книге А.В. Карягиной «Джазовый вокал. Практическое пособие для начинающих», знакомство с которой будет полезно каждому начинающему эстрадно-джазовому певцу [7].

В процессе развития профессионального певческого звука несомненную важность имеет работа над вокализмами и вокально-джазовыми этюдами. Пение упражнений такого рода позволяет вырабатывать первоочередные певческие навыки, такие как ровность звучания голоса, плавность звуковедения, правильное певческое дыхание, ровность в исполнении гласных звуков, сглаживание регистров, вырабатывание правильной высокой певческой позиции, умение пользоваться динамическими оттенками и др.

Овладение перечисленными навыками является основой для раскрытия тембрового своеобразия голоса, что в эстрадно-джазовом пении признано одним из критериев высокого качественного уровня и исполнительского профессионализма. В академическом пении существует достаточное количество пособий и сборников вокализов для развития голоса таких авторов, как Н. Ваккаи, Ф. Абт, Д. Конконе, М. Мирзоева и др. Эти сборники хотя и несут в себе задачу на практике отрабатывать технические исполнительские приемы и выработать навыки голосоведения, тем не менее не в полной мере отражают потребности эстрадно-джазовой школы вокального мастерства. Связано это с различием певческой манеры академических и эстрадно-джазовых певцов. По замечанию Ю. Чугунова: «Эстрадно-джазовый вокал – наиболее сложный материал для объяснения, потому что произошел он от слияния принципов народного и академического» [8, с. 72]. Мы для работы в классе эстрадно-джазового вокала рекомендуем использовать не вокализмы приведенных авторов, а учебный материал, представленный в сборниках Е. Сокольской «Практическая школа эстрадно-джазового пения», О. Хромушина «Джазовое сольфеджио», «Джентльменский набор для начи-

нающего джазмена», В. Малишавы «Начальный этап обучения эстраднему пению детей с 7 лет», В. Ровнера «Вокально-джазовые упражнения для голоса в сопровождении фортепиано» [9]. Особенности этих сборников в эстрадно-джазовом построении вокальных упражнений, которые рекомендуется петь как сольфеджируя, с названиями нот, так и на различные гласные или сочетания гласных с согласными, на скэт.

Особенности формирования профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей в процессе обучения исполнительскому мастерству складываются также из овладения навыком специфических способов звукоизвлечения, применяемых в эстрадно-джазовом вокале.

Учащийся должен овладеть такими способами звукоизвлечения, как субтон. Здесь важно следить за исполнением, лишенным резкости, мягким, плавным звукоизвлечением. Фальцет, позволяющий значительно расширить диапазон вокалиста, увеличить его возможности взятия высоких нот при помощи безопорного пения, и напротив, штробас, дающий возможность исполнять низкие ноты, не свойственные певческому диапазону. Необходимо научиться филировке звука, использованию всего богатства динамической палитры.

Одним из важнейших моментов, способствующих формированию профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей в процессе обучения исполнительскому мастерству является развитие музыкальной памяти ученика. Музыкальная память является способностью человека запоминать и воспроизводить музыкальный материал. По утверждению В.И. Петрушина, «хорошая музыкальная память – это быстрое запоминание музыкального произведения, его прочное сохранение и максимально точное воспроизведение даже спустя длительный срок после выучивания» [10, с. 188]. Хорошая музыкальная память сегодня важна не только как средство, облегчающее усвоение обширного музыкального материала, но является также обязательным качеством современного музыканта.

Запоминание значительного количества джазовых стандартов и использование полученных знаний в обстоятельствах эстрадного исполнения является необходимым критери-

ем для успешной профессиональной деятельности каждого эстрадно-джазового музыканта. Способность запомнить и повторить певческие приемы напрямую способствует формированию качественного певческого звука, и развитая музыкальная память играет в этой связи не последнюю роль.

Занимаясь с учеником, педагог должен адекватно оценить потенциал обучающегося, его музыкальные возможности, круг его недостатков. Работа с учениками над развитием профессионального певческого звука позволяет педагогу эффективно развивать исполнительские навыки учащихся, в частности: улучшить музыкальный слух и вокальную технику, привить чувство ритма, углубить знания в области эстрадно-джазовой музыки, помочь ученику овладеть различными способами звукоизвлечения, специфическими приемами интонирования, развить тембровое своеобразие голоса.

Диалог между учителем и учеником, позволяющий решать проблемные ситуации, возникающие при освоении произведений

эстрадно-джазового репертуара, позитивно влияет на ход учебного процесса и позволяет ученику эффективнее овладевать умением анализировать пройденный материал, оценивать свои перспективы, недостатки и грамотно выстроить план самостоятельной работы. Единство технической и художественной сторон грамотно выбранного репертуара содействует осмыслению взаимосвязи мышечных ощущений и творческого процесса.

Проблема формирования профессионального певческого звука эстрадно-джазовых исполнителей в процессе обучения исполнительскому мастерству является сегодня актуальной, как никогда. В условиях острого дефицита высококвалифицированных специалистов в области эстрадно-джазового исполнительства перед педагогами в настоящее время стоит важнейшая задача подготовки исполнителей-вокалистов, способных вывести отечественную музыкальную культуру на новый качественный уровень, перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении.

Список литературы

1. Богданов И.А. Постановка эстрадного номера. СПб.: Чистый лист, 2004. 317 с.
2. Глинка М.И. Сборник материалов и статей. Москва; Ленинград: Музгиз, 1968. 321 с.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. М.: Музыка, 2007. 368 с.
4. Чернова В.И. Учимся импровизировать и подбирать на слух: практический курс на материале эстрадно-джазовой музыки. Новосибирск: Окраина, 2003. 68 с.
5. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. 355 с.
6. Степурко О.М. Скэт-импровизация. М.: Камертон, 2007. 191 с.
7. Карягина А.В. Джазовый вокал: Практическое пособие для начинающих. СПб.: Лань, 2008. 48 с.
8. Чугунов Ю. Эстрадно-джазовый вокал // Джазовая мозаика. М., 1997. С. 72-78.
9. Ровнер В. Искусство вокала. СПб.: Нота, 2006. 28 с.
10. Петрушин В.И. Музыкальная психология. М., 1997. 384 с.

References

1. Bogdanov I.A. *Postanovka estradnogo nomera* [Staging a Variety Act]. St. Petersburg, Chistiy List Publ., 2004, 317 p. (In Russian).
2. Glinka M.I. *Sbornik materialov i statey* [Articles and Research Sourcebook]. Moscow, Leningrad, Muzgiz Publ., 1968, 321 p. (In Russian).
3. Dmitriev L.B. *Osnovy vokal'noy metodiki* [Fundamentals of Vocal methods]. Moscow, Muzyka Publ., 2007, 368 p. (In Russian).
4. Chernova V.I. *Uchimsya improvizirovat' i podbirat' na slukh: prakticheskiy kurs na materiale estradno-dzhazovoy muzyki* [Learning How to Improvise and Play by Ear: Practical Course Based on Variety and Jazz Music Research]. Novosibirsk, Otkraina Publ., 2003, 68 p. (In Russian).
5. Teplov B.M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey* [Psychology of Musical Abilities]. Moscow, 1947, 355 p. (In Russian).
6. Stepurko O.M. *Sket-improvizatsiya* [Scat-Singing]. Moscow, Kamerton Publ., 2007, 191 p. (In Russian).
7. Karyagina A.V. *Dzhazovyy vokal: Prakticheskoye posobiye dlya nachinayushchikh* [Jazz Vocal: Practical Book for Beginners]. St. Petersburg, Lan' Publ., 2008, 48 p. (In Russian).

8. Chugunov Y. Estradno-dzhazovyy vokal [Pop-jazz vocals]. *Dzhazovaya mozaika* [Jazz Mosaic]. Moscow, 1997, pp. 72-78. (In Russian).
9. Rovner V. *Iskusstvo vokala* [Art of Vocal]. St. Petersburg, Nota Publ., 2006, 28 p. (In Russian).
10. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psikhologiya* [Music Psychology]. Moscow, 1997, 384 p. (In Russian).

Информация об авторах

Арзамасцева Олеся Владимировна, доцент кафедры сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: olesyaarzasceva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1909-7362>

Тюрина Лариса Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры сценических искусств. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: sergin1@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-7185>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Тюрина Лариса Александровна
E-mail: sergin1@mail.ru

Поступила в редакцию 14.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 10.02.2021 г.
Принята к публикации 26.02.2021 г.

Information about the authors

Olesya V. Arzamastseva, Associate Professor of Performing Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: olesyaarzasceva@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1909-7362>

Larisa A. Tyurina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Performing Arts Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: sergin1@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-7185>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Larisa A. Tyurina
E-mail: sergin1@mail.ru

Received 14 January 2021
Reviewed 10 February 2021
Accepted for press 26 February 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136
УДК 373.25

Педагогическое сотрудничество как условие познавательного развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образовании

**Людмила Николаевна МАКАРОВА, Инесса Викторовна СМОЛЯРЧУК,
Светлана Николаевна ИСАЕВА**

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: mako20@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7897-2331>, e-mail: inessa.sm@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-1844>, e-mail: isaevasvetlanan@yandex.ru

Pedagogical cooperation as a condition for the cognitive development of preschoolers with disabilities in inclusive education

**Lyudmila N. MAKAROVA, Inessa V. SMOLYARCHUK,
Svetlana N. ISAEVA**

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>, e-mail: mako20@inbox.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9519-2794>, e-mail: inessa.sm@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-1844>, e-mail: isaevasvetlanan@yandex.ru

Аннотация. Обоснована необходимость организации педагогического сотрудничества как условия познавательного развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (на примере детей с задержкой психического развития) в инклюзивном образовании. Отечественное дошкольное образование опирается на новые образовательные стандарты и равные образовательные возможности обучающихся. Авторская позиция заключается в том, что развитие познавательной сферы дошкольников с задержкой психического развития в инклюзивном образовании наиболее успешно идет в процессе сотрудничества детей с педагогами (педагогом-дефектологом и воспитателями). Представлены результаты экспериментального исследования, проведенного на базе МБДОУ «Детский сад № 5 «Звоночек» г. Тамбов. В экспериментальной работе приняли участие 20 дошкольников с задержкой психического развития. Исследование познавательных психических процессов проводилось с помощью диагностических методик: «Коррекционная проба»; «10 слов»; «Исключение лишнего». Разработанная программа педагогического сотрудничества как условия познавательного развития дошкольников с задержкой психического развития в инклюзивном образовании включает два блока: первый блок – занятия по «Ознакомлению с окружающим миром»; второй блок – занятия по «Формированию элементарных математических представлений» в процессе совместной деятельности детей, педагога-дефектолога и воспитателей в условиях дошкольной образовательной организации. Проанализирована взаимосвязь между выделенными блоками программы, определены основные факторы педагогического сотрудничества. Представлен сравнительный анализ уровня сформированности познавательных процессов у дошкольников с задержкой психического развития (экспериментальной и контрольной групп) на контрольном этапе, доказывающий эффективность апробированной программы.

Ключевые слова: педагогическое сотрудничество; познавательное развитие; дошкольники с ограниченными возможностями здоровья; задержка психического развития; инклюзивное образование

Для цитирования: Макарова Л.Н., Смолярчук И.В., Исаева С.Н. Педагогическое сотрудничество как условие познавательного развития дошкольников с ОВЗ в инклюзивном образо-

вании // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 130-136. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136

Abstract. We substantiate the need to develop pedagogical cooperation as a condition for the cognitive development of preschoolers with disabilities (on the example of children with mental retardation) in inclusive education. Domestic preschool education is based on new educational standards and equal educational opportunities for students. Our position is that the development of the cognitive sphere of preschoolers with mental retardation in inclusive education is most successful in the process of cooperation of children with teachers (teacher-defectologist and educators). The results of an experimental study carried out on the basis of the “Kindergarten no. 5 “Zvonochek” of the city of Tambov are presented. 20 preschoolers with mental retardation took part in the experimental work. The study of cognitive mental processes was carried out with the help of diagnostic methods: “Correction test”; “10 words”; “Elimination of extra”. The developed program of pedagogical cooperation as a condition for the cognitive development of preschoolers with mental retardation in inclusive education includes two blocks: the first block – classes on “Familiarization with the outside world”; the second block – classes on “Development of elementary mathematical concepts” in the process of joint activities of children, a teacher-defectologist and educators in a preschool educational organization. The relationship between the identified blocks of the program is analyzed, the main factors for pedagogical cooperation are determined. A comparative analysis of the level of development of cognitive processes in preschoolers with mental retardation (experimental and control groups) at the control stage is presented, proving the effectiveness of the tested program.

Keywords: pedagogical cooperation; cognitive development; preschoolers with disabilities; mental retardation; inclusive education

For citation: Makarova L.N., Smolyarchuk I.V., Isaeva S.N. Pedagogicheskoye sotrudnichestvo kak usloviye poznavatel'nogo razvitiya doshkol'nikov s OVZ v inklyuzivnom obrazovanii [Pedagogical cooperation as a condition for the cognitive development of preschoolers with disabilities in inclusive education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 130-136. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-130-136 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Современное дошкольное образование опирается на новые образовательные стандарты, предусматривающие равные образовательные возможности для всех категорий детей. Ежегодно увеличивается число воспитанников с нарушениями в развитии, включенных в образовательную среду дошкольной организации, которая должна соответствовать их индивидуальным потребностям и возможностям. «Инклюзивное образование, являясь формой организации образовательного процесса, при использовании которой обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в учреждениях, реализующих общеобразовательные программы в едином потоке с нормально развивающимися сверстниками, решает комплекс важнейших социально-педагогических задач» [1, с. 155] и опирается на сотрудничество педагогического коллектива.

Самая многочисленная группа среди детей с ограниченными возможностями здоровья – дети с задержкой психического развития (ЗПР). Дошкольники с ЗПР, как правило, отстают от нормативно развивающихся сверстников в развитии познавательных процессов. Уровень восприятия является сниженным из-за нарушения передачи сенсорной информации и недостаточного количества приобретенных знаний об окружающей действительности. Дети дошкольного возраста с ЗПР демонстрируют сниженную познавательную активность. Для них характерны низкий уровень продуктивного запоминания и воспроизведения вербального материала; преобладание непроизвольной памяти над произвольной; при этом механическое запоминание подавляет словесно-логическое. Наибольшие трудности вызывает у детей с ЗПР выполнение заданий, опирающихся на аналитико-синтетическую деятельность (сравнение, анализ, синтез, обобщение, абстрагирование и конкретизация).

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

Анализ литературных источников (Н.Ю. Борякова, Л.Б. Баряева, А.В. Белошистая, О.Г. Приходько, Т.А. Стрекалова, У.В. Ульяновка) позволил нам сделать вывод о том, что в настоящее время существует противоречие между возможностью эффективного познавательного развития дошкольников с ЗПР и недостаточным методическим обеспечением данного процесса в условиях инклюзивного образования. Инклюзивное образование ставит перед практиками задачу: создать конструктивные условия для обучения детей с задержкой психического развития в условиях образовательных организаций [2–8].

Л.А. Головчиц и Н.В. Микляева подчеркивают, что эффективность работы с детьми с ОВЗ зависит от эффективности руководства педагогами процессом усвоения детьми социального опыта, от содержания и характера сотрудничества, помощи взрослого [9; 10]. Именно сотрудничество педагогов в образовательной деятельности дошкольников позволит гибко учитывать возможности каждого воспитанника, включенного в инклюзивное образование. При обучении и воспитании дошкольников с ЗПР в условиях инклюзивного образования необходимо выстраивание правильной системы взаимодействия между всеми специалистами дошкольного образовательного учреждения, а в первую очередь, между педагогом-дефектологом и воспитателем. Это обусловлено следующим: педагог-дефектолог передает знания, формирует умения и навыки у детей на занятиях, воспитатель закрепляет их в свободной деятельности. Только тесное сотрудничество специалистов будет способствовать развитию познавательных психических процессов детей с ОВЗ [11].

Мы рассматриваем сотрудничество педагога-дефектолога и воспитателей не только как взаимодействие в образовательном процессе, но и как психолого-педагогическую помощь и поддержку, способствующие развитию познавательных процессов детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 5 «Звончок» г. Тамбов. В эксперименте при-

нимали участие 20 детей дошкольного возраста с ЗПР. Из них 10 детей входили в экспериментальную группу и 10 детей входили в контрольную группу. Возраст детей 6–7 лет.

Исследовательская работа состояла из констатирующего, формирующего и контрольного этапа педагогического эксперимента.

Целью констатирующего этапа педагогического эксперимента являлось выявление уровня сформированности познавательных процессов у детей контрольной и экспериментальной групп.

Целью формирующего этапа педагогического эксперимента являлась разработка и реализация современной программы педагогического сотрудничества педагога-дефектолога и воспитателей в процессе познавательного развития дошкольников с задержкой психического развития.

Целью контрольного этапа педагогического эксперимента являлось определение эффективности использования разработанной программы педагогического сотрудничества педагога-дефектолога и воспитателей в процессе познавательного развития дошкольников с задержкой психического развития.

Исследование познавательных психических процессов проводилось с помощью диагностических методик: «Корректирующая проба», «10 слов», «Исключение лишнего». Результаты констатирующего этапа исследования представлены на рис. 1.

Анализ методики «Корректирующая проба» позволил констатировать, что уровень концентрации и устойчивости внимания у всех испытуемых почти одинаков, но значительно ниже нормативных значений, которые представлены в научной литературе.

Выполнение методики «10 слов» вызвало много сложностей у всех испытуемых. Более 5–6 слов дошкольники не воспроизводили, возникали трудности в понимании инструкции, не наблюдалось динамики в процессе запоминания.

Методика «Исключение лишнего» позволила изучить аналитико-синтетическую деятельность дошкольников с ЗПР. Уровень развития мыслительных процессов оказался на низком и среднем уровне. Дети не принимали помощь, исключали фигуры, опираясь на внешние признаки, не могли объяснить свое решение, но ожидали от экспериментатора реакцию одобрения.

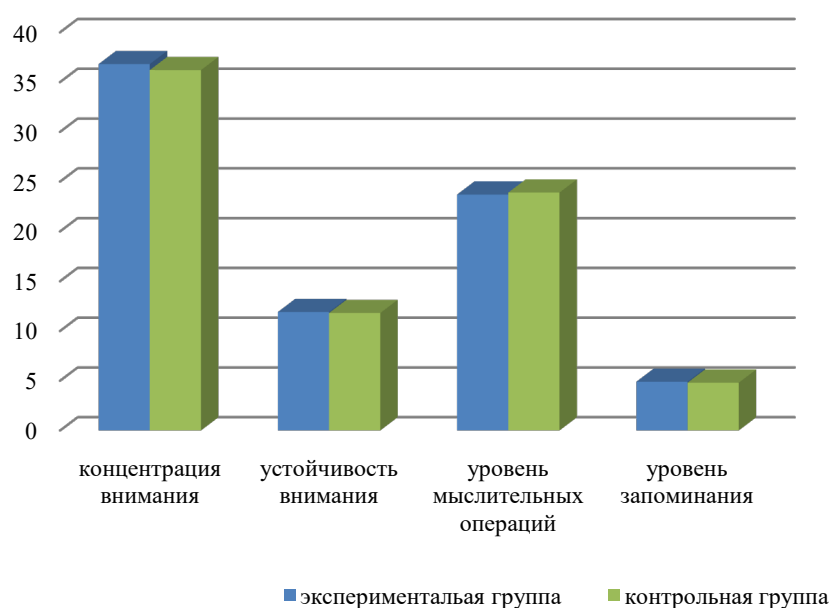


Рис. 1. Уровень сформированности познавательных процессов у дошкольников с задержкой психического развития

Полученные результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод, что дети нуждаются в оказании систематической коррекционной помощи педагога-дефектолога и воспитателей.

Педагогическая программа сопровождения сотрудничества педагога-дефектолога и воспитателей в развитии познавательных процессов дошкольников с задержкой психического развития включает два взаимосвязанных блока.

Первый блок – занятия «Ознакомление с окружающим миром»:

- в процессе непосредственной образовательной деятельности (НОД) по рисованию, лепке, аппликации;
- во время сюжетно-ролевых игр;
- во время чтения художественной литературы;
- во время прогулок.

Второй блок – занятия «Формирование элементарных математических представлений»:

- в свободной деятельности;
- в дидактических играх;
- во время прогулок, экскурсий;
- в процессе НОД по рисованию, лепке, аппликации.

В образовательном процессе детей была выстроена система педагогического сотруд-

ничества между специалистами учреждения. В первую очередь, это касалось педагога-дефектолога и воспитателей, так как они находятся в постоянном взаимодействии с детьми. Педагог-дефектолог разрабатывал конспекты занятий и проводил их по вышеуказанным блокам. Каждое занятие опиралось на упражнения, игры, задания, направленные непосредственно на развитие познавательных процессов. Воспитатель использовал игры, упражнения из занятий педагога-дефектолога в свободной деятельности с детьми, закрепляя усвоенные знания.

Педагог-дефектолог являлся координатором и организатором всего коррекционно-образовательного процесса: проводил занятия по ознакомлению с окружающим миром, формированию элементарных математических представлений (ФЭМП), развитию речи и подготовке к обучению грамоте. Педагог-дефектолог опирался на специальные методы обучения, игры, упражнения и задания по развитию познавательных процессов у дошкольников с ЗПР.

Следует подчеркнуть, что при изучении всех тем необходимы не только специальные занятия, но и конкретные наблюдения за изучаемыми объектами и явлениями в повседневной жизни, действия с изучаемыми

предметами с целью изучения их качеств, свойств, отличительных признаков, которые могли быть реализованы только воспитателями возрастной группы. Важной составляющей, помимо занятий, явились дидактические игры (словесные, с предметами, игрушками), экскурсии, игровые элементы, направленные на решение учебных задач.

Воспитатели возрастной группы закрепляли полученные знания на занятиях в свободной деятельности детей, например, в сюжетно-ролевой игре. Вследствие этого дошкольники не только получали определенные сведения, но и расширяли свой запас представлений об окружающих предметах и явлениях.

Единство в коррекционно-развивающей работе обеспечивалось сотрудничеством педагога-дефектолога и воспитателей: опорой на ведущий вид деятельности дошкольника – игру; использованием воспитателями дидактических игр из занятий педагога-дефектолога; применением здоровьесберегающих технологий (динамическая пауза, арт-терапия, релаксация, гимнастика (пальчиковая, дыхательная, для глаз), подвижные игры, фонетическая ритмика и т. д.); использованием тетради взаимодействия специалистов, совместной оценкой уровня сформированности познавательных процессов у дошкольников с ЗПР на разных временных этапах.

Контрольный этап исследования был проведен со всеми детьми по методикам констатирующего этапа исследования. Данные сравнительного анализа представлены на рис. 2.

Уровень сформированности познавательных процессов у детей контрольной группы демонстрирует незначительную динамику. Все трудности в развитии познавательных процессов остались.

Показатели концентрации и устойчивости внимания у испытуемых экспериментальной группы значительно возросли. Дошкольники с ЗПР сумели просмотреть большее количество строк в методике «Корректурная проба» и проявили достаточный уровень произвольного внимания, который позитивно отразился на устойчивости внимания.

Дети экспериментальной группы при выполнении методики «10 слов» старались внимательно слушать инструкцию, меньше отвлекались по сравнению с результатами констатирующего исследования. У третьей части испытуемых объем динамики воспроизводимых слов носил равномерно возрастающий характер, с каждым последующим прочтением запоминалось больше слов, отсутствовали привнесения и изменения слов, наблюдавшиеся на констатирующем этапе исследования.

Методика «Исключение лишнего» позволила констатировать, что развитие мыслительных процессов поднялось на средний

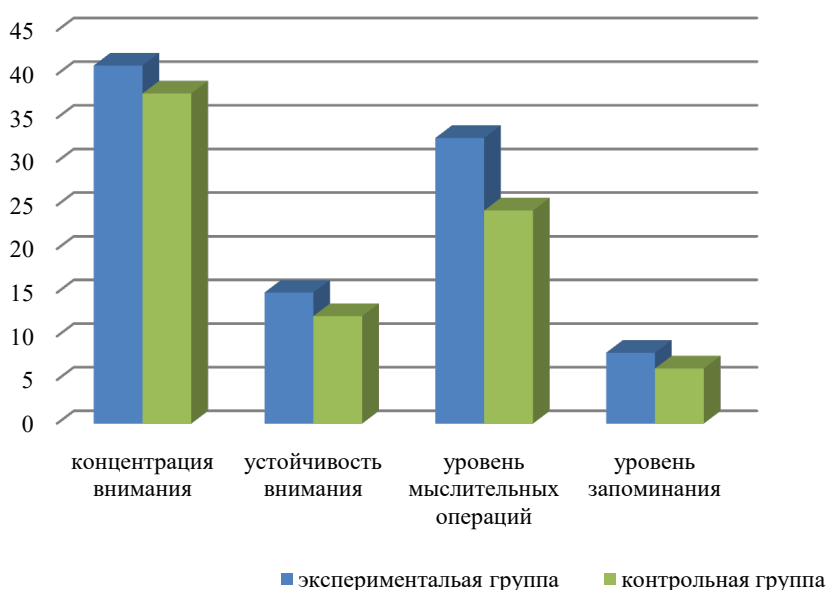


Рис. 2. Сравнительный анализ уровня сформированности познавательных процессов у дошкольников с задержкой психического развития

уровень. Испытуемые принимали помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов, исключали фигуры, опираясь, в основном, на существенные признаки, старались объяснить свое решение, но продолжали ожидать от экспериментатора реакции одобрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет нам сделать вывод, что предлагаемая нами программа сотрудничества педагога-дефектолога и воспитателей позволила систематически использовать специально разработанные задания на общеразвивающих и коррекционных занятиях по различным темам. Средствами развития познавательных про-

цессов явились не только коррекционно-развивающие занятия, игры и специальные упражнения, но и тесное взаимодействие педагога-дефектолога и воспитателей, направленное на общение с детьми с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Поученные результаты реализации программы педагогического сотрудничества позволили сделать вывод, что у детей с ОВЗ наблюдается положительная динамика в развитии познавательных процессов (дифференцирование сходства и различия предметов, появилось обобщение предметов по хорошо знакомым признакам, возросла сосредоточенность внимания и увеличился объем запоминаемого материала).

Список литературы

1. Смолярчук И.В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи как условие социального развития детей с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 152-157.
2. Борякова Н.Ю. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с задержкой психического развития. Теория и практика. Ярославль: Канцлер, 2017. 169 с.
3. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М.: Гном-Пресс, 2002. 62 с.
4. Баряева Л.Б. Интегративная модель математического образования дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 41 с.
5. Белошистая А.В. Специальная система конструктивных заданий на математическом содержании как средство развития логического мышления у дошкольников // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2018. № 2. С. 4-12.
6. Приходько О.Г. Нарушение математических представлений у детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-8. С. 186-193.
7. Егорова Т.Е. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии. М.: Педагогика, 1973. 148 с.
8. Стрекалова Т.А. Формирование логического мышления у дошкольников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1982. 24 с.
9. Головчиц Л.А., Микляева Н.В. Проблемы дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья и профессиональная подготовка педагогов в современных условиях // Дефектология. 2016. № 2. С. 44-53.
10. Головчиц Л.А., Микляева Н.В. Особенности разработки индивидуальной образовательной программы для дошкольников в инклюзивной группе // Дошкольное воспитание. 2017. № 12. С. 4-11.
11. Ульенкова У.В. Дети с задержкой психического развития. Н. Новгород, 1994. 230 с.

References

1. Smolyarchuk I.V. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye sem'i kak usloviye sotsial'nogo razvitiya detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v inklyuzivnom obrazovanii [Psychological and pedagogical support of the family as a condition for the social development of children with disabilities in inclusive education]. *Gumanitarnyye nauki* [Humanities], 2018, no. 2 (42), pp. 152-157. (In Russian).
2. Boryakova N.Y. *Korreksionno-razvivayushcheye obucheniye i vospitaniye doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya. Teoriya i praktika* [Correctional Developmental Education and Upbringing of Preschoolers with Mental Retardation. Theory and Practice]. Yaroslavl, Kantsler Publ., 2017, 169 p. (In Russian).
3. Boryakova N.Y. *Stupen'ki razvitiya. Rannyya diagnostika i korrektsiya zaderzhki psikhicheskogo razvitiya u detey* [Steps of Development. Early Diagnosis and Correction of Mental Retardation in Children]. Moscow, Gnom-Press Publ., 2002, 62 p. (In Russian).

4. Baryayeva L.B. *Integrativnaya model' matematicheskogo obrazovaniya doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [An Integrative Model of Mathematical Education for Preschoolers with Mental Retardation. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2005, 41 p. (In Russian).
5. Beloshistaya A.V. Spetsial'naya sistema konstruktivnykh zadaniy na matematicheskom soderzhanii kak sredstvo razvitiya logicheskogo myshleniya u doshkol'nikov [A special system of constructive tasks based on mathematical content as a means of developing logical thinking in preschoolers]. *Doshkol'nik. Metodika i praktika vospitaniya i obucheniya* [Preschooler. Methods and Practice of Education and Teaching], 2018, no. 2, pp. 4-12. (In Russian).
6. Prikhodko O.G. Narusheniye matematicheskikh predstavleniy u detey s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Violation of mathematical concepts in children with disabilities]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Pedagogical Education], 2017, no. 56-8, pp. 186-193. (In Russian).
7. Egorova T.E. *Osobennosti pamyati i myshleniya mladshikh shkol'nikov, otstayushchikh v razvitii* [Features of Memory and Thinking of Younger School Students who are Lagging Behind in Development]. Moscow, Pedagogika Publ., 1973, 148 p. (In Russian).
8. Strekalova T.A. *Formirovaniye logicheskogo myshleniya u doshkol'nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Logical Thinking in Preschoolers with Mental Retardation. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 1982, 24 p. (In Russian).
9. Golovchits L.A., Miklyayeva N.V. Problemy doshkol'nogo obrazovaniya detey s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya i professional'naya podgotovka pedagogov v sovremennykh usloviyakh [Problems of preschool education for children with disabilities and professional training of teachers in modern conditions]. *Defektologiya* [Defectology], 2016, no. 2, pp. 44-53. (In Russian).
10. Golovchits L.A., Miklyayeva N.V. Osobennosti razrabotki individual'noy obrazovatel'noy programmy dlya doshkol'nikov v inklyuzivnoy gruppe [Features of the development of an individual educational program for preschoolers in an inclusive group]. *Doshkol'noye vospitaniye* [Preschool Education], 2017, no. 12, pp. 4-11. (In Russian).
11. Ulyenkova U.V. *Deti s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya* [Children with Mental Retardation]. Nizhny Novgorod, 1994, 230 p. (In Russian).

Информация об авторах

Макарова Людмила Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и образовательных технологий. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: mako20@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

Смолярчук Инесса Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой дефектологии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: inessa.sm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7897-2331>

Исаева Светлана Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: isaevavetlanan@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-1844>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Макарова Людмила Николаевна
E-mail: mako20@inbox.ru

Поступила в редакцию 24.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 22.12.2020 г.
Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the authors

Lyudmila N. Makarova, Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Pedagogy and Educational Technologies Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: mako20@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1167-4185>

Inessa V. Smolyarchuk, Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Defectology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: inessa.sm@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7897-2331>

Svetlana N. Isaeva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Defectology Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: isaevavetlanan@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5897-1844>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Lyudmila N. Makarova
E-mail: mako20@inbox.ru

Received 24 November 2020
Reviewed 22 December 2020
Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-137-143
УДК 37.017.91

Развитие представлений младших школьников об информационной безопасности в процессе формирования информационной культуры

Евгений Анатольевич АЛИСОВ, Дмитрий Юрьевич КАЛИНЧЕНКО

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»
129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>, e-mail: evgenii.alisov@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8681-6489>, e-mail: kalinchenko_dima@mail.ru

Development of the ideas of primary school students about information security in the process of forming information culture

Evgenii A. ALISOV, Dmitry Y. KALINCHENKO

Moscow City University
4-1 2-y Selskokhozyaystvennyy Dr., Moscow 129226, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>, e-mail: evgenii.alisov@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8681-6489>, e-mail: kalinchenko_dima@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы формирования информационной культуры младших школьников, в частности, одно из актуальных направлений данного процесса – развитие представлений об информационной безопасности. Приведено обоснование важности организации работы с младшими школьниками, предполагающей воспитание у них ответственности за достижение и сохранение состояния собственной информационной защищенности. Проанализированы положения о том, что становление личности младшего школьника в условиях информационного общества должно проходить в процессе педагогического сопровождения, включающего целенаправленную работу по обеспечению информационной безопасности. Приведено описание качественной характеристики информационной культуры младших школьников, отражающее необходимые показатели. Показана роль мотивации личности в данном процессе, необходимость расширения социальных мотивов. Представлены примеры работы по развитию представлений младших школьников об информационной безопасности личности, которая осуществлялась на уроках литературного чтения, окружающего мира, математики. Описаны задания, направленные на выработку потребности в проверке представленной информации. Результаты были получены в ходе проведения экспериментального исследования в школах г. Москва.

Ключевые слова: информационная культура; информационная безопасность личности; представления об информационной безопасности; младшие школьники; урочная и внеурочная деятельность

Для цитирования: Алисов Е.А., Калинин Д.Ю. Развитие представлений младших школьников об информационной безопасности в процессе формирования информационной культуры // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 137-143. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-137-143

Abstract. We discuss the development of the information culture of primary school students, in particular, one of the topical directions of this process is the development of ideas about information security. The substantiation of the importance of organizing work with younger school students is given, which implies instilling in them responsibility for achieving and maintaining the state of their own information security. We analyze the provisions that the personality development of younger school students in the information society should take place in the process of pe-

dagogical support, including purposeful work to ensure information security. We describe the qualitative characteristics of the information culture of younger school students, reflecting the necessary indicators. Motivation of the person in this process, the role of expanding the new motive is shown. The examples of work on the development of the ideas of younger school students about the information security of the individual, which was used in the lessons of literary reading, environment, mathematics, are presented. Tasks are described aimed at generating the need to verify the information provided. The results are obtained in the course of an experimental study in schools in Moscow.

Keywords: information culture; information security of a person; ideas about information security; younger school students; lesson and extracurricular activities

For citation: Alisov E.A., Kalinchenko D.Y. Razvitiye predstavleniy mladshikh shkol'nikov ob informatsionnoy bezopasnosti v protsesse formirovaniya informatsionnoy kul'tury [Development of the ideas of primary school students about information security in the process of forming information culture]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 137-143. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-137-143 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Формирование информационной культуры является одной из первоочередных задач современного информационного общества [1, с. 277]. Глобальное распространение информации вовлекает молодое поколение в процесс присвоения новых ценностей, определения личностного отношения к факту ее культурного назначения. Ученые всего мира ищут пути решения проблемы целенаправленного управления информационными потоками, воздействующими на сознание школьников [2; 3].

Культура распространения и потребления информации связана, прежде всего, с мотивационно-ценностным фактором, влияющим на демонстрацию ее достоинств и возможность максимального получения выгоды от ее применения. Деятельность, направленная на получение, хранение, анализ, преобразование и передачу информации, рассматривается как информационная, она подчиняется внутренним процессам мотивации и целеполагания, в условиях постоянных социальных взаимосвязей в информационной среде.

Многие исследователи акцентируют внимание общества на фактах трансформации личности под негативным воздействием возрастающего давления цифровой системы [3; 4]. Современное техническое сопровождение контактов между людьми, сетевые технологии воздействуют на становление субъективного отношения к работе с информацией. В большей мере этому подвержены дети младшего школьного возраста, которые, в отличие, например, от дошкольников, испытывают более интенсивное влияние данной тенденции в силу особо актуализиро-

ванной необходимости поиска и усвоения учебной информации. Обучающиеся в начальной школе испытывают необходимость выстраивать учебную деятельность с учетом уже сложившихся требований информационного общества. Личность младшего школьника чувствительна к тому, что информация понимается в обществе как духовная и материальная ценность [5, с. 112].

Защищенность личности от влияния всего комплекса негативных факторов окружающей ее среды является неоспоримым приоритетом организации воспитательного процесса. Особое значение в обозначенном контексте приобретает проблема обеспечения информационной безопасности.

В ходе экспериментального исследования, которое было инициировано нами в 2018 г. и проходило в школах г. Москва («Школа № 1080», «Школа № 1205», СОШ «Свиблово»), мы предположили, что развитие представлений младших школьников об информационной безопасности повысит уровень их информационной культуры.

В рамках концепции информационной безопасности личности (на основании работ К.К. Колина, А.Д. Урсула, И.В. Роберт, Н.И. Гендиной и др.) нами использовались когнитивный и системно-ценностный подходы. Когнитивный подход к обеспечению информационной безопасности заостряет внимание на расшифровывании младшими школьниками информации о действительности и ее организации, преобразовании ее в знание, необходимое для принятия решения или собственно решение учебных задач. Системно-ценностный подход – на развитии

определенной системы ценностных связей, которые необходимы для сохранения личностных качеств, защищающих от вредоносного влияния информационных потоков [2; 6; 7].

Значительное усиление информационного потока существенно осложнило жизненное пространство и оценку значимости информации. Система ценностных отношений младшего школьника в информационном обществе является фундаментом его мировоззрения и определяется не знаниями и умениями, хотя и формируется на их основе, поскольку можно знать о нормах поведения в информационной среде, закон об информации, даже вести себя в соответствии с ним, но делать это вопреки оценке этих норм. Поведение человека в обществе, в том числе и информационном, подчинено системе факторов, влияющих на принятие решения и поступки, на основе совокупности потребностей, мотивов, целей, намерений, стремлений.

Мы провели оценку уровня субъективного отношения младших школьников к информационной деятельности. В младшем школьном возрасте ценность информации определяется возможностью ее использования в процессе (ведущей) учебной деятельности, в которой проявляются мотивы поиска учебной информации, ее хранения, переработки и передачи.

Внутренняя мотивация к информационной деятельности непосредственно связана с системой мотивов, включающих интерес к учению, удовольствие от процесса познания, преодоления трудностей интеллектуального характера. Потребность в поиске информации связана со стремлением к познанию, саморазвитию. При доминировании внешних мотивов информационная деятельность выступает средством удовлетворения потребности в самоуважении, уважении и признании значимыми другими.

Полученные результаты показали, что высокий уровень информационной культуры младших школьников проявляется, в том числе, в персональной ответственности за достижение и сохранение состояния собственной информационной защищенности, а также защищенности других людей; сформированной системе представлений о самосохранении, саморегуляции, самореализации, социально значимых ценностей и убеждений в значимости безопасной работы с информа-

цией; умений их трансформации, демонстрации в контексте социального взаимодействия. У таких испытуемых наблюдается стремление к поиску дополнительной информации, ее подтверждению в разных источниках наряду с осознанием необходимости информационной безопасности.

Существенно увеличить количество младших школьников, обладающих высоким уровнем информационной культуры, можно, если проводить работу по обучению ориентировке в информационном пространстве [8, с. 113].

Нами был организован процесс формирования информационной культуры младших школьников, направленный на повышение уровня их представлений об информационной безопасности. Для развития данного качества личности мы использовали содержание уроков начальной школы и ориентировались на методические требования по созданию развивающей среды [9; 10].

Приведем пример организации урочной и внеурочной деятельности младших школьников, обучающихся 3 класса, по предмету «Литературное чтение». Испытуемым была поставлена задача найти информацию об учебном объекте в разных источниках, необходимую для создания альбома с небылицами «Небывальщина, неслыхальщина». Было предложено использовать мультимедийные базы данных. Предметный образовательный результат: формирование представлений об особенностях малого жанра устного народного творчества (небылицы). Метапредметный образовательный результат: развитие умений пользоваться различными источниками информации, мультимедийными библиотеками; находить в них нужные сведения, анализировать их с точки зрения условия задания, обобщать полученную информацию (для выполнения итогового задания). Наиболее значимым для нас было достижение личностного образовательного результата – развитие представлений об информационной безопасности.

Последовательность заданий была следующей.

Задание № 1. Обучающимся предлагается прочитать небылицу и ответить на вопросы об этом жанре устного народного творчества. Результат – обозначение темы и цели работы.

Задание № 2. Предполагает поиск в информационных системах определения «не-

былицы» (требование записать определение). Результат – знакомство с новым устным народным жанром (небылицы).

Задание № 3. Упражнение «Бывает – не бывает». Обучающимся предлагается несколько предложений, которые нужно переделывать так, чтобы получилась небылица. Например, «Для рыжего котика старенькая бабушка налила в миску молочка». Пример ответа с заменой слова: «Для рыжего котика старенькая бабушка насыпала в миску молочка». Пример ответа с изменением места слова в предложении: «Для рыженькой бабушки старенький котик налил в миску молочка». Результат – развитие умения сочинять небылицы.

Задание № 4. Сочинить свою небылицу и нарисовать к ней иллюстрацию. Результат – страница для альбома «Небывальщина, нелыхальщина».

В описанной деятельности представления младших школьников об информационной безопасности развивались благодаря применению приема специального искажения, позволяющего обратить внимание обучающихся на возможность появления в тексте заведомо ложной информации.

Аналогичная работа может быть проведена и по другим предметам. Приведем пример работы по достижению предметных результатов на уроке математики: формирование представлений о единице измерения массы – килограмме; умения взвешивать предметы с точностью до килограмма. Требования к метапредметным и личностным результатам сохраняются. Опишем последовательность заданий по теме «Рецепт пирога».

Задание № 1. Обучающимся предлагается прочитать письмо от Винни-Пуха. Данное задание направлено на формирование мотивации перед предстоящей информационной деятельностью. Результат – обозначение темы и цели работы.

Задание № 2. Обучающиеся должны вспомнить единицу измерения массы, которую они изучили, чтобы далее обозначить проблему. Результат – актуализация знаний.

Задание № 3. Школьникам необходимо понять, почему Винни-Пух посчитал этот рецепт «неправильным». Пример рецепта: «Для того чтобы приготовить бисквит для большого клубничного торта, необходимо просеять 6 пачек муки, добавить туда 2 пова-

решки сахара, 1 упаковку яиц и хорошенько перемешать. Все выложить в форму и выпекать до золотистой корочки. Бисквит смазать 2 пакетиками заварного крема и украсить торт 4 лотками свежей клубники». Результат – проблема обозначена, таблица заполнена. Данные в таблице демонстрируют, что мерой муки оказались пачки, сахара – поварешки, яиц – упаковки, заварного крема – пакетики. Данная информация ошибочная, так как масса измеряется в других мерах (килограммы и т. д.).

Задание № 4. Обучающимся необходимо продолжить предложения, используя навыки счета. Для этого предлагаются задания, требующие найти верное решение и дополнить предложение:

- Взвесь на весах, сколько помещается муки в 1 пачке. Мука в одной пачке весит ____ (кг), значит в 6 пачках муки будет ____ (кг);
- Одна поварешка муки вмещает половину килограмма, значит в 2 поварешках ____ (кг);
- В одной упаковке помещается десяток яиц, значит яиц нам нужно будет ____ (шт.);
- В одном пакете заварного крема помещается 2 кг, значит в двух пакетах ____ (кг);
- В одном лотке помещается половина килограмма клубники, значит в 4 лотках ____ (кг);

Результат – масса всех ингредиентов переведена в килограммы.

Задания № 5, 6. Испытуемые заполняют таблицу и оформляют рецепт: «Для того чтобы приготовить бисквит для большого клубничного торта, необходимо просеять 6 кг муки, добавить туда 1 кг сахара, 10 яиц и хорошенько перемешать. Все выложить в форму и выпекать до золотистой корочки. Бисквит смазать 4 кг заварного крема и украсить торт 2 кг свежей клубники». Результат – рецепт оформлен.

При работе с математическим содержанием развитие представлений об информационной безопасности осуществлялось не только за счет использования гротескной формы (например, пакетиками не смазывают бисквит, а их содержимым), но и в ходе дополнительного анализа информации (определения массы крема в пакете).

Приведем еще один пример достижения заявленных метапредметных и личностных

результатов при реализации предметных требований знакомства с историей одежды, видами одежды; формировании навыков подбора одежды для определенных случаев, которые составляют предметную область «Окружающий мир». Опишем задания.

Задание № 1. Обучающиеся рассматривают картинки и определяют, какую одежду они носили, когда они были маленькие, и какую одежду носят сейчас. Результат – обучающиеся отмечают, как меняется одежда с возрастом.

Задание № 2. Обучающиеся определяют, кто изображен на рисунке и из чего первобытные люди делали себе одежду. Результат – представления о древнем человеке и его одежде.

Задание № 3. Чтение письма из прошлого: «Привет, мой дорогой друг! Между нами очень много лет, но несмотря на это – мы с тобой в чем-то похожи. Мы тоже носили одежду, но не такую, как вы сейчас: она была сделана из шкур животных, потому что только так мы могли защитить себя от дождя, холода и жары. Сначала шкуры просто связывали и обматывали вокруг тела, а через некоторое время люди научились связывать, переплетать, позже обрабатывать и сшивать шкуры, используя иглы, сделанные из кости животных, и нити, сделанные из сухожилий. Прошло много времени, и люди научились делать ткань». Вопрос: «Для чего древние люди носили одежду?». Результат – обучающиеся более подробно узнают об одежде первобытных людей, ее необходимости.

Задание № 4. Практическая работа. Изучение ткани под лупой. Результат – обучающиеся узнают, из чего сделана ткань.

Задание № 5. Изучение ткацкого станка. Анализ информации из текста: «Ткань сплет ткацкий станок. А раньше, много-много лет назад, ткач вручную протаскивал поперечную нить между продольными с помощью заостренной палки». Задание: найди в мультимедийной библиотеке значение подчеркнутых слов и запиши определение ткацкого станка и профессии «ткач». Результат – обучающиеся узнают, как переплетают нити, чтобы сделать ткань.

Задание № 6. Практическая работа. Откуда берется нить? Результат – обучающиеся узнают, из чего сделана нить.

Задание № 7. Создание своего костюма будущего. Задание: «Мы живем в стране, где погода очень изменчива. И чтобы не болеть, мы вынуждены менять одежду в зависимости от погоды. Постарайся вставить пропущенные слова: «Если холодно на улице, то мы выбираем более ... одежду. Если на улице жарко, то мы выбираем более ... одежду».

Задание № 8. Обобщение результатов проделанной работы. Задание: «Вставь пропущенные слова по своему усмотрению и нарисуй свой костюм будущего: «На моей планете _____ погода _____. Поэтому, мой костюм обязательно _____».

Задание, предложенное по содержанию курса «Окружающий мир», позволило создать условия для развития представлений об информационной безопасности благодаря представленной возможности самостоятельного подбора информации, ее интерпретации. Обучаемые определяли ценность информации для выполнения задания, делились ею с одноклассниками. Вовлеченность в социальное взаимодействие требовало от младших школьников ответственности в предоставлении информации своим товарищам.

Таким образом, спроектированная нами деятельность младших школьников по поиску, анализу, применению и передаче информации формирует умение анализировать и обобщать информацию, соотносить то, что дано изначально, с тем, что необходимо получить. Именно такая задача требует от испытуемых установления соответствия между данной и необходимой информацией. У младших школьников складываются такие качества личности, как способность к рассуждению, умение устанавливать истинное и ложное высказывание.

Наряду с этим описанная работа является важной составляющей процесса формирования информационной культуры личности. В ходе экспериментальной работы у младших школьников стала появляться ответственность за использование информации, потребность проверять достоверность. Последующим усложнением информационной деятельности было появление стремления определить культурное назначение информации, понять ее ценность, что необходимо личности в информационном обществе.

Список литературы

1. Averin S.A., Alisov E.A., Murodkhodzhaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. Information technologies in education: forming the competences of the future // *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*. 2018. Vol. 7. № 4.7. P. 276-282.
2. Колин К.К., Урсул А.Д. Информация и культура. Введение в информационную культурологию. М.: Изд-во «Стратегические приоритеты», 2015. 300 с.
3. Маклюэн М., Фиоре К. Война и мир в глобальной деревне. М.: АСТ, Астрель, 2012. 219 с.
4. Виштак Н.М., Ходакова Н.П. Использование WEB-технологий в развитии коммуникативных действий обучающихся детской компьютерной школы // *Современные образовательные WEB-технологии в системе школьной профессиональной подготовки: сб. Междунар. науч.-практ. конф. Арзамас, 2017*. С. 29-32.
5. Калинин А.В. Информационная структура управления процессом усвоения знаний // *Актуальные проблемы дошкольного и начального образования: материалы науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов*. М., 2015. С. 112-117.
6. Гендина Н.И. Интернет и библиотеки: апокалипсис или ренессанс? // *Университетская книга*. 2015. № 2. С. 50-54.
7. Роберт И.В., Мухаметзянов И.Ш., Касторнова В.А. Информационно-образовательное пространство. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2017. 92 с.
8. Люгзаева С.И., Чиранова О.И. Формирование информационной культуры школьника на ступени начального общего образования // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. Тамбов, 2019. Т. 4. Вып. 4. С. 112-117.
9. Леонович Е.Н., Грызина Т.Н. Подготовка учителя к организации творческой деятельности младших школьников // *Среднее профессиональное образование*. 2019. № 1. С. 40-42.
10. Савенков А.И., Калинин А.В., Ходакова Н.П. Фестиваль «Математика для малышей» как средство стимулирования познавательных интересов младших школьников // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология*. 2019. № 1 (47). С. 88-94.

References

1. Averin S.A., Alisov E.A., Murodkhodzhaeva N.S., Noskov I.A., Tsaplina O.V., Osipenko L.E. Information technologies in education: forming the competences of the future. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*, 2018, vol. 7, no. 4.7, pp. 276-282.
2. Kolin K.K., Ursul A.D. *Informatsiya i kul'tura. Vvedeniye v informatsionnuyu kul'turologiyu* [Information and Culture. Introduction to Information Cultural Studies]. Moscow, "Strategicheskiye prioriteti" Publ., 2015, 300 p. (In Russian).
3. McLuhan M., Fiore Q. *Voyna i mir v global'noy derevne* [War and Peace in the Global Village]. Moscow, AST, Astrel' Publ., 2012, 219 p. (In Russian).
4. Vishtak N.M., Khodakova N.P. Ispol'zovaniye WEB-tekhnologiy v razvitii kommunikativnykh deystviy obuchayushchikhsya detskoj komp'yuternoy shkoly [The use of WEB-technologies in the development of communicative actions of students of a children's computer school]. *Sbornik Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennyye obrazovatel'nyye WEB-tekhnologii v sisteme shkol'noy professional'noy podgotovki»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Modern Educational WEB-Technologies in the System of School Professional Training"]. Arzamas, 2017, pp. 29-32. (In Russian).
5. Kalinchenko A.V. Informatsionnaya struktura upravleniya protsessom usvoyeniya znaniy [Information structure of management of the process of assimilation of knowledge]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii prepodavateley, aspirantov, magistrantov, studentov «Aktual'nyye problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference of Lecturers, Post-Graduate Students, Master's Degree Students, Students "Current Problems of Preschool and Primary Education"]. Moscow, 2015, pp. 112-117. (In Russian).
6. Gendina N.I. Internet i biblioteki: apokalipsis ili renessans? [Internet and libraries: apocalypse or renaissance?]. *Universitetskaya kniga* [University Book], 2015, no. 2, pp. 50-54. (In Russian).
7. Robert I.V., Mukhametzyanov I.S., Kastornova V.A. *Informatsionno-obrazovatel'noye prostranstvo* [Information and Educational Space]. Moscow, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education Publ., 2017, 92 p. (In Russian).
8. Lyugzayeva S.I., Chiranova O.I. Formirovaniye informatsionnoy kul'tury shkol'nika na stupeni nachal'nogo obshchego obrazovaniya [Development of information culture of a school student at the stage of primary

- general education]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Issues of Theory and Practice]. Tambov, 2019, vol. 4, issue 4, pp. 112-117. (In Russian).
9. Leonovich E.N., Gryzina T.N. Podgotovka uchitelya k organizatsii tvorcheskoy deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Preparing a teacher for organizing the creative activity of younger school students]. *Sredneye professional'noye obrazovaniye – The Journal of Secondary Vocational Education*, 2019, no. 1, pp. 40-42. (In Russian).
 10. Savenkov A.I., Kalinchenko A.V., Khodakova N.P. Festival' «Matematika dlya malyshey» kak sredstvo stimulirovaniya poznavatel'nykh interesov mladshikh shkol'nikov [Festival "Mathematics for Kids" as a means of stimulating the cognitive interests of young schoolchildren]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Vestnik of Moscow City University. Series "Pedagogy and Psychology"*, 2019, no. 1 (47), pp. 88-94. (In Russian).

Информация об авторах

Алисов Евгений Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор департамента педагогики. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: evgenii.alisov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>

Калинченко Дмитрий Юрьевич, аспирант, департамент педагогики института педагогики и психологии образования. Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация. E-mail: kalinchenko_dima@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8681-6489>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Алисов Евгений Анатольевич
E-mail: evgenii.alisov@mail.ru

Поступила в редакцию 30.11.2020 г.
Поступила после рецензирования 28.12.2020 г.
Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the authors

Evgenii A. Alisov, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Pedagogy Department. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: evgenii.alisov@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9335-8172>

Dmitry Y. Kalinchenko, Post-Graduate Student, Pedagogy Department of Institute of Pedagogy and Education Psychology. Moscow City University, Moscow, Russian Federation. E-mail: kalinchenko_dima@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8681-6489>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Evgenii A. Alisov
E-mail: evgenii.alisov@mail.ru

Received 30 November 2020
Reviewed 28 December 2020
Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-144-151
УДК 372.41+373.2

Теоретические основы обучения детей чтению

Галина Михайловна ПЕРВОВА, Евгения Аркадьевна СЕМЕНОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>, e-mail: gmp47@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>, e-mail: zhozhka888@mail.ru

Theoretical foundations of teaching children to read

Galina M. PERVOVA, Evgeniya A. SEMENOVA
Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>, e-mail: gmp47@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>, e-mail: zhozhka888@mail.ru

Аннотация. В работе нашел отражение историко-теоретический аспект методики обучения чтению в России: охарактеризованы три этапа развития методической науки в названном направлении. Проведен сравнительно-сопоставительный анализ определений понятия «чтение» в разных источниках знаний, описан методический феномен чтения. Психолого-педагогические и справочно-информационные материалы, использованные в работе, выявляют как достижения в методике обучения детей чтению, так и проблемные вопросы. В частности, поставлен вопрос о целевых установках в обучении чтению, определены возрастные особенности участников процесса, с опорой на труды психологов и методистов установлено различие чтения как психофизиологического действия и как речевой деятельности, названы классические и альтернативные методики обучения чтению и др. Сделаны выводы о возможности обучения чтению в дошкольном возрасте, так как созданы теоретические и эмпирические предпосылки, разработаны практические методики обучения детей чтению. Выдвинута гипотеза о необходимости индивидуализации обучения и создании научно обоснованной технологии процесса.

Ключевые слова: обучение чтению; дошкольники и младшие школьники; история и теория методики

Для цитирования: Первова Г.М., Семенова Е.А. Теоретические основы обучения детей чтению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 144-151. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-144-151

Abstract. The work reflects the historical and theoretical aspect of the method of teaching reading in Russia: three stages of development of methodic science in this direction are described. A comparative analysis of the definitions of the concept “reading” in different sources of knowledge is carried out, and the methodic phenomenon of reading is described. The psychological-pedagogical and reference materials used in the work reveal both achievements in the methods of teaching children to read, and problematic issues. In particular, the issue of the objectives in the teaching reading, determined by the age peculiarities of the participants in the process, drawing on the works of psychologists and supervisors a difference is read as the physiological actions and how speech activities, are called classical and alternative methods of learning to read and other. We come to conclusions about the possibility of learning to read in preschool age, since theoretical and empirical prerequisites are created, and practical methods of teaching children to read are developed. A hypothesis is put forward about the need for individualization of training and the creation of a scientifically based technology of the process.

Keywords: teaching reading; preschool and primary school students; history and theory of the method

For citation: Pervova G.M., Semenova E.A. Teoreticheskiye osnovy obucheniya detey chteniyu [Theoretical foundations of teaching children to read]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 144-151. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-144-151 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Научное изучение такого явления, как чтение началось в России в XIX веке. До этого известны отдельные замечания и мысли о роли, пользе и других функциях чтения. Подтверждение этому факту есть в трудах современного ведущего методиста детского чтения: изучая историю методики обучения читателя в России, профессор Н.Н. Светловская приходит к выводу, что эта наука в своем развитии прошла два этапа и вступила в третий.

Первый – «этап накопления тружениками просвещения эмпирических знаний о том, как можно научить читать того, кто этого не умеет» – был самый долгий, и «никто сейчас не возьмется сказать, когда он начался». Второй – «этап становления научной мысли о цели обучения чтению и о том, что даст научная мысль любому педагогу» – приходится на середину XIX века до второй половины XX века [1, с. 186-187]. Он связан с именами известных педагогов: К.Д. Ушинского (1824–1870), Н.А. Корфа (1834–1883), Н.Ф. Бунакова (1837–1904), Д.И. Тихомирова (1844–1915). Ц.П. Балталона (1855–1913), В.П. Вахтерова (1853–1924), В.А. Флерова (1860–1919), С.П. Редозубова (1891–1957). Третий этап – рождение в середине XX века научной теории формирования читателя, о чем будет сказано в данной работе позже.

В нашем исследовании мы рассматриваем чтение как методический феномен, поскольку занимаемся обучением дошкольников и младших школьников этому процессу. Проследим по имеющимся источникам определения термина «чтение», которые появляются в XX веке, и с учетом хронологического принципа попробуем их оценить.

Активное изучение чтения в первой половине XX века представлено в сборниках Института детского чтения, работы которого касались в основном отбора содержания чтения и его оценки [2]. Психологи и методисты исследовали процессы чтения разных социальных групп населения страны советов, готовя осуществление программы ликвидации безграмотности. В частности, достаточно полное описание процесса чтения дал про-

фессор Н.А. Рыбников, который пишет: «Чтение по своей психологической структуре является довольно сложным процессом... в акте чтения можно подметить:

- восприятие зрительных буквенных элементов;
- представление, поскольку чтец стремится понять значение буквенных знаков;
- память, поскольку читающий должен помнить только что прочитанное и связанное с прочитанным содержание;
- интеллект, поскольку при чтении осмысливается связь прочитанного материала;
- воля, поскольку чтение есть спонтанная деятельность;
- чувства, поскольку чтец может эмоционально воспринимать содержание читаемого;
- моторика, поскольку чтение сопровождается произнесением про себя или вслух и т. д.

Весь этот сложный процесс осуществляется с точки зрения определенно поставленной цели, в соответствии с которой из этого сложного комплекса выдвигаются на первый план те или иные моменты. Там, где этот процесс оказывается адекватным цели, мы имеем и правильный конечный результат, то есть правильное прочтение» [3, с. 110].

Психолог раскладывает чтение по действиям и операциям, которые начинают и сопровождают процесс. Совсем иначе смотрят на чтение педагоги прошлого века. Педагогическая энциклопедия 1968 г. дает широкую описательную дефиницию понятия «Чтение детское»: «в широком смысле – произведения художественной, научно-художественной, научно-популярной литературы и художественной публицистики, читаемые детьми и подростками; в более узком специальном значении – педагогически направляемый процесс приобщения детей и подростков к литературе, целью которого является воспитание любви к книге, умения правильно и глубоко понимать прочитанное, что, в конечном счете, приводит к развитию эстетического чувства, формированию нравственности» [4, с. 665]. Очевидно, что в данном

тексте речь идет об организации педагогами литературного чтения тех детей, которые научились читать.

Термин «чтение» толкуют и разного рода словари. Педагогический словарь 1960 г. определяет детское чтение как «педагогически направленное чтение детьми произведений литературы, важное средство воспитания и всестороннего развития», то есть не расходясь в постановке вопроса с энциклопедией.

Толковый словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой 1992 г. предлагает четыре значения слова: «1. См. читать. 2. То, что читается, читаемое произведение, сочинение. Интересное, занимательное чтение. 3. Обычно мн. Собрание, на котором читают вслух (устар.). Литературные чтения. 4. мн. Цикл лекций или докладов в память выдающегося ученого, писателя. Ломоносовские чтения в университете [5, с. 920]. Отглагольное существительное «чтение» в данном тексте имеет отсылку к первоначальной форме, не рассматривается процесс. Пользователю данного словаря предстоит узнать 7 значений глагола «читать», из них основное: «воспринимать написанное, произнося или воспроизводя про себя» [5, с. 919].

Словарь терминов по информатике на русском и английском языках 1971 г. дает следующую дефиницию: «Чтение – процесс зрительного восприятия и распознавания письменного текста, приводящий к пониманию смысла этого текста» [6, с. 166].

Словари толкуют термины, как и положено им, однозначно, однако нас они не могут удовлетворить, так как не дают ответов на методический вопрос: каким образом чтение приводит «к пониманию смысла текста».

Словарь-справочник по методике русского языка М.Р. Львова 1988 г. предлагает три значения термина: 1. «Процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание (при чтении вслух), или непосредственно смысловые единицы, без звукового оформления (при чтении про себя)... 2. Вид речевой деятельности... 3. Учебный предмет в начальных классах...» [7, с. 236]. Третье значение слова устарело: в начальных классах XXI века предмет называется «Литературное чтение», собственно, чтение входит в уроки обучения грамоте в 1 классе. Первое значение раскрывает механизм чтения, которым

овладевает чтец, в том числе ребенок, которого обучают чтению. Второе значение переводит действие чтения (перекодирование) в широкий план деятельности.

Словарь-справочник по педагогическому речеведению под редакцией Т.А. Ладыженской также утверждает: «Чтение – вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие графически зафиксированного текста» [8, с. 216]. В этом определении есть и проблема: значит, может быть и бессмысленное восприятие текста. Как этого не допустить?

Процесс речевой деятельности изучал выдающийся психолог, автор теории деятельности А.Н. Леонтьев: «Мы называем деятельностью не всякий процесс. Этим термином мы обозначаем только такие процессы, которые, осуществляя то или иное отношение человека к миру, отвечают особой, соответствующей им потребности. Такой процесс, как, например, запоминание, мы не называем собственно деятельностью, потому что этот процесс, как правило, сам по себе не осуществляет никакого самостоятельного отношения к миру и не отвечает никакой особой потребности.

Мы называем деятельностью процессы, которые характеризуются психологически тем, что то, на что направлен данный процесс в целом (его предмет), всегда совпадает с тем объективным, что побуждает субъекта к данной деятельности, то есть мотивом» [9, с. 518].

Интересный пример отличия действия от деятельности приводит в этой же книге ученый. Если учащийся, готовящийся к экзамену, читает учебник по истории, – это действие или деятельность? Серьезным делом занимается учащийся: у него есть мотив – хорошо сдать экзамен. Но деятельность ли это? К нему зашел товарищ и сообщил, что книга, которую читает друг, к экзамену не нужна, и друг охотно бросает ее читать. Но может быть и другой поворот дела. Друг не бросит читать заинтересовавшую его книгу, так как она вызвала у него потребность узнать, понять, уяснить себе то, о чем в ней говорится. В первом случае – действие, во втором – начало деятельности.

Для выводов предоставим слово А.Н. Леонтьеву: «Действие – это такой процесс, мотив которого не совпадает с его предметом

(то есть с тем, на что оно направлено), а лежит в той деятельности, в которую данное действие включено. В приведенном выше случае чтение книги, когда оно продолжается только до тех пор, пока ученик сознает его необходимость для подготовки к экзамену, является именно действием. Ведь то, на что оно само по себе направлено (овладение содержанием книги), не является его мотивом. Не это заставляет читать школьника, а необходимость сдать экзамен» [9, с. 520].

Это весьма важные выводы для педагогов, обучающихся детей чтению. Мы можем научить раскодированию буквенных знаков (действию), но станет ли обучающийся читателем или останется чтецом, зависит от того, как мы включим ребенка в читательскую деятельность, породим в его сознании настоящие, а не сиюминутные мотивы чтения. Даже у начинающих читателей надо развить такое положительное эмоциональное отношение к чтению, чтобы желание «раскодировать текст» не исчезло, едва возникнув.

Методические пособия для педагогов учитывают многосторонность процесса. В учебнике для учителей начальной школы читаем: «Чтение относится к формам речевой деятельности, так как связано с буквами и зрительным их восприятием»; «Чтение принадлежит к числу сложных психофизиологических процессов и осуществляется при взаимодействии ряда механизмов или факторов, среди которых решающую роль играют зрительный, речедвигательный, речеслуховой, смысловой» [10, с. 303].

Российская педагогическая энциклопедия 1999 г. опирается на традиционный термин XIX века: «Объяснительное чтение – система приемов обучения, направленная на развитие у учащихся начальных классов навыков сознательного, правильного, выразительного и беглого чтения, их мышления и речи» (автор статьи в энциклопедии М.И. Оморкова) [11, с. 75].

Помимо приведенных примеров толкования чтения, нам знакомы работы философов, социологов, культурологов, библиофилов, книговедов, которые активно занимались и занимаются исследованием этого жизненно важного явления. Масса книг написана о том, что чтение – это труд, ремесло, искусство, экзистенциальная основа, духовная коммуникация, функция культуры и т. д.

(В.А. Бородина, Ю.П. Мелентьева, С.Н. Плотников, Т.Д. Полозова, Н.А. Рубакин, Н.А. Стефановская и др.).

В современном пособии для будущих педагогов читаем, что чтение принадлежит к сложным процессам (как об этом сказано выше), что особенности формирования механизма первоначального чтения в период обучения грамоте подробно раскрыты автором новаторской методики В.Г. Горещким. Начинается чтение со зрительного опознавания графических элементов, которые преобразуются в звуки и звуковые формы слов. Учет названных выше механизмов побуждает учителя к тщательному отбору способов знакомства детей с буквами, приемов запоминания образов букв, их различения и соотнесения с определенными звуками. К задачам первоначального чтения относится проблема расширения поля чтения с помощью слоговых таблиц, абаксов, моделирования разных типов слогов и слов на смарт-доске и т. д. Учет позиционного принципа приводит к плавному слоговому чтению [12, с. 121].

В послебукварный период чтение формируется как инструмент приобщения обучающихся к литературе, как способ развития познавательных, мыслительных и речевых способностей детей, как общеучебное (метапредметное) умение [12, с. 221]. Процесс обучения чтению включает несколько направлений: формирование полноценного навыка, выработка умений работать с текстами разных жанров, детскими книгами, литературное развитие. В отношении младших школьников установилась и широко используется развивающая система обучения первоначальному и литературному чтению.

Существует и альтернативная система обучения первоначальному чтению, значительно сокращающая сроки обучения перекодированию знаковой формы речи в звучащую. Она основана на пересмотре порядка изучения буквенных знаков, содержит установку на чтение целых слов и иные преимущества перед существующими практиками [13].

В современных социальных и культурных условиях информационного общества признана целесообразность обучения чтению детей дошкольного возраста [14; 15]. Исследователи ссылаются на утверждения знаменитых психологов (Л.С. Выготский, И.А. Арашавский и др.) о том, что пятый год жизни

ребенка является периодом высокой языковой одаренности, отмечается возрастная восприимчивость к звуковой стороне речи. В то же время чтение в дошкольный период развития рассматривается как прикладная деятельность игрового характера, основанная на желании детей, на смене видов игровой, трудовой, творческой, читательской деятельности, на включении чтения в другие продуктивные виды работ по развитию личности [16].

Методики обучения дошкольников чтению разработаны М. Монтессори, А.И. Воскресенской, Д.Б. Элькониним, Л.Е. Журовой, Е.Е. Шулешко, Н.А. Зайцевым, Дж. Доман, Е.Ю. Морозовой, Т.Р. Кисловой и другими и уже используются в практике дошкольного образования на основе контрольных срезов готовности детей к обучению. Теоретические обоснования обучения шестилеток есть в трудах Д.Б. Эльконина [17]. Научное исследование по обучению дошкольников чтению в условиях группового обучения в детском саду проведено И.В. Красильниковой [18]. О.В. Чиндилова предлагает концептуальную модель развития читательской культуры детей дошкольного возраста, имея в виду читательское развитие личности, приобщение к литературе, активное общение с детскими книгами [19].

Изучение феномена чтения привело нас к выводам.

Во-первых, в научной и научно-популярной литературе можно встретить множество определений понятия. Чтение называют «обычным», «правильным», «целенаправленным», «автоматическим», «механическим», «сложным», «осмысленным», «скоростным» (скорочтение), «объяснительным», «воспитательным», «литературным», «творческим» и т. д., в зависимости от того обстоятельства, употребляют эти слова специалисты по обучению чтению или читатели другого рода занятий. Эти научные и деловые определения не раскрывают сущности явления, но предполагают характеристику желаемого вида чтения. Какому из них надо обучать детей, зависит от целеполагания.

Второй и более важный для педагога вывод: чтение начинается как психофизиологическое действие, проходит ряд операций, действий, переходит в процесс, вбирает в себя ряд сложных психических функций личности (мышление, чувства, воображение

и т. д.), приобретает мотив и становится (или не становится) деятельностью.

В-третьих, чтение как деятельность включает комплекс процессов. У чтения есть технический аспект – работа зрительного, слухового, речедвигательного, звукового анализаторов, связанная с достижением правильности и беглости чтения. У него есть смысловой аспект, связанный с включением процессов головного мозга: надо представлять, что читаешь, понимать, переживать, помнить.

В-четвертых, чтение – это речевая деятельность. Чтение – это воспроизведение чужой письменной речи и передача ее в устной форме говорения слушателям или для себя. Так, все четыре вида речевой деятельности (говорение, слушание, письмо и чтение) сходятся в процессе обучения чтению.

В-пятых, результатом чтения становится коммуникативная цель – понять то, что хотел сказать читателю далекий автор текста. Значит, чтение – это целенаправленное, мотивированное дистанционное общение людей.

В-шестых, чтение – это универсальная человеческая деятельность по освоению накопленного людьми жизненного, мировоззренческого, художественно-эстетического и научного опыта.

В-седьмых, профессионально обучать чтению умеет лишь небольшая группа педагогов начального образования и филологов, прошедших необходимую подготовку. Если такому сложному виду деятельности берется обучать любящая мать, то она, не будучи специалистом, сможет научить ребенка определенной части этого процесса, сделает это интуитивно и по-матерински ласково, что принесет ребенку радость. К такому обучению первоначальному чтению призывал матерей в позапрошлом веке К.Д. Ушинский [20], в прошедшем веке о домашнем чтении ратовал В.А. Сухомлинский [21], о самообучении чтению в семье писал член-корреспондент АПН М.Р. Львов [22]. В наш век грамотных родителей очевиден запрос на приобщение детей к чтению детской литературы.

И, наконец, громадная ответственность лежит на плечах педагогов дошкольного образования, берущихся обучать детей универсальному учебному действию чтения и читательской деятельности. На этот счет написаны диссертации, для обучения дошкольников

чтению разработаны пособия и дидактические материалы, о чем мы писали выше. На наш взгляд, обучение чтению старших дошкольников возможно потому, что существует научная, выверенная многолетней практикой теория формирования типа правильной читательской деятельности (ТПЧД), которую разработала профессор Н.Н. Светловская во второй половине XX века [23], с которой и начался третий этап формирования читателя в России.

К сожалению, ТПЧД пока недостаточно используется в дошкольном образовании. Данная теория рассчитана на формирование читательской самостоятельности младших школьников. Однако интерпретация ее и тем более открытые Н.Н. Светловской законы формирования читателя, лежащие в основе теории формирования ТПЧД, вполне коор-

динируются с возрастными возможностями современных дошкольников [24]. В соответствии с этими законами последователи Н.Н. Светловской создают теорию формирования библиотеки детского сада, используют метод чтения-рассматривания и слушания-рассматривания детских книг, обобщают профессиональные компетенции читателей-педагогов [25].

Предпосылки для формирования читателя в дошкольном образовании созданы. Проблемы современного этапа формирования читателя-ребенка состоят в индивидуализации процесса обучения чтению, педагогически обоснованном времени начала обучения, разработке научно обоснованных технологий обучения первоначальному чтению, а затем и литературному чтению произведений разных видов и жанров.

Список литературы

1. Светловская Н.Н. Из истории методики обучения читателя в России: Лекционно-практический курс. М.: Мегатрон, 2000. 237 с.
2. Материалы по истории русской детской литературы / под ред. А.К. Покровской, Н.В. Чехова. М., 1927–1929. 304 с.
3. Чтение в начальной и средней школе: сб. ст. / под общ. ред. К.Б. Бархина. М., 1936.
4. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. И.А. Каиров. М., 1968. Т. 4. СН-Я. 912 стб.
5. Ожегов С.И. Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азъ, 1994. 944 с.
6. Словарь терминов по информатике / сост. Г.С. Жданова, Е.С. Колобородова, В.А. Полушкин, А.И. Черный. М.: Наука, 1971. 360 с.
7. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 240 с.
8. Педагогическое речеведение / под ред. Т.А. Ладыженской; сост. А.А. Князьков, Л.Е. Тумина. М.: МПГУ, 1993. 312 с.
9. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М., 1981. 880 с.
10. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / под ред. М.С. Соловейчик. М., 1997. 383 с.
11. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.Г. Панов. М., 1999. Т. 2. 607 с.
12. Методика обучения русскому языку и литературному чтению / под ред. Т.И. Зиновьевой. М.: Изд-во «Юрайт», 2020. 468 с.
13. Сильченкова Л.С. Обучение русской грамоте: традиции и новации. М.: Изд-во АПКППРО Академия, 2006. 100 с.
14. Павлова Л.Н. Учить ли малышей чтению? // Дошкольное воспитание. 1993. № 1.
15. Королева О.А., Руднева Е.В., Сергиенко Н.А. Целесообразность и условия обучения чтению детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2017. № 34 (168). С. 29-31.
16. Первова Г.М. Если дошкольники захотели научиться читать... // Практика управления ДОУ. 2017. № 4. С. 13-18.
17. Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. М.: Знание, 1976. 64 с.
18. Красильникова И.В. Обучение чтению детей среднего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2002. 230 с.
19. Чиндилова О.В. Феноменология развития читательской культуры детей дошкольного возраста в контексте непрерывного литературного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2011. 356 с.
20. Ушинский К.Д. Родное слово: Книга для детей и родителей / сост., предисл., примеч., словарь, подгот. текста Н.Г. Ермолиной. Новосибирск: Мангазея; Дет. лит., 1997. 456 с.
21. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Педагогика, 1976.
22. Львов М.Р. Ребенок сам учится читать // Начальная школа. 1990. № 4. С. 59-62.

23. Светловская Н.Н. Основы науки о читателе: теория формирования типа правильной читательской деятельности. М.: Магистр, 1993. 175 с.
24. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11-18.
25. Первова Г.М. Читательская культура педагога. Тамбов: Изд-во ТОИПКРО, 2018. 250 с.

References

1. Svetlovskaya N.N. *Iz istorii metodiki obucheniya chitatelya v Rossii: Lektsionno-prakticheskiy kurs* [From the History of the Methods of Teaching the Reader in Russia: Lecture-Practical Course]. Moscow, Megatron Publ., 2000, 237 p. (In Russian).
2. Pokrovskaya A.K., Chekhov N.V. (ed.). *Materialy po istorii russkoy detskoj literatury* [Materials on the History of Russian Children's Literature]. Moscow, 1927–1929, 304 p. (In Russian).
3. Barkhin K.B. (gen. ed.). *Chteniya v nachal'noy i sredney shkole* [Reading in Elementary and Middle School]. Moscow, 1936. (In Russian).
4. Kairov I.A. (ed.-in-chief). *Pedagogicheskaya entsiklopediya: v 4 t. T. 4. SN-Ya* [Pedagogical Encyclopedia: in 4 vols. Vol. 4. SN-Ya]. Moscow, 1968, 912 cols. (In Russian).
5. Ozhegov S.I. Shvedova N.Y. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Az' Publ., 1994, 944 p. (In Russian).
6. Zhdanova G.S., Koloborodova E.S., Polushkin V.A., Chernyy A.I. (compilers). *Slovar' terminov po informatike* [Glossary of Computer Science Terms]. Moscow, Nauka Publ., 1971, 360 p. (In Russian).
7. Lvov M.R. *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary-Reference Book on the Methods of the Russian Language]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988, 240 p. (In Russian).
8. Ladyzhenskaya T.A. (ed.), Knyazkov A.A., Tumina L.E. (compilers). *Pedagogicheskoye rechevedeniye* [Pedagogical Speech]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 1993, 312 p. (In Russian).
9. Leontyev A.N. *Problemy razvitiya psikhiki* [Mental Development Problems]. Moscow, 1981, 880 p. (In Russian).
10. Soloveychik M.S. (ed.). *Russkiy yazyk v nachal'nykh klassakh. Teoriya i praktika obucheniya* [Russian Language in Primary School. Theory and Practice of Teaching]. Moscow, 1997, 383 p. (In Russian).
11. Panov V.G. (ed.-in-chief). *Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t.* [Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 vols.]. Moscow, 1999, vol. 2, 607 p. (In Russian).
12. Zinovyeva T.I. (ed.). *Metodika obucheniya russkomu yazyku i literaturnomu chteniyu* [Methods of Teaching Russian Language and Literary Reading]. Moscow, Urait Publ., 2020, 468 p. (In Russian).
13. Silchenkova L.S. *Obucheniye russkoy gramote: traditsii i novatsii* [Teaching Russian literacy: Traditions and Innovations]. Moscow, The Academy of Ministry of Education of the Russian Federation Publ., 2006, 100 p. (In Russian).
14. Pavlova L.N. Uchit' li malyshey chteniyu? [Should we teach kids to read?]. *Doshkol'noye vospitaniye* [Preschool Education], 1993, no. 1. (In Russian).
15. Koroleva O.A., Rudneva E.V., Sergiyenko N.A. Tselesoobraznost' i usloviya obucheniya chteniyu detey starshego doshkol'nogo vozrasta [Feasibility and conditions of teaching reading for older preschool children]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2017, no. 34 (168), pp. 29-31. (In Russian).
16. Pervova G.M. Esli doshkol'niki zakhotei nauchit'sya chitat'... [If preschoolers wanted to learn to read...]. *Praktika upravleniya DOU* [Practice of Preschool Educational Institution Management], 2017, no. 4, pp. 13-18. (In Russian).
17. Elkonin D.B. *Kak uchit' detey chitat'* [How to Teach Children to Read]. Moscow, Znaniye Publ., 1976, 64 p. (In Russian).
18. Krasilnikova I.V. *Obucheniye chteniyu detey srednego doshkol'nogo vozrasta: dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Reading for Children of Middle Preschool Age. Cand. ped. sci. diss.]. Perm, 2002, 230 p. (In Russian).
19. Chindilova O.V. *Fenomenologiya razvitiya chitatel'skoy kul'tury detey doshkol'nogo vozrasta v kontekste nepreryvnogo literaturnogo obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk* [Phenomenology of the Development of the Reading Culture of Preschool Children in the Context of Continuous Literary Education. Dr. ped. sic. diss.]. Chelyabinsk, 2011, 356 p. (In Russian).
20. Ushinskiy K.D. *Rodnoye slovo: Kniga dlya detey i roditeley* [Mother Word: Book for Children and Parents]. Novosibirsk, Mangazeya, Detskaya literatura Publ., 1997, 456 p. (In Russian).
21. Sukhomlinskiy V.A. *Serdtse otdayu detyam* [I Give my Heart to Children]. Moscow, Pedagogika Publ., 1976. (In Russian).

22. Lvov M.R. Rebenok sam uchitsya chitat' [The child learns to read himself]. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 1990, no. 4, pp. 59-62. (In Russian).
23. Svetlovskaya N.N. *Osnovy nauki o chitatele: teoriya formirovaniya tipa pravil'noy chitatel'skoy deyatelnosti* [Fundamentals of Reader Science: Theory of Forming the Type of Correct Reading Activity]. Moscow, Magistr Publ., 1993, 175 p. (In Russian).
24. Svetlovskaya N.N. Obucheniye chteniyu i zakony formirovaniya chitatelya [Learning to read and the laws of formation of the reader]. *Nachal'naya shkola* [Primary School], 2003, no. 1, pp. 11-18. (In Russian).
25. Pervova G.M. *Chitatel'skaya kul'tura pedagoga* [Reading Culture of the Teacher]. Tambov, Tambov Regional Institute for Advanced Training of Educators Publ., 2018, 250 p. (In Russian).

Информация об авторах

Первова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: gmp47@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>

Семенова Евгения Аркадьевна, аспирант, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: zhzhka888@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Семенова Евгения Аркадьевна
E-mail: zhzhka888@mail.ru

Поступила в редакцию 13.10.2020 г.
Поступила после рецензирования 10.11.2020 г.
Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the authors

Galina M. Pervova, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Theory and Methods of Pre-School and Elementary Education Department, Honored Worker of Higher Vocational Education of Russian Federation. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: gmp47@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>

Evgeniya A. Semenova, Post-Graduate Student, Theory and Methods of Pre-School and Elementary Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: zhzhka888@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2168-4205>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Evgeniya A. Semenova
E-mail: zhzhka888@mail.ru

Received 13 October 2020
Reviewed 10 November 2020
Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-152-159
УДК 372.881.1

Модель организации формирующего контроля в обучении иностранному языку в основной школе

Наталья Анатольевна СТЕПАНОВА

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>, e-mail: natalya.gem@rambler.ru

A model of formative assessment for foreign language teaching in a secondary school

Natalia A. STEPANOVA

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>, e-mail: natalya.gem@rambler.ru

Аннотация. Разработана и представлена модель формирующего контроля. В рамках исследования были проанализированы современные требования к контролю, изложенные в нормативно-правовых документах. Далее проведено сравнение некоторых из существующих моделей формирующего контроля, представленных отечественными и зарубежными авторами. Результатом проведенного анализа стала разработка модели формирующего контроля в обучении иностранному языку в основной школе на основе учебно-методического комплекта «Английский в фокусе». Данная модель формирующего контроля призвана дополнить созданную авторами учебника систему оценивания и контроля. Главной целью представленной модели является создание условий для активного вовлечения учащихся в процесс обучения. Модель включает в себя следующие этапы: доведение до учащихся критериев контроля, ученический само- и взаимоконтроль, поддерживающая обучение обратная связь «учитель–ученик», рефлексия по результатам контроля. На каждом этапе предусмотрено использование соответствующих инструментов контроля: чек-листов, рубрик, Листов сравнительного контроля, Карт дифференцированного контроля, Деревя достижения и Дневника успехов.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; формирующий контроль; поддерживающая обратная связь; ученический само- и взаимоконтроль; рефлексия

Для цитирования: Степанова Н.А. Модель организации формирующего контроля в обучении иностранному языку в основной школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 152-159. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-152-159

Abstract. We develop and present a model of formative assessment. The analysis of official educational requirements and existing models is carried out. Further, we compare some of the existing models of formative assessment presented by domestic and foreign authors. Then we develop our own model of formative assessment for foreign language teaching in a secondary school on the base of *Spotlight* course. The model is developed as a supplementary tool for the assessment model designed by the authors of the course. The main purpose of the model is to involve students in the process of assessment and make them active agents of their own learning. The model consists of the following stages: learning aims delivery and sharing, students' self and peer assessment, formative feedback, given by a teacher and reflection. Each stage assumes use of certain assessment tools. They are: checklists, headings, Forms of comparative assessment, Map of differentiated assessment, Achievement Tree and a learning diary.

Keywords: foreign language teaching; formative assessment; supporting learning feedback; self and peer assessment; reflection

For citation: Stepanova N.A. Model' organizatsii formiruyushchego kontrolya v obuchenii inostrannomu yazyku v osnovnoy shkole [A model of formative assessment for foreign language teaching in a secondary school]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 152-159. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-152-159 (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Исследователи указывают на тесную связь контроля с целями обучения, а также с современным состоянием развития методики обучения иностранному языку [1, с. 417]. Цели обучения меняются с течением времени и являются отражением запросов общества к уровню обученности иностранному языку и выражены в государственных образовательных документах. В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования обучение ориентировано на достижение трех групп планируемых образовательных результатов: предметных, метапредметных и личностных¹. Помимо этого, современные работы в области контроля констатируют последовательные изменения в понимании роли контроля и его места в обучении. Из сказанного можно сделать вывод, что система контроля нуждается в постоянной доработке и совершенствовании для соответствия современным целям и тенденциям в обучении иностранному языку.

В данной работе мы рассмотрим существующие модели формирующего контроля и представим свою модель такого контроля для использования при обучении иностранному языку в системе основного общего образования.

СИСТЕМА ОЦЕНКИ В НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТАХ

Государственные нормативные документы в сфере образования используют термин «система оценки» для описания процедур контроля [2]. В данной работе мы будем использовать этот термин как синоним термина «контроль», так как именно этот термин характерен для методики обучения иностранному языку.

Функциями оценки данный документ называет достижение планируемых образовательных достижений и управление процессом обучения посредством обратной связи. Таким образом, на первый план выходят стимулирующая и управляющая функции контроля [3]. Программа также указывает на активную вовлеченность как учителя, так и обучающихся в реализацию оценки учебных достижений, внедрение использования учениками навыками самоанализа, самооценки и наблюдения и нацеленность на оценку динамики обучения учащихся.

Документ построен на базе системно-деятельностного подхода в решении учебно-образовательных и учебно-познавательных задач и предполагает комплексный подход к оценке трех групп планируемых образовательных результатов: предметных, личностных и метапредметных. Эти результаты выступают в качестве содержания и критериев оценки. Предлагается уровневый подход к содержанию оценки и инструментов для оценивания индивидуальных образовательных достижений учащихся на основе «метода сложения».

Данный метод позволяет использовать результаты внутришкольной и внешней аттестации для выставления итоговой оценки. Первая является промежуточной и осуществляется в рамках образовательного учреждения. Промежуточная аттестация призвана продемонстрировать динамику развития умений учащихся выполнять учебно-практические и учебно-познавательные задачи и проекты. Для реализации этих принципов важно использовать сочетание традиционных устных и письменных форм контроля с проектами, практическими и творческими работами.

Таким образом, система контроля сегодня предполагает вариативность и разнообразие форм контроля; нацеленность на внутренний контроль, в том числе и на контроль в классе; активное участие учеников в процессе контроля. Одним из возможных вариантов такого контроля может являться формирующий контроль.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2019. 64 с.

АНАЛИЗ СУЩЕСТВУЮЩИХ МОДЕЛЕЙ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ

По мнению Дж. Попхэма, формирующий контроль – «это запланированный процесс, в котором информация о текущей успеваемости ученика используется учителями для внесения корректив в их преподавание или учениками в свое учение» [4, р. 6]. Автор предлагает и более короткое определение: «формирующий контроль – это запланированный процесс, при котором учителя и ученики используют данные контроля для адаптации того, что они делают в процессе учения и обучения на текущий момент» [4, р. 6]. Основная цель такого контроля – не оценивать результаты обучения, а способствовать обучению учащихся.

Формирующий контроль получил свою разработку у многих исследователей и методистов, но базовые принципы были изложены в работе П. Блэка и Д. Уильяма [5, р. 3]. Ими были выдвинуты пять ключевых составляющих такого контроля:

- 1) доведение критериев контроля до учеников;
- 2) качество вопросов, которые учитель задает в классе;
- 3) обратная связь учителя в виде комментариев;
- 4) само- и взаимоконтроль учеников;
- 5) формирующее использование сумативных тестов.

Вышеизложенное определение и пять компонентов являются теоретической базой того, как понимается формирующий контроль сегодня. В отечественной методической литературе встречаются термины «формирующая оценка» и «формирующее оценивание», о которых речь пойдет ниже. Мы будем использовать термин «формирующий контроль», так как он наиболее соответствует указанной процедуре с точки зрения педагогики и дидактики.

Вслед за теоретическими разработками формирующий контроль (оценивание) получил и свое практическое воплощение. Однако модели формирующего контроля, предложенные авторами, хотя и имеют много общего, все же разнятся.

Так, И.С. Фишман и Г.Б. Голуб рассматривают формирующий контроль сугубо как деятельность учителя, призванную обеспе-

чить планирование и организационное обеспечение процесса обучения [6]. Исследователи пишут о нескольких составляющих алгоритма формирующего оценивания. Согласно этой модели учитель должен:

- 1) определить и наметить результаты обучения;
- 2) вовлечь учащихся в процесс целеполагания и достижения индивидуальных результатов в учении;
- 3) служить источником обратной связи для достижения учениками намеченных целей.

В дополнение данная модель предполагает использование ресурсов для планирования образовательных результатов (определение уровней достижения образовательных результатов и требования к деятельности учащегося на основе уровней) и инструментов обратной связи. В качестве ресурсов для планирования образовательных результатов авторы создали модель под названием «Матрица уровней достижения образовательных результатов в форме знаний, навыков и умений для разных возрастных ступеней школы». Матрица основана на таксономии Блума и дидактическом принципе «от простого к сложному». Исходная модель Блума (знание–понимание–применение–анализ–синтез–оценка) немного изменена авторами. Они поменили «знание» на «воспроизведение». На практике использование Матрицы подразумевает ее адаптацию каждым учителем-предметником под свой предмет и планируемые результаты. Еще один ресурс, используемый при планировании в рамках данной модели, – это Листы обратной связи. Авторы предлагают три варианта таких листов: в свободной форме, с комментариями относительно критериев и с комментариями относительно критериев и степени их достижения. Таким образом, в данной модели на учителя возлагается организация учебного процесса вкупе с планированием содержания контроля.

Идеи этой модели были апробированы и получили свое дальнейшее развитие в диссертационном исследовании Е.К. Михайловой [7]. По замыслу ученого, структура формирующего оценивания состоит из нескольких компонентов: целевого, содержательного, процессуального, критериального и оценочно-результативного. Оценивание осуще-

ствляется в форме текущего и промежуточного оценивания с использованием критериально-ориентированного подхода, а итоговое и рейтинговое оценивание основано на критериально-уровневом подходе.

Контролю подвергается учебный материал с использованием реперных (контрольных) точек. Применение обратной связи способствует организации индивидуальной образовательной траектории учеников с использованием Карты знаний. Карта знаний позволяет наглядно продемонстрировать ученикам и их родителям то, чему дети научились в ходе обучения. Процесс достижения поставленных учебных целей подкрепляется Листами обратной связи. Ученый рассматривает предметно-информационную среду как моделируемый компонент дидактической системы. Предметно-информационная среда определенной области содержания включает учебный материал, имеющий разный удельный вес значимости и полезности с точки зрения обучения. Поэтому необходимо нахождение реперных точек с целью сосредоточиться на контроле наиболее важных аспектов обучения. В представлении Е.К. Михайловой Карта знаний представляет собой личную учебную траекторию. Оценивание по Карте знаний осуществляется с помощью критериев оценивания, которые позволяют использовать два подхода к оценочным процедурам: критериально-ориентированный при текущем и промежуточном оценивании и критериально-уровневый при организации итогового и рейтингового оценивания.

Следующая модель формирующего контроля (формирующего оценивания) разработана М.А. Пинской [8]. Формирующий контроль представляет собой троичную модель формирующей оценки, состоящей из программы обучения, преподавания и оценивания. Все эти компоненты объединяются и управляются учебными целями, образующими стандарт. Названная «дорожной картой», это пошаговая программа достижения результатов путем использования определенных действий учителя. Для выполнения этой программы учителю необходимо:

- 1) перевести цели в измеряемые учебные результаты;
- 2) определить необходимый для них уровень достижений;

3) отобрать и содержание, и техники оценивания;

4) выбрать и реализовать соответствующие методы обучения;

5) провести оценивание и установить, достигнуты ли измеряемые учебные результаты.

Дж. Попхэм, основываясь на факте, что формирующий контроль – это хорошо спланированный учебный процесс, полагает, что ключевым компонентом этого процесса является прогресс в обучении [9]. Прогресс обучения является показателем того, что формирующий контроль функционирует правильно. Прогресс выглядит как линейное и поэтапное выстраивание целей обучения на уровне курса или данного этапа обучения. Использована схема, состоящая из кирпичиков (микроумений) и кружков (базовых знаний) на пути достижения основной учебной цели.

Данная модель предполагает пять вопросов, ответы на которые необходимы учителю для принятия решений о ходе обучения. Изложим их по порядку.

- 1) какова текущая цель обучения?
- 2) что входит в объем знаний, умений и навыков в данном «кирпичике»?
- 3) сколько таких «кирпичиков» (шагов) на пути к достижению цели обучения?
- 4) какие знания, умения и навыки встроены в каждый блок?
- 5) какова последовательность этих учебных блоков?

Анализ вышеизложенных моделей показал, что ключевым компонентом, присущим всем описанным моделям формирующего оценивания, является планирование учителем содержания обучения и контроля и определение последовательности своих действий. Однако с введением ФГОС и учебно-методических комплексов на его основе частично отпала необходимость для учителя заниматься отбором содержания и материала для контроля. То есть УМК задает программу в соответствии с ФГОС и частично контрольные (реперные точки) для осуществления контроля. Отсюда можно сделать вывод, что для реализации принципов формирующего контроля в его первоначальном виде требуется вовлечь учащихся в этот процесс.

АНАЛИЗ КОНТРОЛЯ В УЧЕБНОМ ПОСОБИИ *SPOTLIGHT*

В нашем исследовании обучение строилось на базе учебно-методического комплекта «Английский в фокусе» (*Spotlight*) [10; 11]. Для понимания концепции контроля, заложенной в этот УМК, мы начали с анализа данного учебного пособия.

В данном учебном пособии процесс контроля объединяет контроль и оценку и состоит из трех видов контроля: входной контроль (*Initial Evaluation*), текущий контроль (*Formative Evaluation*) и тематический контроль (*Cumulative Evaluation*). Авторы рассматривают их в комплексе. Как видно из названий, первый вид контроля проводится с целью диагностики остаточных знаний учащихся, текущий контроль осуществляется поурочно, а тематический отслеживает учебную деятельность учащихся в течение всего учебного раздела, включая их старание, активность и прилежание.

Каждый вид контроля реализуется учителем и учениками. С этой целью авторы разработали несколько инструментов контроля. В табл. 1 мы представили эти инструменты.

Как видно из табл. 1, самоконтроль учащимися используется только при реализации тематического контроля, тогда как при текущем контроле такого рода поддержка не предусмотрена. Кроме того, все инструменты предполагают обилие напечатанных на бумаге таблиц, что является затратным по времени и не в полной мере использует потенциал

иностранного языка как средства общения и развития метапредметных образовательных результатов.

Анализ предложенных инструментов показал, что указанные инструменты контроля предусматривают элементы самоконтроля, обратной связи и рефлексии. В то же время не включено сопоставление мнений учителя и учащихся о результатах учебного прогресса учащихся.

Исходя из характеристик формирующего оценивания и требований к современному уроку [12], в нашей модели мы предлагаем включить и развить приемы само- и взаимоконтроля, обратной связи и рефлексии.

МОДЕЛЬ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

При разработке модели формирующего контроля мы учитывали основные требования ФГОС к контролю, а именно: три группы планируемых образовательных результатов, комплексный подход к контролю и активное вовлечение учащихся в этот процесс.

Возвращаясь к определению формирующего контроля, мы переработали компоненты формирующего контроля, описанного П. Блэком и Д. Уильямом, с учетом требований к современному уроку [12]. По нашему мнению, формирующий контроль состоит из:

1) вовлечения учащихся в целеполагание с помощью доведения до них критериев контроля и оценивания;

Таблица 1
Виды и инструменты контроля по учебному пособию «Английский в фокусе»

Текущий контроль		Тематический контроль	
Учитель	Ученик	Учитель	Ученик
Таблицы учета текущего контроля (включают виды заданий и оценки). По желанию можно использовать условные обозначения и цвет, отражающий уровень успешности выполнения задания	–	Карточки оценки достижений (<i>Progress Report Cards</i>) учащегося по каждому разделу на основе результатов выполненных тестов	Таблицы самооценки учащимися своих достижений по модулям (<i>Students' Check Forms</i>). Заполняются по результатам выполнения раздела на самопроверку (<i>Progress Check</i>)
		Ведомость оценок по разным аспектам языковых заданий и видам речевой деятельности (<i>Student Evaluation Sheet</i>). Заполняется по завершении учащимися контрольной работы (теста) по изученной теме	

Таблица 2

Этапы и инструменты формирующего контроля
в обучении иностранному языку в основной школе

Этапы/компоненты формирующего контроля	Инструменты
Доведение критериев до учащихся	Создание учащимися чек-листов, рубрик
Самоконтроль	Листы сравнительного контроля, рубрики
Взаимоконтроль	Относительно критериев, рубрики
Контроль учителя	Карта дифференцированного контроля
Обратная связь учителя	Листы сравнительного контроля
Рефлексия	Дерево достижений, Дневник успехов

2) само- и взаимоконтроля учащихся с последующим самоанализом в форме рефлексии;

3) обратной связи учителя.

В качестве объектов контроля выступают как предметные образовательные результаты, так и метапредметные результаты. В предметные планируемые результаты в обучении иностранному языку входят языковые навыки (фонетические, лексические и грамматические) и речевые умения (говорение, письмо, аудирование и чтение). К метапредметным результатам отнесем регулятивные, познавательные и коммуникативные универсальные учебные действия. Эти умения в целом совпадают с так называемыми навыками XXI века. К ним относят: коммуникативные навыки, навыки сотрудничества, критического и творческого мышления [13]. Особенность обучения иностранному языку состоит в том, что развитие метапредметных умений происходит параллельно с овладением учащимися предметными образовательными результатами.

Для достижения этих результатов нами предложены следующие инструменты контроля, соответствующие этапам формирующего контроля.

Так как данная модель построена на материале учебного пособия, то у учителя отсутствует необходимость отбирать материал для контроля. В качестве контрольных (реперных точек) предлагается использовать планирование, заложенное в УМК. Учитель осуществляет контроль в течение всего учебного года с помощью Карты дифференцированного контроля [14]. В настоящее время эти функции можно осуществлять и с помощью Дневника.ру. Карта контроля отражает все виды учебной деятельности ученика

и позволяет учителю увидеть сильные и слабые стороны ученика, требующие внимания.

Листы сравнительного контроля соотносят мнения учителя и учеников о ходе обучения и учения. Сначала ученик оценивает себя по планируемым результатам, затем то же самое выполняет учитель, оценивая учеников. Результаты такого соотнесения обсуждаются на заключительном занятии в четверти. Дневник успехов предполагает заполнение учеником еженедельно и показывает, чему учащийся научился за прошедшую неделю. Дерево достижений представляет собой творческое задание: дети рисуют дерево, состоящее из грамматических явлений, фонетики и лексики, а также заданий на формирование речевых умений, изученных за четверть. Все указанные элементы изображаются в виде веток, листочков и так далее – в зависимости от воображения обучающегося. Такой инструмент помогает запечатлеть изученный материал в эмоциональной памяти ребенка и составляет рефлексивный компонент формирующего контроля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, формирующий контроль, разработанный на базе учебника «Английский в фокусе», учитывает изменения в обществе, ведущие к корректировке целей обучения и нормативно-правовых документов в области образования. Данная модель предусматривает использование нескольких компонентов формирующего контроля, реализуемых с помощью определенных инструментов контроля, с целью активного вовлечения учащихся в этот процесс.

Список литературы

1. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. М.: Педагогика, 1981. 456 с.
2. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е.С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с.
3. Шуккин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 407 с.
4. Popham J. W. Transformative Assessment. Alexandria: ASCD, 2008. 115 p.
5. Black P., William D. Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2009. Vol. 21. № 1. P. 5-31.
6. Фишман И.С., Голуб Г.Б. Формирующая оценка образовательных результатов учащихся. Самара: Изд-во «Учебная литература», 2007. 244 с.
7. Михайлова Е.К. Технология формирующего оценивания как средство обеспечения качества индивидуальных учебных достижений школьников: дис. ... канд. пед. наук. Братск, 2013. 164 с.
8. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе. М.: Логос, 2010. 264 с.
9. Popham J.W. Transformative Assessment in Action. An Inside Look at Applying the Process. Alexandria: ASCD, 2011. 149 p.
10. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык. 5 класс. 9-е изд. М.: Express Publishing; Просвещение, 2018. 164 с.
11. Ваулина Ю.Е., Дули Д., Подоляко О.Е., Эванс В. Английский язык. Книга для учителя. 5 класс. 4-е изд. М.: Express Publishing; Просвещение, 2013. 192 с.
12. Крылова О.Н., Муштавинская И.В. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО. СПб.: Каро, 2014. 144 с.
13. Strong J.H., Grant L.W., Xu X. Designing Effective Assessments: Accurately Measure Students Mastery of 21st Century Skills (Learn How Teachers Can Better Incorporate Grading into the Teaching and Learning Process). Bloomington; Solution Tree, 2017. 160 p.
14. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

References

1. Klimentenko A.D., Mirolubov A.A. (eds.). *Teoreticheskiye osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole* [Theoretical Basis of Methods of Foreign Languages Teaching in a Secondary School]. Moscow, Pedagogika Publ., 1981, 456 p. (In Russian).
2. Savinov E.S. (compiler). *Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Osnovnaya shkola* [A Template Basic Curriculum for Secondary Schools]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2011, 342 p. (In Russian).
3. Shchukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2004, 407 p. (In Russian).
4. Popham J. W. *Transformative Assessment*. Alexandria, ASCD Publ., 2008, 115 p.
5. Black P., William D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2009, vol. 21, no. 1, pp. 5-31.
6. Fishman I.S., Golub G.B. *Formiruyushchaya otsenka obrazovatel'nykh rezul'tatov uchashchikhsya* [Formative Assessment of Students' Learning Results]. Samara, "Uchebnaya literatura" Publ., 2007, 244 p. (In Russian).
7. Mihaylova E.K. *Tekhnologiya formiruyushchego otsenivaniya kak sredstvo obespecheniya kachestva individual'nykh uchebnykh dostizheniy shkol'nikov: dis. ... kand. ped. nauk.* [Technology of Formative Assessment as Means of Teaching Quality of Individual Learning Achievements of Schoolchildren. Cand. ped. sci. diss.]. Bratsk, 2013, 164 p. (In Russian).
8. Pinskaya M.A. *Formiruyushcheye otsenivaniye: otsenivaniye v klasse* [Formative Assessment: Assessment in the Classroom]. Moscow, Logos Publ., 2010, 264 p. (In Russian).
9. Popham J.W. *Transformative Assessment in Action. An Inside Look at Applying the Process*. Alexandria, ASCD Publ., 2011, 149 p.
10. Vaulina J.E., Dooley D., Podolyako O.E., Evans V. *Angliyskiy yazyk. 5 klass* [English. 5th Grade]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2018, 164 p. (In Russian).
11. Vaulina J. E., Dooley D., Podolyako O.E., Evans V. *Angliyskiy yazyk. Kniga dlya uchitelya. 5 klass* [English. Teacher's Book. 5th Grade]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2013, 192 p. (In Russian).

12. Krylova O.N., Mushtavinskaya I.V. *Novaya didaktika sovremennogo uroka v usloviyakh vvedeniya FGOS OOO* [New Didactics of a Modern Lesson According to State Educational Requirements for Secondary Schools]. St. Petersburg, Karo Publ., 2014, 144 p. (In Russian).
13. Strong J.H., Grant L.W., Xu X. *Designing Effective Assessments: Accurately Measure Students Mastery of 21st Century Skills (Learn How Teachers Can Better Incorporate Grading into the Teaching and Learning Process)*. Bloomington, Solution Tree Publ., 2017, 160 p.
14. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka* [Lesson of Foreign Language]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., Moscow, Glossa-Press, 2010, 640 p. (In Russian).

Информация об авторе

Степанова Наталья Анатольевна, аспирант, кафедра лингвистики и гуманитарно-педагогического образования. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: natalya.gem@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>

Поступила в редакцию 25.12.2020 г.

Поступила после рецензирования 22.01.2021 г.

Принята к публикации 26.02.2021 г.

Information about the author

Natalia A. Stepanova, Post-Graduate Student, Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: natalya.gem@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4981-4182>

Received 25 December 2020

Reviewed 22 January 2021

Accepted for press 26 February 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-160-168
УДК 37.01

Теоретико-методологические основы непрерывного педагогического образования: довузовский компонент

Галина Николаевна СКУДАРЕВА

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
142611, Российская Федерация, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, 22
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>, e-mail: skudarevagalina@yandex.ru

Theoretical and methodological foundations of continuous pedagogical education: pre-university component

Galina N. SKUDAREVA

University for Humanities and Technologies
22 Zelenaya St., Orekhovo-Zuevo 142611, Moscow Region, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>, e-mail: skudarevagalina@yandex.ru

Аннотация. Актуализирована проблема довузовского педагогического образования с целевой установкой выявления его теоретико-методологических основ, анализа особенностей и специфики в контексте непрерывного педагогического образования. Посредством методов теоретического анализа литературы, контекстного и динамического анализа педагогических систем: а) подчеркнута социально-образовательная и практическая значимость довузовского образования в условиях его нормативной неопределенности, смысловой категориальной «размытости», недостаточности научного обоснования; б) поименованы факторы, осложняющие процесс довузовского образования; в) теоретически сформулированы понятия «непрерывное педагогическое образование», «дovuзовское образование»; г) выявлены теоретические и методологические основания довузовского образования; д) охарактеризованы субъекты; е) дифференцированы виды (школьное, вузовское и смешанное); ж) исследованы функции довузовского образования в его интеграционной, социализирующей, адаптивной, мотивационной и личностно-развивающей интерпретациях, а также систематизированы его принципы (гуманизма, непрерывности, социального партнерства, преемственности, целостности) и обобщены признаки (интегративности, практикоориентированности, мобильности).

Ключевые слова: довузовское образование; непрерывное педагогическое образование; педагогическая профилизация; профессиональная ориентация; профессиональное самоопределение; социальное партнерство; методологические основы

Для цитирования: Скударева Г.Н. Теоретико-методологические основы непрерывного педагогического образования: довузовский компонент // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 160-168. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-160-168

Abstract. The problem of pre-university pedagogical education is actualized with the goal of identifying its theoretical and methodological foundations, analyzing the features and specifics in the context of continuous pedagogical education. By means of the methods of theoretical analysis of literature, contextual and dynamic analysis of pedagogical systems: a) the socio-educational and practical importance of pre-university education in the context of its normative uncertainty, semantic categorical “blurring”, lack of scientific substantiation is emphasized; b) the factors that complicate the process of pre-university education are named; c) the concepts of “continuous pedagogical education”, “pre-university education” are theoretically formulated; d) revealed the theoretical and methodological foundations of pre-university education; e) the subjects are characterized; f) the types are differentiated (school, university and mixed); g) the functions of pre-university education in its integration, socializing, adaptive, motivational and personality-developing interpretations are studied, and its principles (humanism, continuity, social partnership,

continuity, integrity) are systematized, and generalized signs (integrativity, practice-oriented, mobility).

Keywords: pre-university education; continuous pedagogical education; pedagogical profiling; career guidance; professional self-determination; social partnership; methodological foundations

For citation: Skudareva G.N. Teoretiko-metodologicheskiye osnovy nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: dovuzovskiy komponent [Theoretical and methodological foundations of continuous pedagogical education: pre-university component]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 160-168. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-160-168 (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Непрерывное педагогическое образование сегодня обретает новые социально-образовательно-смысловые контуры. Его актуальность не вызывает сомнений на мировом уровне.

Основополагающая стратегия в поддержку развития обучения в течение жизни для всех (lifelong learning for all) была сформулирована в 1996 г. Саммит Европейского Совета в Лиссабоне уже в марте 2000 г. инициировал создание общеевропейской системы LLL и констатировал вступление Европы в эпоху знаниевого общества, в котором идеи непрерывного образования, трансформируясь в тенденции, получили характер глобальной общегосударственной установки и всесторонней поддержки во всех европейских странах в целях их социальной, культурной и политической интеграции¹.

В российском образовании непрерывное образование имеет разноаспектное толкование. В поле нашего научного зрения подпадает аспект непрерывности в триаде: «довузовское–вузовское–послевузовское» образование. При этом концентром нашего научного интереса в данной публикации мы избираем довузовское педагогическое образование.

В современной профессионально-педагогической и общественно-педагогической дискуссиях довузовское образование рассматривается как компонент (этап, элемент) системы непрерывного педагогического образования, и, следовательно, должно методологически базироваться на тех же основаниях. Вместе с тем при схожести теоретических и методологических основ необходимо отметить его отличительные особенности и спе-

цифику, продиктованные социально-образовательной значимостью довузовского образования как начального этапа длительного, системного, преемственного непрерывного педагогического образования, в которое человек погружается, будучи еще школьником, принимая на себя ответственность за целенаправленное профессиональное самоопределение, верный выбор профессиональной ориентации и сформированную мотивационную готовность быть педагогом. По сути, это жизненные стратегические конструкты, на которых, начиная со школы, будут базироваться личностное становление, профессиональное развитие, социальное совершенствование педагога.

Сегодня приходится констатировать, что у государства отсутствует заказ на довузовское образование, соответственно, оно не обладает государственным статусом и не регулируется законодательно, как например, в Сингапуре (государственная программа «Умные школы, образованная нация»); в Эстонии (Национальная учебная программа по карьерному планированию); в Германии (Новые концепции модернизации образования и развития профессиональной ориентации школьного образования с 1971 г.); в Англии (государственный специальный закон о службах профориентации с 1973 г.). В России пока единственным нормативным ориентиром можно признать Федеральный проект «Билет в будущее», ограниченный временными рамками 2024 г.

Факторами, осложняющими процесс довузовского образования наряду с отсутствием государственного заказа и отсутствием его государственного статуса, является недостаточность обеспеченности современными образовательными средствами процессов педагогической профилизации, профессиональной ориентации и профессионального самоопределения, удовлетворяющими соци-

¹ Classification of Learning Activities (CLA). Eurostat Manual. EU Publications Office. Luxembourg, 2016. P. 50. URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/7659750/KS-GQ-15-011-EN-N.pdf> (accessed: 25.03.2020).

альные и образовательные запросы субъектов довузовского образовательного пространства. Сюда же можно отнести и пока еще несформированную готовность педагогов, родителей и заинтересованных социальных партнеров к решению проблемы довузовского педагогического образования [1].

Как видно, сформулированные тезисы свидетельствуют о том, что тема довузовского педагогического образования является актуальной именно в контексте «проблемы», при этом его практическая значимость не вызывает сомнений, равно как и недостаточная степень научного обоснования проблемы.

ЦЕЛИ И МЕТОДЫ

Отсюда целью настоящей работы мы видим теоретико-методологический анализ довузовского образования в контексте его непрерывности. Посредством методов теоретического анализа литературы, контекстного и динамического анализа педагогических систем предпримем попытку выявления факторов, осложняющих процесс довузовского образования и теоретического обоснования понятий «непрерывное педагогическое образование», «дovuзовское образование». С помощью методов систематизации и обобщения определим элементы довузовского образования, а также структурируем его принципы и признаки.

ИЗЛОЖЕНИЕ ОСНОВНОГО МАТЕРИАЛА ИССЛЕДОВАНИЯ

Прежде чем начать теоретико-методологический анализ довузовского педагогического образования, представляется логичным сформулировать ключевые понятия «непрерывное педагогическое образование», «дovuзовское образование».

С опорой на научные подходы М.В. Клари́на, Л.П. Захарченко, В.В. Серикова к исследованию понятия «непрерывное педагогическое образование» мы его будем понимать как «актуальные образовательные потребности личности в процессе ее самоопределения, самореализации и саморазвития» [2]; «цели самого человека, стремящегося к самоизменению» [3]; образование (подлинно непрерывное и неотрывное от человека), как атрибутивное свойство и потребность личности [4].

Как видно, все авторские научные позиции имеют принципиальное отличие от ранее распространенной теории, базирующейся на требованиях общества к образованности его граждан, и обнаруживают новое понимание непрерывности образования как субъектной потребности личности в постоянном, непрерывном самосовершенствовании, саморазвитии и самосохранении в новых жизненных обстоятельствах.

Сформулированный тезис мы и возьмем за сущностную основу непрерывного педагогического образования. А в качестве рабочего примем определение довузовского образования, сформулированное Ю.В. Гришиной.

«Дovuзовское образование – процесс и результат формирования и развития способностей, приобретения знаний, умений, навыков, формирования компетенций и опыта деятельности, необходимых и достаточных для освоения обучающимися образовательных программ высшего образования, в интегративном образовательном пространстве, обеспечивающем условия для формирования мотивации непрерывного образования, профессиональной ориентации и самоопределения, выявления и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности» [5].

При этом необходимо отметить, что проанализировать сущность непрерывного педагогического образования позволили нам разнообразные контексты фундаментальных исследований – монографий, докторских и кандидатских диссертаций и многочисленных статей по данной проблематике, чего нельзя сказать о довузовском образовании. Ю.В. Гришина отмечает, что довузовское образование «...не определено в словарных и энциклопедических изданиях, неоднозначно интерпретируется в научных работах и учебной литературе» [5]. С.В. Николаев данное умозаключение обосновывает «вспомогательным характером довузовской подготовки, ориентированной на решение утилитарной проблемы поступления в вуз...» [6].

РЕЗУЛЬТАТЫ

Отсюда, с учетом проведенного понятийного анализа проблемы довузовского образования, предпримем собственную попытку обобщить его теоретические и методологические особенности, выявленные в иссле-

дованиях А.Н. Соловьева, Д.Е. Филиппова, Ю.В. Гришиной, М.А. Абрамовой, О.Л. Кошеутовой, С.В. Николаева, С.Д. Грома, И.И. Шульги, Е.В. Игнатович.

Итак, довузовское образование мы представляем как компонент непрерывного педагогического образования, которое нами понимается как педагогическая подсистема в системе непрерывного педагогического образования, возникшая в результате общественной потребности в непрерывном обучении, воспитании, развитии личности, обеспечении возможности трансформации ее субъектных позиций, социальных ролей, профессиональных статусов в процессе формирования социальной зрелости и развития профессионализма. Соглашаясь с Н.В. Кузьминой, отмечаем, что важнейшим компонентом любой педагогической системы, обуславливающим сам факт ее создания, является ее цель.

Целью довузовского образования мы определяем: формирование довузовского образовательного пространства, ориентированного на личностное и социально-профессиональное становление выпускников школ, развитие у них устойчивой мотивации к получению педагогической профессии, удовлетворение их интересов и потребностных ожиданий в самореализации, саморазвитии, самоактуализации. Данная целевая установка будет рассматриваться в качестве проблемы довузовского образования.

Успешность выполнения поставленной цели будет во многом определяться комплексным решением целого ряда вытекающих из целеполагания **задач**:

- формирование устойчивого интереса к педагогической профессии;
- организация профориентационной деятельности, направленной на осознанное профессиональное самоопределение учащихся;
- развитие личностных и профессионально значимых качеств, предметных, метапредметных и «гибких» компетенций;
- ресурсное обеспечение профессионального самоопределения;
- обеспечение преемственных социально-партнерских отношений между субъектами непрерывного педагогического образования на довузовском этапе.

Здесь уместно очертить круг субъектов социального партнерства вслед за С.Д. Громом и И.И. Шульгой, которые предлагают

достаточно развернутую субъектную характеристику социальных партнеров в довузовском педагогическом образовании. Авторы отмечают широту и неограниченность круга партнерских отношений, акцентируя внимание на том, что состав партнеров характеризуется непостоянством и зависит от актуального состояния образовательной организации и перспектив ее развития. Однако неизменными субъектами социального партнерства в довузовском образовании остаются школа, обучающиеся и их родители [7]. Здесь уместно высказать наше замечание о том, что состав участников, вместе с тем, может характеризоваться динамичностью в зависимости от зрелости их партнерского сознания и развития социального мышления. Традиционно в составе партнеров присутствуют образовательные учреждения разных уровней образования, обеспечивающие их преемственность и практическую ориентацию образовательного процесса: дошкольные учреждения как базы практик, учреждения дополнительного образования, учреждения среднего и высшего профессионального образования. Также субъектами партнерства выступают территориальные органы управления образованием. Как правило, в числе социальных партнеров – представители работодателей, заинтересованное профессиональное и непрофессиональное сообщество. Характерно, что инициаторами партнерства могут выступать как сами образовательные учреждения, так и иные стороны, в зависимости от уровня и содержания социальной проблемы [7].

Далее с учетом субъектных характеристик, сформулированными целью и задачами представляется возможным исследовать функции довузовского образования в его интеграционной, социализирующей, адаптивной, мотивационной и личностно-развивающей интерпретациях, что позволит преодолеть «функциональную неопределенность, обусловленную отсутствием четкого понимания его цели и задач» [8].

Соответственно, наиболее значимыми функциями довузовского образования считаем следующие:

- 1) интеграционную, направленную на укрепление, объединение образовательных ресурсов общества;
- 2) адаптивную, обеспечивающую адаптацию человека к динамическим условиям

образовательной и профессиональной деятельности посредством непрерывной индивидуальной образовательной траектории;

3) социализирующую, позволяющую выявлять и привлекать в педагогическую профессию интеллектуально развитую молодежь, активизировать их социальную, гражданскую и жизненную позицию в обществе;

4) мотивационную, формирующую мотивацию выпускников школ на получение профессии педагога и готовность к педагогическому профессиональному образованию;

5) развивающую, сопровождающую непрерывное личностное развитие выпускников школ в процессе непрерывности образования.

Функциональные характеристики довузовского образования вполне можно считать обобщенными и независимыми от организационно-педагогических особенностей его реализации, сопряженных с видовым многообразием. Эмпирические подходы к анализу существующих практик довузовского образования выявили его следующие **виды**:

– школьное, когда в границах локально-средового образовательного пространства школы с привлечением внутренних всевозможных и разноаспектных ресурсов осуществляется профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся данной образовательной организации;

– вузовское, целенаправленное на выявление и привлечение потенциальных абитуриентов из числа школ – партнеров университета, заинтересованного обучающегося сообщества территории, предлагающего собственные университетские ресурсы для реализации целей выполнения контрольных цифр приема первокурсников, повышения их среднего балла ЕГЭ при поступлении, то есть для набора профессионально ориентированных будущих студентов, подготовленных к адаптации в вузовском образовательном пространстве;

– смешанное, интегрирующее совместный социально-образовательный потенциал в системе отношений «вуз–школа», задействуя всевозможный спектр инфраструктурных, организационно-содержательных, управленческих, кадровых, учебно-методических ресурсов, использование которых обеспечивает продуктивность и устойчивость результатов

педагогической профилизации в школе в достижении взаимовыгодных целей при решении общей социально-значимой проблемы – трансформации социального статуса выпускника школы в студента университета.

Видовое многообразие довузовского образования способствует формированию *качественного контингента университета как лидирующего направления* в реализации идей непрерывного образования [9]. Вместе с тем надо отметить, что многообразие видов базируется на масштабности довузовского образования, для которого характерны как общие характеристики и идейно-объединяющие начала, так и специфические особенности и различия в организации, методологии, содержании.

Очевидно, что функционирование любой системы подчиняется действию основных системных принципов. Прежде чем приступить к их анализу, подчеркнем, что определяющим методологическим подходом к исследованию довузовского педагогического образования мы представляем системный подход, который позволяет объединить в целостную структуру взаимосвязанные элементы системы, имеющие как сходства, так и различия, связующие и противоречивые характеристики, выявить их закономерности и иерархичность, функциональные особенности, специфические свойства и признаки.

Следуя логике нашего анализа, представляется целесообразным остановиться на принципах довузовского образования, которые мы, в общепризнанной интерпретации, будем понимать как основные, исходные положения теории довузовского образования в контексте системного методологического подхода.

1. *Принцип гуманизма* является основополагающим принципом в теории довузовского образования на этапе развития «высоких технологий» в обществе и базируется на ценностном отношении к человеку как к личности, на праве личности на развитие и саморазвитие, на свободу выбора собственной образовательной траектории, форм и видов обучения. В данной связи уместно опереться на гуманистическую модель, имеющую векторную направленность на развитие самостоятельного мышления, творческую, активизацию деятельности, коммуникативные способности.

2. *Принцип непрерывности* является определяющим в совокупности принципов, сущность которого кратко, но, по сути, вполне доступно для осмысления заложена в триаде «довузовское–вузовское–послевузовское образование». Логика данной триады предусматривает непрерывность психолого-педагогического, социального и профессионального развития личности и инициирует в данной связи формулирование последующих логически обоснованных и циклически завершенных непрерывностей в зависимости от уровней образования:

- абитуриент – студент – молодой учитель (трансформация социально-профессионального статуса);

- обучаемый – обучающийся – обучающий (стадии становления педагогической активности);

- адаптация – развитие – самореализация (социально-профессиональные ситуации развития в педагогической деятельности) и др.

3. *Принцип социального партнерства* представляем как стратегию социального взаимодействия субъектов довузовского образовательного пространства и социального взаимодействия подсистемы довузовского педагогического образования с другими системами общества. Довузовское образование университета, основополагаясь на принципе интеграции, осуществляет развитие школьно-университетского социального партнерства с использованием инструментария сетевого взаимодействия обучающегося, профессионального, заинтересованного гражданского сообщества, а также заинтересованных структур, учреждений. Объединяющим, интеграционным началом являются сетевые образовательные программы и проекты. Широкое социальное партнерство университетов со школами муниципалитета и региона отдельные исследователи характеризуют как интеллектуальное попечительство университетов над школами.

4. *Принцип преемственности* регулирует изменяющиеся, постоянно усложняющиеся требования к системе педагогического образования и реальность профессиональной педагогической деятельности учителя; уровней среднего общего и высшего профессионального педагогического образования; преемственность в содержании, методах и средствах обучения в общеобразовательной и

профессиональной школе ведет к повышению качества образования на том и другом уровнях и совершенствованию довузовской подготовки.

5. *Принцип целостности системы* обнаруживается в единстве всех ее компонентов, элементов, составляющих частей; *целостности образовательного процесса* – в совокупности его целей, содержания, процессных особенностей, результата и т. д.; *целостность образовательного пространства* прослеживается в интеграции формального, неформального и информального образования для развития мотивации непрерывного образования и интеллектуального потенциала школьников; *целостность обеспечивающих ресурсных условий* характеризуется экономическим, организационным, цифровым, научно-методическим и другими контекстами. Кроме того, необходимо отметить *целостность свойств личности* потенциального абитуриента в единстве и взаимосвязи ее компонентов: предметно-содержательного, процессуального, мотивационно-целевого и эмоционально-волевого [10].

Сущностное наполнение сформулированных принципов позволяет рассуждать об их взаимодополняемости и взаимовлиянии друг на друга. При этом каждый из них детерминирован возможностью воздействия на другой, обладает потенциалом взаимодействия как элемент системы. Одновременно, каждый принцип относительно самостоятелен, целенаправленно свободен и специально предназначен для осуществления поставленных задач.

Далее в логике нашего исследования считаем уместным и целесообразным выделить в довузовском образовании его признаки как отличительные свойства.

1. *Признак интегративности* предполагает интеграцию: образования, науки и практики в разработке и применении передовых педагогических достижений; уровней и видов образования (общего среднего, высшего профессионального и дополнительного); образовательных сред общего, дополнительного и профессионального образования в довузовском образовательном пространстве; совместного социально-образовательного потенциала в системе отношений «вуз–школа», условий реализации довузовского образовательного

процесса (организационно-педагогических, кадровых, учебно-методических и др.).

2. *Признак практикоориентированности* предполагает усиление практической направленности программного содержания и технологической организации довузовского образования: практико-ориентированный характер образовательной деятельности, приближенный к реальной деятельности педагога с учетом муниципальной и региональной специфики образовательных систем; проведение профессиональных педагогических проб, первичный опыт педагогической деятельности, включение в педагогические практики (школьную и лагерную), апробация педагогического интерактива во внеурочной деятельности [11].

3. *Признак мобильности* довузовского образования обеспечивается переходом от предметного к метапредметному содержанию образования, от адаптивной к креативной моделям обучения, от разобщенности знаний, умений и навыков к базовым компетентностным основам. Инструментарием служат практико-ориентированные образовательные технологии: интерактивные, цифровые, проектно-исследовательские, имитационного моделирования (ролевые, ситуационные и деловые игры, кейс-стади, симуляторы), совокупность которых обеспечивает вариативность и гибкость формосодержания. Кроме того, обеспечивают мобильность посредством продуктивности практической ориентации технологии дифференцированного, концентрированного, модульного, коллаборативного обучения, отражающие специфику образовательного процесса при организации довузовского образования. Данные технологии отличаются преемственностью и взаимодополняемостью.

ВЫВОДЫ

Резюмируя, заключаем, что теоретико-методологический анализ довузовского образования позволил сформулировать его как сложноструктурированную подсистему в системе непрерывного педагогического образования, состоящую из множества различных элементов, взаимовлияющих, взаимодополняющих и взаимозависящих друг от друга. Довузовское педагогическое образование объединяет в социальном взаимодействии

многочисленных субъектов обучающегося, родительского, профессионально-педагогического и заинтересованного сообществ в целях формирования довузовского образовательного пространства, ориентированного на личностное и социально-профессиональное становление выпускников школ, развития у них устойчивой мотивации к получению педагогической профессии, удовлетворения их интересов и потребностных ожиданий в самореализации, саморазвитии, самоактуализации с учетом функциональных характеристик и признаков интегративности, практикоориентированности, мобильности, как отличительных свойств осуществляемого в различных видах довузовского образования.

Выявленные принципы в методологии довузовского образования, как структурные элементы системы, являются взаимозависимыми. основополагающий принцип гуманизма, определяющий принцип непрерывности, принцип социального партнерства как стратегия социальных взаимодействий субъектов и систем довузовского образовательного пространства, а также принципы преемственности и целостности выступают в своем многообразии и одновременно единстве, а их сущностное наполнение позволяет говорить также об взаимодополняемости и взаимовлиянии друг на друга.

ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Новое видение проблемы довузовского образования как сложной структурированной системы с выверенными теоретико-методологическими основаниями позволяет спрогнозировать новые подходы к ее организации.

Успешность довузовского образования будет обеспечена социальным партнерством взаимодействующих субъектов в условиях его видового многообразия. Развитию довузовского образования будут способствовать своевременное и целенаправленное решение социально-образовательных проблем его субъектов с четким структурированием функций, принципов и признаков. Индикаторами качества довузовского образования будут выступать подготовленные мотивированные абитуриенты со стойкой сформированной мотивацией к получению профессии педагога.

Список литературы

1. Скударева Г.Н. Современные представления об общественном участии в российском образовании // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. Т. 22. № 4. С. 9-14.
2. Кларин М.В. Личностно-ориентированное непрерывное образование: на пути к новой парадигме // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США. М.: ИТПиМИО РАО, 1994. С. 45-50.
3. Захарченко Л.П. Профессиональный лицей как среда воспитания готовности личности к непрерывному образованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 2000.
4. Сериков В.В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 1. С. 29-39.
5. Гришина Ю.В. Дефиниция довузовского образования в контексте преемственности общего и профессионального образования // Известия ТулГУ. Педагогика. 2015. № 3. С. 13-24.
6. Николаев С.В. Пути и средства формирования готовности выпускников средних учебных заведений к обучению в военно-морском институте: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 149 с.
7. Гром С.Д., Шульга И.И. Социальное партнерство в сфере образования // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: сб. ст. по материалам 14 Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2018. С. 10-14.
8. Абрамова М.А., Кошеутова О.Л. Довузовская подготовка как компонент непрерывной системы образования // Вестник Нижневартского государственного университета. 2016. № 1. С. 3-9.
9. Игнатович Е.В. Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2. DOI 10.15393/j5.art.2013.2085
10. Соловьев А.Н. Моделирование процесса подготовки абитуриентов в условиях модернизации инженерного образования: дис. ... д-ра пед. наук. Калининград, 2012. 384 с.
11. Филиппов Д.Е. Социально-педагогические условия функционирования системы довузовского образования: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 203 с.

References

1. Skudareva G.N. Sovremennyye predstavleniya ob obshchestvennom uchastii v rossiyskom obrazovanii [Modern concepts of public participation in Russian education]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics], 2016, vol. 22, no. 4, pp. 9-14. (In Russian).
2. Klarin M.V. Lichnostno-orientirovannoye nepreryvnoye obrazovaniye: na puti k novoy paradigme [Personally-oriented continuous education: on the way to a new paradigm]. *Gumanisticheskiye tendentsii v razvitiy nepreryvnogo obrazovaniya vzroslykh v Rossii i SShA* [Humanistic Trends in the Development of Continuous Education for Adults in Russia and the USA]. Moscow, ITPiMIO RAO Publ., 1994, pp. 45-50. (In Russian).
3. Zakharchenko L.P. *Professional'nyy litsey kak sreda vospitaniya gotovnosti lichnosti k nepreryvnomu obrazovaniyu: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Vocational Lyceum as an Environment for Educating a Person's Readiness for Continuous Education. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Rostov-on-Don, 2000. (In Russian).
4. Serikov V.V. Lichnostno-razvivayushchaya funktsiya nepreryvnogo obrazovaniya [Personality development function of lifelong education]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Lifelong Education: the XXI Century*, 2013, no. 1, pp. 29-39. (In Russian).
5. Grishina Y.V. Definitiya dovuzovskogo obrazovaniya v kontekste preymstvennosti obshchego i professional'nogo obrazovaniya [The definition of pre-university education in the context of general and professional education continuity]. *Izvestiya TulGU. Pedagogika – Izvestiya Tula State University*, 2015, no. 3, pp. 13-24. (In Russian).
6. Nikolayev S.V. *Puti i sredstva formirovaniya gotovnosti vypusknikov srednikh uchebnykh zavedeniy k obucheniyu v voyenno-morskom institute: dis. ... kand. ped. nauk* [Ways and Means of Developing the Readiness of Graduates of Secondary Educational Institutions for Training at the Naval Institute. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2000, 149 p. (In Russian).
7. Grom S.D., Shulga I.I. Sotsial'noye partnerstvo v sfere obrazovaniya [Social partnership in education]. *Sbornik statey po materialam 14 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Sovremennaya psikhologiya i pedagogika: problemy i resheniya»* [Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference "Modern Psychology and Pedagogy: Problems and Solutions"]. Novosibirsk. SibAK Publ., 2018, pp. 10-14. (In Russian).

8. Abramova M.A., Kosheutova O.L. Dovuzovskaya podgotovka kak komponent nepreryvnoy sistemy obrazovaniya [Pre-university training as a component of a continuous education system]. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Nizhnevartovsk State University], 2016, no. 1, pp. 3-9. (In Russian).
9. Ignatovich E.V. Sotsial'no-pedagogicheskaya missiya institutov nepreryvnogo obrazovaniya [Social and pedagogical mission of continuous learning institutes]. *Nepreryvnoye obrazovaniye: XXI vek – Lifelong Education: the XXI Century*, 2013, no. 2. DOI 10.15393/j5.art.2013.2085 (In Russian).
10. Solovyev A.N. *Modelirovaniye protsessa podgotovki abiturientov v usloviyakh modernizatsii inzhenerного obrazovaniya: dis. ... d-ra ped. nauk* [Modeling the Process of Preparing Applicants in the Context of Modernization of Engineering Education. Dr. ped. sci. diss.]. Kaliningrad, 2012, 384 p. (In Russian).
11. Filippov D.E. *Sotsial'no-pedagogicheskiye usloviya funktsionirovaniya sistemy dovuzovskogo obrazovaniya: dis. ... kand. ped. nauk* [Social and Pedagogical Conditions for the Functioning of the Pre-University Education System. Cand. ped. sci. diss.]. Chelyabinsk, 2000, 203 p. (In Russian).

Информация об авторе

Скударева Галина Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики. Государственный гуманитарно-технологический университет, г. Орехово-Зуево, Московская область, Российская Федерация. E-mail: skudarevagalina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

Поступила в редакцию 24.06.2020 г.
Поступила после рецензирования 22.07.2020 г.
Повторное рецензирование 12.08.2020 г.
Принята к публикации 25.09.2020 г.

Information about the author

Galina N. Skudareva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Pedagogy Department. University for Humanities and Technologies, Orekhovo-Zuevo, Moscow Region, Russian Federation. E-mail: skudarevagalina@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5254-4948>

Received 24 June 2020
Reviewed 22 July 2020
Second peer review round 12 August 2020
Accepted for press 25 September 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-169-178
УДК 94(470)«16/18»

Запасы хлеба в крепостях восточного участка Белгородской черты по данным описи 1678 г.

Денис Александрович ЛЯПИН, Алексей Юрьевич РОЩУПКИН

ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
392000, Российская Федерация, Липецкая обл., г. Елец, ул. Коммунаров, 26
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2078-2404>, e-mail: lyapin-denis@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2869-4537>, e-mail: alex.roschupkin@rambler.ru

Bread stocks in the fortresses of the eastern section of the Belgorod line according to the inventory data of 1678

Denis A. LYAPIN, Alexey Y. ROSCHUPKIN

Bunin Yelets State University
26 Kommunarov St., Yelets 399770, Lipetsk Region, Russian Federation
ORCID: orcid.org/0000-0002-2078-2404, e-mail: lyapin-denis@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2869-4537>, e-mail: alex.roschupkin@rambler.ru

Аннотация. Исследование посвящено вопросам хранения и распределения хлебных запасов в государственных житницах городов-крепостей восточного участка Белгородской черты во второй половине XVII века. Для анализа поставленной проблематики были привлечены сведения о хлебных запасах, сохранившиеся в описи городов, составленной в 1678 г. Данный документ отражает сведения по всем городам Белгородской черты и смежных с ней уездов в контексте единого временного отрезка, что дает возможность определить общие закономерности распределения хлебных запасов. В ходе исследования была дана характеристика структуре и составу житных дворов, размещавшихся в крепостях восточного участка Белгородской черты. Это позволило ответить на вопросы о численности житных голов, целовальников и дьячков, а также их социальной принадлежности. Было определено, что основную часть хранившегося в житных дворах хлеба составляли рожь и овес, которые могли служить в качестве выдаваемого служилым людям хлебного жалования, а также посылаемого зерна в другие города и на Дон. Кроме того, выявлено наличие в государственных житницах запасов таких агрокультур, как пшеницы, ячменя, гречихи и проса, а также продуктов переработки зерна: ржаная и овсяная мука (толокно). Было установлено, что наполнение житных дворов было неравномерным. Особое внимание было уделено изучению вариативности распределения хлебных запасов в житницах восточного участка Белгородской черты по отношению к численности служилых гарнизонов и определено стратегическое значение хранившихся в государственных житницах хлебных запасов и их влияние в освоении земельного фонда уезда.

Ключевые слова: восточный участок Белгородской черты; город-крепость; житный двор; хлебные запасы; рожь и овес; служилые люди; служилый гарнизон

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Липецкой области в рамках научного проекта № 20-49-480001.

Для цитирования: Ляпин Д.А., Рошупкин А.Ю. Запасы хлеба в крепостях восточного участка Белгородской черты по данным описи 1678 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 169-178. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-169-178

Abstract. The research is devoted to the storage and distribution of bread stocks in the sovereign residents of the fortress city of the eastern section of the Belgorod line in the second half of the 17th century. To analyze the set problems, information about bread stocks preserved in the inventory of cities compiled in 1678 is used. This document reflects information on all the cities of the

Belgorod line and its neighboring counties in the context of a single time segment, which makes it possible to determine the general patterns of the distribution of bread stocks. During the study, a description was given of the structure and composition of granaries located in the fortresses of the eastern section of the Belgorod line. This allowed us to answer questions about the number of animal heads, tax collectors and clerks, as well as their social affiliation. It was determined that the bulk of the bread stored in the living yards was rye and oats, which could serve as a bread salary issued to service people, as well as grain sent to other cities and to the Don. In addition, the presence in sovereign dwellers of reserves of agricultural crops such as wheat, barley, buckwheat and millet, as well as grain processing products: rye and oat flour (thick) is revealed. It is established that the filling of living yards was uneven. Particular attention was paid to the study of the variability of the distribution of bread reserves in the inhabitants of the eastern section of the Belgorod line, in relation to the number of service garrisons, and the strategic importance of the bread reserves stored in sovereign residents and their influence in the development of the county land fund is determined.

Keywords: eastern section of the Belgorod line; fortress city; granary; bread stocks; rye and oats; service class people; service class garrison

Acknowledgements: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research and the Lipetsk Region according to the research project no. 20-49-480001.

For citation: Lyapin D.A., Roshchupkin A.Y. Zapasy khleba v krepostyakh vostochnogo uchastka Belgorodskoy cherty po dannym opisi 1678 g. [Bread stocks in the fortresses of the eastern section of the Belgorod line according to the inventory data of 1678]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 169-178. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-169-178 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Жизнь городов-крепостей Белгородского полка во второй половине XVII века была тесно связана не только с противостоянием крымским и ногайским татарам, поддержанием в боеготовности крепостей и формированием служилых гарнизонов, но и с обеспечением последних всем необходимым для исправного несения «государевой службы». Для этого использовалась выработанная за многие годы система обработки так называемой «десятинной пашни» – государственного земельного фонда. Десятинная пашня способствовала введению в сельскохозяйственный оборот земель, находившихся вокруг построенных крепостей, и компенсировала расходы государства на содержание служилых людей крепости.

Собираемый с государевой десятинной пашни хлеб поступал в специальную «казну», и местные винокурни его раздавали служилым людям в качестве жалования, отправляли в другие крепости, в которых не хватало собственных зерновых запасов, или сплавляли вниз по Дону, к казакам. Десятинная пашня давала возможность служилому гарнизону регулярно получать зерно¹, но при этом в условиях нехватки крестьянского на-

селения эта повинность ложилась тяжким бременем на плечи местных служилых людей [1, с. 266-267].

Цель нашего исследования заключается в том, чтобы определить специфику хранения и распределения хлебных запасов в крепостях Белгородской черты во второй половине XVII века. В центре нашего внимания будет в основном восточный участок черты, под которым мы понимаем укрепления, возведенные непосредственно от Воронежа, на северо-восток, до Козлова [2].

Мы используем понятие «Белгородская черта» шире, чем оно употреблялось в XVII веке, когда все местные «города» делились на те, что находились за чертой и – на черте. Смещая акценты от военного аспекта к хозяйственному, мы понимаем под восточным участком Белгородской черты более широкий регион, тесно связанный с крепостями, находившимися непосредственно на самой линии укреплений, куда входили Елец, Ефремов, Лебедянь, Данков и другие центры, тесно связанные с южными степными форпостами России.

Крупные военные поселения на южной границе в документах XVII века назывались «городами», хотя по своей сути каждый из них являлся, скорее, крепостью. Такой «город» представлял собой более или менее

¹ Описание городов 1678 г. // Дополнение к Актам историческим (ДАИ): в 12 т. СПб.: Тип. Второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1875. Т. 9. С. 265.

крупный военный, административный и торгово-ремесленный центр, где военная функция была самой значимой [3]. В данном исследовании мы будем употреблять термины «крепость» или «город-крепость» как наиболее приемлемые.

Термином «хлеб» в документах XVII века называли в большинстве случаев сельскохозяйственные культуры – рожь, ячмень, пшеницу и другие, а также само зерно этих культур [4, р. 23-24]. В нашем исследовании мы также будем использовать данный термин, употребляя его в этом значении и без кавычек.

Вопросы хозяйственного освоения Юга России затрагивались в трудах историков конца XIX века И.Н. Миклашевского и Д.И. Багалея [1; 5]. Они уделяли основное внимание проблемам колонизации региона, отмечая стремление русского народа занять плодородные земли Черноземья и скорее начать возделывание заброшенного «дикого поля». Вопросы землепользования на Юге России находились в центре внимания Н.А. Благовещенского, автора обстоятельной работы, посвященной однодворческой общине [6]. Ученый справедливо указал на важность однодворческого хозяйства в обработке земель, однако основное внимание уделил правовым аспектам жизни сельской общины.

Известный специалист по изучению Белгородской черты, В.П. Загоровский, уделял неизменное внимание проблеме снабжения гарнизонов крепостей продовольствием [2; 7]. К изучению общины однодворцев в южных уездах обращался В.М. Вазинский, ставший автором специальной работы на эту тему [8].

Следует также обратить внимание на монографию К. Белкин-Стивенс, посвященную освоению южных пространств Российского государства в XVII веке [9]. Американская исследовательница уделила в своей книге отдельное место снабжению хлебом южных крепостей. Прodelав большую работу, она установила, что до 1660-х гг. никакой целенаправленной политики по снабжению хлебом крепостей Юга России не было. Только в эти годы произошла «региональная консолидация поставок»: начался ежегодный сбор зерна из крепостей Белгородского военно-административного округа [9, р. 41-56]. Работа К. Белкин-Стивенс особенно важна для понимания специфики движения хлебных запасов во второй половине XVII века на Юге России.

На огромную роль хлеба в истории России Нового времени указывали Р. Смит и Д. Христиан в специальном исследовании, посвященном русской еде и напиткам [4, р. 23-24]. Существенное внимание авторы уделили вопросам использования хлеба в пищу, они также рассмотрели хлеб как объект пожалования и затронули проблему снабжения им русских крепостей в XVII веке [4, р. 173-228]. Р. Смит и Д. Христиан справедливо отметили то, что хлеб был значимым стратегическим продуктом для России этого времени.

Последнее время одним из авторов данного исследования хозяйственные вопросы истории Юга России рассматривались в контексте изучения повседневности и социальной истории [10–12].

Исходя из особенностей природно-климатической зоны и экономической целесообразности, большое распространение на территории Белгородской черты и примыкающих к ней районов получило выращивание ржи и овса, которые активно выдавались служилым людям в качестве хлебного жалования. Рожь и овес составляли основу запасов, находившихся в государевых житницах. Для служилых людей рожь являлась очень важной зерновой культурой (что было связано с рядом факторов), которые отличали ее на фоне других культур. В условиях частых климатических колебаний XVII века, когда на смену дождливой погоде могла прийти засушливая пора, рожь показывала устойчивую урожайность. В период жатвы поспевшая рожь долго сохраняла зерно и не теряла его, что обеспечивало высокие показатели сбора хлеба. В условиях бытового хранения в житницах рожь долго не портилась, что давало возможность сохранять ее излишки [13].

До нашего времени сохранилось достаточно много документов, связанных с обеспечением городов-крепостей Белгородской черты хлебом. Однако все упоминания об этом косвенны и находятся в различных массовых источниках (рописях, сметных книгах, описях). В своем исследовании мы опирались на данные описи городов 1678 г.² Этот выбор обусловлен полнотой источника и его информативностью, а также временем написания, связанным с эпохой, когда значе-

² Опись городов 1678 г. // Дополнение к Актам историческим (ДАИ): в 12 т. СПб.: Тип. Второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1875. Т. 9. С. 219-313.

ние Белгородской черты еще оставалось довольно велико и в Москве уже успели получить опыт ее хозяйственного обеспечения.

Согласно «описи», хлебные запасы хранились в крепости в государевых житницах – так называемых «житных (житиных) дворах». В нашем распоряжении имеется краткое описание белгородского житного двора 1678 г.³ Он находился в западной части крепости, так называемом «меньшем городе», и был выстроен «стоячим острогом», состоящим из вертикально расположенных дубовых бревен. Для въезда в житной двор были организованы отдельные ворота, а в «острожной стене фортка». На житном дворе было несколько строений: 3 амбара предназначались для свинцовой и прочей казны, 2 амбара – под соль и 23 житницы, в которых могли храниться хлебные запасы. Кроме того, на житном дворе был сооружен отдельный сарай, в котором располагались хлебные запасы, присланные из городов-крепостей Севского разряда, для готовящегося военного похода. Число построек и их размер в других крепостях Белгородского полка могли варьироваться в зависимости от количества собираемого урожая и стратегической важности крепости.

Как правило, руководил приемом хлеба для ссыпания в житницы специальный житный голова. Он следил, чтобы привезенный хлеб был чистым, не содержал каких-либо примесей [14, с. 198]. В подчинении головы находились житные целовальники и дьячки. Житных целовальников могло быть от 1 до 8 человек, они занимались непосредственно выдачей хлеба служилым людям. Дьячки, в свою очередь, записывали движение хлебных запасов между житными дворами и служилыми людьми, фиксировали, кому и в каком количестве было выдано хлебных запасов. Голов и целовальников, как правило, выбирали из числа местных служилых людей. Так, например, в Болховце житный голова был из местных детей боярских, а житный целовальник – из служилых казаков⁴, в то же время в Добром городке в целовальники были записаны местные драгуны⁵.

³ Опись городов 1678 г. // Дополнение к Актам историческим (ДАИ): в 12 т. СПб.: Тип. Второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1875. Т. 9. С. 258.

⁴ Там же. С. 270.

⁵ Там же. С. 288.

Нередко в городе-крепости не было житного головы, и в этом случае его функции переходили на целовальников, которые контролировали прием хлеба в государевы житницы. В отсутствии житного дьячка многим целовальникам приходилось также совмещать и эту должность. Так, в крепости Добрый при исполнении находилось только 3 целовальника, а житный голова и дьячок отсутствовали⁶. В то же время в Епифани на житном дворе числилось 5 целовальников. Отсутствие в 1678 г. в Ельце, Данкове, Землянке, Орлове, Сокольске, Белоколодске, Козлове и ряде других городов-крепостей житных голов, целовальников и дьячков может свидетельствовать о выборности данных должностей из числа служилых людей на ограниченный срок, определяемый воеводой в зависимости от необходимости⁷.

В табл. 1 мы приводим данные о лицах, занимавшихся содержанием житных дворов по данным описи 1678 г.

Наибольшее количество ржи в крепостях восточной ветви Белгородского полка хранилось в житницах Ефремова и Ельца. В небольшом Ефремове числилось 1559 четей⁸, 2 четверика, с получетвериком (327435 л / 153316 кг)⁹. В Ельце запасов ржи было около 1083 четей, 5 четвериков (227474 л / 106437 кг)¹⁰. В остальных крепостях ржи было значительно меньше. Так, в житницах Епифани находилось 477 четей ржи (100132 л / 46879 кг)¹¹, в Чернавске – 412 четей, 6 четвериков с получетвериком (86539 л / 40491 кг)¹², в Лебедяни – 387 четей 6 четвериков с получетвериком (81409 л / 38034 кг)¹³, в Данкове – 213 четей (44503 л / 20933 кг)¹⁴, а в Землянке – 18 четей (3779 л / 1769 кг)¹⁵.

⁶ Там же. С. 267.

⁷ Там же. С. 264, 266, 268, 284-285, 287, 299.

⁸ Чети – то есть четверти. Далее мы используем это сокращение, принятое в XVII веке по отношению к четверти: четверть – 1; осьмина – 1/2; полусосьмина – 1/4; четверик – 1/8; 1 четверть – 209,92 литра; до указа 1679 г. 1 четверть – 6 пудов (16,38 кг) – 98,28 кг.

⁹ Опись городов 1678 г. // Дополнение к Актам историческим (ДАИ): в 12 т. СПб.: Тип. Второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1875. Т. 9. С. 264.

¹⁰ Там же. С. 265.

¹¹ Там же. С. 267.

¹² Там же.

¹³ Там же. С. 266.

¹⁴ Там же. С. 266.

¹⁵ Там же. С. 268-269.

Таблица 1

Состав житных дворов восточного участка Белгородской черты

Город-крепость	Должность			Город-крепость	Должность			Город-крепость	Должность		
	Голова	Целовальник	Дьячок		Голова	Целовальник	Дьячок		Голова	Целовальник	Дьячок
	Кол-во человек				Кол-во человек				Кол-во человек		
Воронеж	1	6	0	Бельсий городок	0	0	0	Талецк	1	4	0
Орлов	0	0	0	Добрый городок	0	0	0	Лебедянь	1	5	0
Усмань	1	1	0	Сокольский городок	0	0	0	Данков	0	0	0
Белоколодск	0	0	0	Белоколодский городок	0	0	0	Епифань	0	5	0
Сокольск	0	0	0	Челнавский острог	0	0	0	Чернавск	1	1	0
Добрый	0	3	0	Ефремов	1	3	0	Ливны	1	2	0
Козлов	0	0	0	Елец	0	0	0	Землянский	0	0	0

Для сравнения, в других регионах Белгородского полка запасы ржи в житницах также варьировались. Так, например, в Ольшанске было записано наличие зерна порядка 545 четей с осьминой и с полуосьминой (114563 л / 53562 кг)¹⁶, в Валуйках – 309 четей с осьминой и с полуосьминой (6022 л / 30368 кг)¹⁷, в Чугуеве – 157 четей (3297 л / 15430 кг)¹⁸, в Старом Осколе – 21 четь, 3 четверика (4487 л / 2063 кг)¹⁹, а в Костенске – не более 7 четвертей (1469 л / 688 кг)²⁰.

Не менее значимое место в хозяйственной жизни региона занимал овес, который имел свои агротехнические достоинства. Овес редко употребляли в пищу, и большая его часть шла на корм скоту и лошадям. Овес – достаточно неприхотливое растение, что позволяло служилым людям выращивать его на землях, бедных питательными веществами, без внесения навоза. Также овес был менее всего подвержен внешним погодным факторам, главными его достоинствами были стабильность всходов и их вызревание [13, с. 39].

В Воронеже в государевых житницах было «засыпано» большое количество овса, что выделяет его на фоне других городов-крепостей. Согласно «описи», в Воронеже числилось 4306 четей с осьминой и с четвериком (904046 л / 423193 кг)²¹. В Козлове находилось овса в житницах 908 четей без

полуосьмины (190502 л / 89238 кг)²². Чуть меньше овса было в Лебедяни, Ельце и Ефремове, порядка 660 четей и 3 четверика (13862 л / 64865 кг)²³, 649 четей 1 четверик (136264 л / 63783 кг)²⁴ и 628 четей 2 четверика с полутретиком (131917 л / 61818 кг)²⁵. В Данкове и Епифани овса было не более 212 четей (4403 л / 20835 кг)²⁶ и 192 чети (40304 л / 18869 кг)²⁷.

Нельзя не обратить внимание на вариативность объемов зерна, которое хранилось в государевых житницах в крепостях восточной ветви Белгородской черты. Наши подсчеты представлены на рис. 1. Мы посчитали значимым при подсчетах служилого населения выделить их родственников, упоминаемых в описи 1678 г., в отдельную группу, поскольку очень вероятно, что на них хлебные запасы не были рассчитаны.

Может быть, хранившийся в государевых житницах хлеб соотносился с количеством служилого населения из расчета на одного служилого человека в местном гарнизоне²⁸. Если взять за основу такую зависимость, то мы получаем следующие данные: в Ельце на одного служилого человека в гар-

²² Там же. С. 300.

²³ Там же. С. 266.

²⁴ Там же. С. 265.

²⁵ Там же. С. 264.

²⁶ Там же. С. 266.

²⁷ Там же. С. 267.

²⁸ Трудно сказать, рассчитывался ли хлеб на помещиков уезда (детей боярских), поскольку они имели свои запасы. Однако мы знаем об их участии в обработке «десятиной пашни», что свидетельствует скорее о том, что, скорее всего, их число также влияло на размер хлеба в житницах.

¹⁶ Опись городов 1678 г. // Дополнение к Актам историческим (ДАИ): в 12 т. СПб.: Тип. Второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1875. Т. 9. С. 279.

¹⁷ Там же. С. 289.

¹⁸ Там же. С. 291.

¹⁹ Там же. С. 269.

²⁰ Там же. С. 283.

²¹ Там же. С. 284.

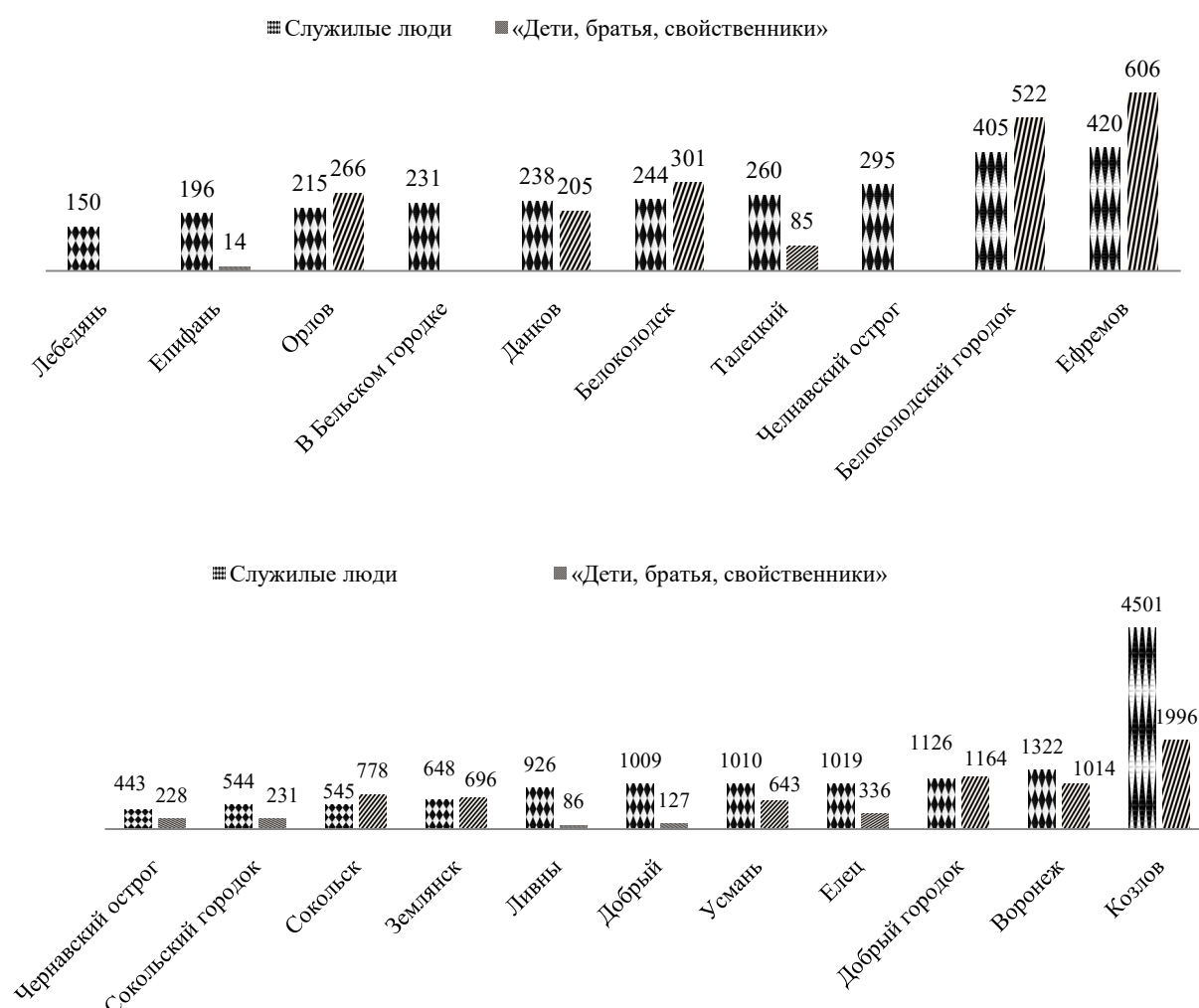


Рис. 1. Численность служилых людей и их «детей, братьев и свойственников» в городах-крепостях восточного участка Белгородской черты

низине предполагалось 104 кг ржи и 63 кг овса²⁹, в Ефремове – 365 кг ржи и 147 кг овса³⁰, в Данкове – 88 кг ржи и 87 кг овса³¹, в Талецке – 31 кг ржи и 31 кг овса³², в Землянске – 3 кг ржи³³. В то же время в крупных узловых пунктах Воронеже и Козлове в государевых житницах запасы ржи отсутствовали полностью, а овса было 320 кг и 20 кг соответственно³⁴. В таких крепостях, как Ор-

лов, Усмань, Белоколодск, Сокольск, в государевых житницах запасы ржи и овса отсутствовали³⁵, точно такой же ситуация была и на северо-востоке, а именно – в Бельском городке, Добром, Сокольске, Белоколодце, Челнавском остроге³⁶.

Если посмотреть на ситуацию на других участках Белгородской черты, то она была примерно такой же: в Старом Осколе ржи было 4 кг и 166 кг овса³⁷, в Карпове – 1,5 кг ржи и 6 кг овса³⁸, в Яблонице – 89 кг ржи и 13 кг овса³⁹, в Чугуеве – 31 кг ржи и 38 кг

²⁹ Описание городов 1678 г. // Дополнение к Актам историческим (ДАИ): в 12 т. СПб.: Тип. Второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1875. Т. 9. С. 264-265.

³⁰ Там же. С. 263-264.

³¹ Там же. С. 266.

³² Там же. С. 265.

³³ Там же. С. 268-269.

³⁴ Там же. С. 283-284, 299-300.

³⁵ Там же. С. 284-285, 285-286, 287-288.

³⁶ Там же. С. 300-303.

³⁷ Там же. С. 269.

³⁸ Там же. С. 270-271.

³⁹ Там же. С. 275-276.

овса⁴⁰, в Ольшанске – 114 кг ржи и 226 кг овса⁴¹. В Короче находилось 32 кг ржи, но запасов овса при этом не было⁴², а в Новом Осколе не было запасов ржи, а овса хранилось – 98 кг на человека⁴³. В житницах Болховца, Хотмыжска, Олешни, Усерда и ряда других крепостей упоминания о хлебных запасах в житницах отсутствуют⁴⁴.

Таким образом, наблюдается явная диспропорция в распределении хлебных запасов на территории крепостей района Белгородской черты.

Помимо ржи и овса, в государевых житницах встречаются другие агрокультуры: пшеница⁴⁵, ячмень⁴⁶, гречиха⁴⁷, просо⁴⁸. Пшеница в XVII веке использовалась в посевах значительно реже, поскольку была более прихотлива к внешним природным условиям и лучше «рождалась» только на «новых» (впервые освоенных) участках, землях с достаточной влажностью или унавоженных суглинках. Многие проблемы с выращиванием пшеницы были решены лишь во второй половине XVIII века, когда был выведен особый вид яровой культуры, получившей название «ледянка» [13, с. 41].

Иногда в государевых житницах указывалось общее количество «хлебного запаса», без разделения на различные злаки. В крепости Добрый «хлебного запаса» числилось 618 четей (129730 л / 60737 кг)⁴⁹. В то же время в Ливнах было записано всего 138 четей (928969 л / 13562 кг)⁵⁰. Кроме того, в житницах могли храниться «хлебные запасы сбора прошлые годы». Так, в Талецкой крепости ржи и овса «на прошлые годы» было 1480 четей с осьминой (310785 л / 145454 кг), при этом – сколько было той или иной агрокультуры «порознь, того в сметных книгах не написано»⁵¹. Также в описи встречается информация о нахождении в житницах не-

обмолоченного хлеба (рис. 2). Так, например, в Ельце «государева хлеба, который сеян на государственной десятинной пашне, не молоченова: ржи 180 копен с полукопной, овса 711 копен», что может свидетельствовать о том, что елецкие служилые люди свезли копна ржи и овса в житницы для хранения и последующего обмолота⁵². В описании Козлова сохранились сведения о нахождении в житницах «остаточных за донскими отпусками 182 году, муки ржаные 653 чети (137077 л / 64176 кг), круп овсяных 29 четей (6087 л / 2850 кг), толокна 44 чети (9236 л / 4324 кг)»⁵³. Имущество служилых людей, которые бежали со службы, описывалось и направлялось также в государевы житницы⁵⁴.

Часто в материалах «описи» встречаются сведения о хранении в житницах продуктов переработки зерна. Поскольку самыми распространенными злаками были рожь и овес, то и продукты переработки в большинстве своем связаны с исходным зерном. В Воронеже в житницах хранились «муки ржаные» 2759 четей с осьминой и с полчетвериком (579287 л / 271154 кг)⁵⁵, а в Козлове – 887 четей без полуосьмины (186147 л / 87174 кг)⁵⁶. Достаточно часто упоминается хранящееся в житницах толокно. Толокном называлась толченая овсяная мука, а также каша из этой муки. В Козлове, например, числилось толокна 44 чети (9236 л / 4324 кг)⁵⁷, а в крепости Вольный – 91 четь с осьминой и с четвериком (19233 л / 8943 кг)⁵⁸. Муку мололи на мельницах, которую охраняли местные служилые люди. Так, в Усерде «на реке ж на Сосне ж на мельнице на карауле стоят черкас по 5 человек, по суткам»⁵⁹, а у Салтова стоят «у мельниц черкас по 10 человек, переменяясь по суткам»⁶⁰.

Отметим также, что в большинстве своем зерно обрабатывалось служилыми людьми самостоятельно, но встречаются упоминания о хранении в государевых житницах овсяных и гречневых круп, а также – пшени. Так, к примеру, в Козлове овсяных круп было

⁴⁰ Опись городов 1678 г. // Дополнение к Актам историческим (ДАИ): в 12 т. СПб.: Тип. Второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1875. Т. 9. С. 291.

⁴¹ Там же. С. 279.

⁴² Там же. С. 275.

⁴³ Там же. С. 276-277.

⁴⁴ Там же. С. 270, 271-272, 273, 278.

⁴⁵ Там же. С. 275, 280.

⁴⁶ Там же. С. 280.

⁴⁷ Там же. С. 275, 276, 280.

⁴⁸ Там же. С. 275.

⁴⁹ Там же. С. 288.

⁵⁰ Там же. С. 268.

⁵¹ Там же. С. 265.

⁵² Там же. С. 265.

⁵³ Там же. С. 300.

⁵⁴ Там же. С. 280.

⁵⁵ Там же. С. 284.

⁵⁶ Там же. С. 300.

⁵⁷ Там же.

⁵⁸ Там же. С. 272.

⁵⁹ Там же. С. 278.

⁶⁰ Там же. С. 292.

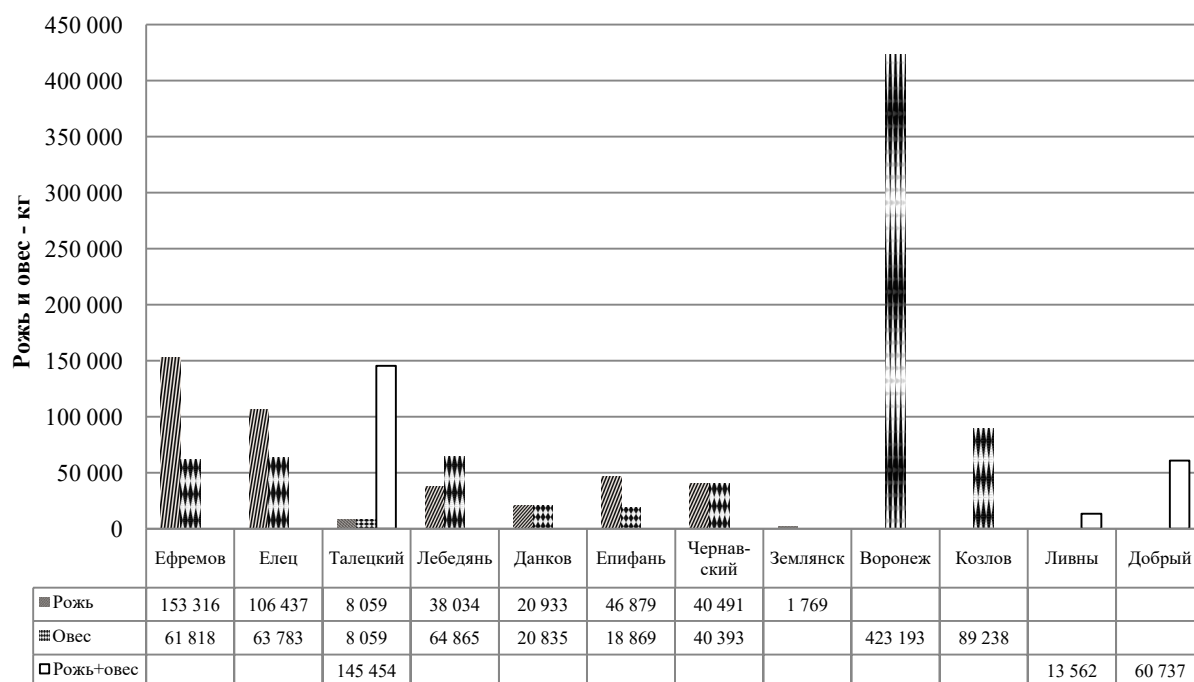


Рис. 2. Остатки ржи и овса в государевых житницах в городах-крепостях восточного участка Белгородской черты

29 четей (6087 л / 2850 кг)⁶¹. Если мы возьмем информацию по другим участкам черты, то увидим, что в Карпове овсяных круп находилось 34 чети с осьминою, но «в запас не годитца» (7242 л / 3438 кг)⁶², в Вольном овсяных круп значилось 35 четей с осьминоей и с четвериком (7478 л / 3440 кг), а гречневых круп – 57 четей с полчетвериком (11978 л / 5601 кг)⁶³. В Острогоске хранилось 11 четей с осьминоей (2414 л / 1081 кг) пшеница⁶⁴.

Хранение запасов хлеба было важной стратегической задачей, тесно связанной с эффективностью функционирования Белгородской черты. Тем не менее, как мы видели, житные дворы далеко не во всех крепостях были наполнены продовольствием, что могло быть связано с отсутствием строгой необходимости их повсеместного хранения. Следовательно, служилые люди должны были рассчитывать на собственные силы в снабжении хлебом своих семей. Тем более мы знаем, что раздача хлеба происходила нере-

гулярно, а только в некоторых случаях: при переезде на новое место службы, участии в долгом строительстве укреплений или в полковой службе, то есть в тех эпизодах, когда служилый человек оказывался надолго оторван от сельского хозяйства и возможности обеспечить себя хлебом самостоятельно.

С другой стороны, крепости обменивались запасами зерна, активно отправляли их на разные участки черты и, может быть, поэтому не было необходимости в том, чтобы в каждой из них находились большие стратегические резервы хлеба. Значительная часть зерна отправлялась на Дон к казакам или в отдаленные крепости и остроги [14–16]. Следует учесть также, что вероятность длительной осады какой-либо из крепостей была очень невелика, так как основные враги – крымские и ногайские татары – не стремились надолго задерживаться во время своих набегов на южную окраину.

Таким образом, политика Москвы по распределению и хранению запасов зерна в крепостях Белгородской черты во многом способствовала развитию местного хлебного рынка и ускоряла освоение прилегающих к крепостям земель.

⁶¹ Описание городов 1678 г. // Дополнение к Актам историческим (ДАИ): в 12 т. СПб.: Тип. Второго отделения собственной Е.И.В. канцелярии, 1875. Т. 9. С. 300.

⁶² Там же. С. 271.

⁶³ Там же. С. 272.

⁶⁴ Там же. С. 280.

Список литературы

1. Миклашевский И.Н. К истории хозяйственного быта Московского государства. Ч. 1. Заселение и сельское хозяйство южной окраины XVII в. М., 1894. 310 с.
2. Загоровский В.П. Белгородская черта. Воронеж, 1968. 291 с.
3. Глазьев В.Н. Города на Юге России в XVII веке: состав и численность населения // Вестник ВГУ. Серия: История. Политология. Социология. Воронеж, 2020. № 2. С. 80-85.
4. Smith R.E.F., Christian D. Bread and Salt: a Social and Economic History of Food and Drink in Russia. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. 391 p.
5. Багалеи Д.И. К истории заселения и хозяйственного быта Воронежского и Курского края. Отзыв об исследовании И.Н. Миклашевского «К истории хозяйственного быта Московского государства». Спб., 1896. 115 с.
6. Благовещенский Н.А. Четвертное право. М., 1899. 545 с.
7. Загоровский В.П. История вхождения Центрального Черноземья в состав Российского государства в XVI в. Воронеж, 1989. 272 с.
8. Важинский В.М. Землевладение и складывание общины однодворцев в XVII веке (По материалам южных уездов России). Воронеж, 1974. 237 с.
9. Stevens Belkin C. Soldiers on the Steppe. Army Reform and Social Change in Early Modern Russia. North-eastern Illinois, 1995. 240 p.
10. Ляпин Д.А., Афанасьева И.Н., Коршикова Е.А. Некоторые формы организации пространства повседневности населения крепостей-городов Центрально-Черноземного региона России в XVII – первой половине XVIII в. // История: факты и символы. Елец, 2020. № 1 (22). С. 85-93.
11. Ляпин Д.А., Жиров Н.А. Динамика социального состава населения Черноземья во второй половине XVII – первой трети XVIII в. (на примере Елецкого уезда) // История: факты и символы. Елец, 2020. № 3 (24). С. 72-82.
12. Ляпин Д.А., Жиров Н.А. Об изучении структуры и формы организации пространства повседневности населения Центрально-Черноземного региона России в конце XVI – первой половине XVIII вв. // История: факты и символы. Елец, 2019. № 4 (21). С. 155-156.
13. Милов Л.В. Великорусский пахарь и особенности российского исторического процесса. М., 2001. 576 с.
14. Добриков В.В. Натуральные налоги на юге Московского государства во второй половине XVII века // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. Воронеж, 2010. № 1. С. 196-199.
15. Добриков В.В. «Донские отпуски» как дополнительная государственная повинность для населения Белгородского разряда в 60–70 гг. XVII в. // Государство и его подданные: века сотрудничества и противостояния: материалы 3 регион. науч. конф. / под общ. ред. В.Н. Глазьева. Воронеж, 2009. С. 33-36.
16. Добриков В.В. Сбор хлеба для донских отпусков с населения Воронежского края в 60–70 гг. XVII в. // Новик. Сборник научных работ аспирантов и студентов исторического факультета Воронежского государственного университета / науч. ред. Ю.В. Селезнев. Воронеж, 2008. Вып. 13. С. 53-60.

References

1. Miklashevskiy I.N. *K istorii khozyaystvennogo byta Moskovskogo gosudarstva. Ch. I. Zaseleniye i sel'skoye khozyaystvo yuzhnoy okrainy XVII v.* [To the History of the Economic Life of the Moscow State. Pt 1. Settlement and Agriculture of the Southern Outskirts of the 17th Century]. Moscow, 1894, 310 p. (In Russian).
2. Zagorovskiy V.P. *Belgorodskaya cherta* [Belgorod Line]. Voronezh, 1968, 291 p. (In Russian).
3. Glazev V.N. *Goroda na Yuge Rossii v XVII veke: sostav i chislennost' naseleniya* [Cities in the South of Russia in the 17th Century: Composition and Population]. *Vestnik VGU. Seriya Istoriya. Politologiya. Sotsiologiya – Proceedings of Voronezh State University. Series: History. Political Science. Sociology*, 2020, no. 2, pp. 80-85. (In Russian).
4. Smith R.E.F., Christian D. *Bread and Salt: a Social and Economic History of Food and Drink in Russia*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984, 391 p.
5. Bagaley D.I. *K istorii zaseleniya i khozyaystvennogo byta Voronezhskogo i Kurskogo kraya. Otzyv ob issledovanii I.N. Miklashevskogo «K istorii khozyaystvennogo byta Moskovskogo gosudarstva»* [To the History of Settlement and Economic Life of the Voronezh and Kursk Territory. Review of the Research of I.N. Miklashevsky "On the History of Economic Life of the Moscow State"]. St. Petersburg, 1896, 115 p. (In Russian).
6. Blagoveshchenskiy N.A. *Chetvertnoye pravo* [Quaternary Law]. Moscow, 1899, 545 p. (In Russian).
7. Zagorovskiy V.P. *Istoriya vkhozhdeniya Tsentral'nogo Chernozem'ya v sostav Rossiyskogo gosudarstva v XVI v.* [The History of the Entry of the Central Black Earth Region into the Russian State in the 16th century]. Voronezh, 1989, 272 p. (In Russian).

8. Vazhinskiy V.M. *Zemlevladieniye i skladyvaniye obshchiny odnodvortsev v XVII veke (Po materialam yuzhnykh uyezdov Rossii)* [Land Tenure and the Formation of a One-Yard Villagers Community in the 17th Century (Based on Materials from the Southern Districts of Russia)]. Voronezh, 1974, 237 p. (In Russian).
9. Stevens Belkin C. *Soldiers on the Steppe. Army Reform and Social Change in Early Modern Russia*. North-east Illinois, 1995, 240 p.
10. Lyapin D.A., Afanaseva I.N., Korshikova E.A. Nekotoryye formy organizatsii prostranstva povsednevnosti naseleniya krepostey-gorodov Tsentral'no-Chernozemnogo regiona Rossii v XVII – pervoy polovine XVIII vv. [Some forms of organization of the space of everyday life of the population of fortresses-cities of the Central Black Earth Region of Russia in the 17th – first half of the 18th centuries]. *Istoriya: fakty i simvoly – History: Facts and Symbols*, 2020, no. 1 (22), pp. 85-93. (In Russian).
11. Lyapin D.A., Zhirov N.A. Dinamika sotsial'nogo sostava naseleniya Chernozem'ya vo vtoroy polovine XVII – pervoy treti XVIII v. (na primere Yeletskego uyezda) [Dynamics of the social composition of the population of the Black Earth Region in the second half of the 17th – first third of the 18th centuries (on the example of the Yelets County)]. *Istoriya: fakty i simvoly – History: Facts and Symbols*, 2020, no. 3 (24), pp. 72-82. (In Russian).
12. Lyapin D.A., Zhirov N.A. Ob izuchenii struktury i formy organizatsii prostranstva povsednevnosti naseleniya Tsentral'no-Chernozemnogo regiona Rossii v kontse XVI – pervoy polovine XVIII v. [On the study of the structure and form of organization of the space of everyday life of the population of the Central Black Earth Region of Russia in the late 16th – first half of the 18th centuries]. *Istoriya: fakty i simvoly – History: Facts and Symbols*, 2019, no. 4 (21), pp. 155-156. (In Russian).
13. Milov L.V. *Velikorusskiy pakhar' i osobennosti rossiyskogo istoricheskogo protsessa* [Great Russian Plowman and Features of the Russian Historical Process]. Moscow, 2001, 576 p. (In Russian).
14. Dobrikov V.V. Natural'nyye nalogi na yuge Moskovskogo gosudarstva vo vtoroy polovine XVII veka [Taxes in kind in southern Muscovy in the second half of the 17th century]. *Vestnik VGU. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2010, no. 1, pp. 196-199. (In Russian).
15. Dobrikov V.V. «Donskiye otpuski» kak dopolnitel'naya gosudarstvennaya povinnost' dlya naseleniya Belgorodskogo razryada v 60–70 gg. XVII v. [“Don holidays” as an additional state duty for the population of the Belgorod category in the 60–70s of 17th century]. *Materialy 3 regional'noy nauchnoy konferentsii «Gosudarstvo i ego poddannyye: veka sotrudnichestva i protivostoyaniya»* [Proceedings of the 3rd Regional Scientific Conference “The State and its Subjects: Centuries of Cooperation and Confrontation”]. Voronezh, 2009, pp. 33-36. (In Russian).
16. Dobrikov V.V. Sbor khleba dlya donskikh otpuskov s naseleniya Voronezhskogo kraya v 60–70 gg. XVII v. [Harvesting bread for Don holidays from the population of the Voronezh Territory in 60–70s of 17th century]. *Novik. Sbornik nauchnykh rabot aspirantov i studentov istoricheskogo fakul'teta Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* [Novik. Proceedings of Post-Graduates and Students of the History Faculty of Voronezh State University]. Voronezh, 2008, issue 13, pp. 53-60. (In Russian).

Информация об авторах

Ляпин Денис Александрович, доктор исторических наук, доцент. Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Липецкая обл., Российская Федерация. E-mail: lyapin-denis@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2078-2404>

Рощупкин Алексей Юрьевич, кандидат исторических наук, научный сотрудник. Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, Липецкая обл., Российская Федерация. E-mail: alex.roschupkin@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2869-4537>

Конфликт интересов отсутствует.

Для контактов:

Ляпин Денис Александрович
 E-mail: alex.roschupkin@rambler.ru

Поступила в редакцию 24.12.2020 г.
 Поступила после рецензирования 21.01.2021 г.
 Принята к публикации 26.02.2021 г.

Information about the authors

Denis A. Lyapin, Doctor of History, Associate Professor. Bunin Yelets State University, Yelets, Lipetsk Region, Russian Federation. E-mail: lyapin-denis@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2078-2404>

Alexey Y. Roschupkin, Candidate of History, Research Worker. Bunin Yelets State University, Yelets, Lipetsk Region, Russian Federation. E-mail: alex.roschupkin@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2869-4537>

There is no conflict of interests.

Corresponding author:

Denis A. Lyapin
 E-mail: alex.roschupkin@rambler.ru

Received 24 December 2020
 Reviewed 21 January 2021
 Accepted for press 26 February 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-179-185
УДК 908

Тамбовское наместничество – новый этап административно-территориального устройства Тамбовщины

Руслан Норайрович ШУТОВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-7456>, e-mail: shutochkitut@ya.ru

Tambov viceroyalty – a new stage of the administrative and territorial structure of the Tambov region

Ruslan N. SHUTOV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-7456>, e-mail: shutochkitut@ya.ru

Аннотация. Исследование посвящено изучению значения Тамбовского наместничества, как одного из этапов административно-территориального устройства Тамбовщины. Основной проблемой стало определение роли и значения наместничества в процессе формирования отдельной административно-территориальной единицы с центром в г. Тамбов. Для анализа данной темы были использованы как собственно исторические, так и междисциплинарные методы исследования: историко-сравнительный, историко-типологический, историко-правовой. Созданная Петром I политико-административная система осталась незавершенной. Существующие недостатки системы местного и губернаторского управления, становясь все очевиднее, подтолкнули Екатерину II к реформам местного управления. Главной заслугой проводимой реформы является создание местного управления, действующего самостоятельно. Можно сказать, что «Учреждения для управления губерний Всероссийской империи» стали документом «большой прочности» по историческим меркам – в своей основе они действовали вплоть до либеральных реформ 1860-х гг., в определенной же своей мере – до октября 1917 г. Изменения, связанные с местным управлением России XVIII века, непосредственно сказались на статусе и роли Тамбова. Провинциальный город начала XVIII века становится к концу того же столетия центром обширной черноземной губернии.

Ключевые слова: административно-территориальное устройство; Тамбовское наместничество; «Учреждения для управления губерний Всероссийской империи»; наместническое правление; провинция

Для цитирования: Шутов Р.Н. Тамбовское наместничество – новый этап административно-территориального устройства Тамбовщины // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 179-185. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-179-185

Abstract. The research is devoted to the study of the significance of the Tambov viceroyalty as one of the stages of the administrative and territorial structure of the Tambov region. The main problem was to determine the role and significance of the viceroyalty in the process of developing a separate administrative and territorial unit with the center in Tambov. For the analysis of this topic, both historical and interdisciplinary research methods were used: historical-comparative, historical-typological, historical-legal. The political and administrative system created by Peter I remained incomplete. The existing shortcomings of the system of local and gubernatorial administration, becoming more and more obvious, pushed Catherine II to reform local government. The main merit of the ongoing reform is the creation of local government, acting independently. It can be said that the “Institutions for the Administration of the Governorates of the All-Russian Empire” became a document of “great strength” by historical standards – they basically operated until

the liberal reforms of the 1860s, to a certain extent – until October 1917. Changes related to the local administration of Russia in the 18th century they directly affected the status and role of Tambov. The provincial city of the early 18th century became by the end of the same century the center of the vast Black Earth governorate.

Keywords: administrative and territorial structure; Tambov viceroyalty; “Institutions for the Administration of the Governorates of the All-Russian Empire”; viceroyalty administration; province

For citation: Shutov R.N. Tambovskoye namestnichestvo – novyy etap administrativno-territorial'nogo ustroystva Tambovshchiny [Tambov viceroyalty – a new stage of the administrative and territorial structure of the Tambov region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 179-185. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-179-185 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В начале XVIII века на юге российского государства сформировался территориально-административный Азовский округ. Тамбов, основанный в 1636 г. и находившийся в ведении приказа Большого дворца, по приказу от 3 июля 1700 г. был приписан к Азову. Администрация Тамбова переходила в подчинение азовскому воеводе [1, с. 11].

18 декабря 1708 г. издается указ Петра I о новом административно-территориальном делении государства. Создаются Ингерманландская, Московская, Киевская, Смоленская, Архангелогородская, Казанская, Сибирская и Азовская губернии. Тамбов и большая часть территории будущей Тамбовской губернии вошли в состав Азовской губернии – территория Тамбовского и Козловского уездов, а также города: Борисоглебск, Данков, Демшинск, Добрый, Елец, Инсар, Керенск, Козлов, Красная слобода (Краснослободск), Лебедянь, Верхний и Нижний Ломовы, Наровчат, Романов, Ряжск, Сокольск, Троицк, Усмань и Шацк, Елатьма, Кадом и Темников – ставшие в будущем северной частью Тамбовского наместничества, оказались приписаны к Казанской губернии¹.

Уже во время подготовки губернской реформы выявилась проблема двучленной структуры – «губерния – уезд». Объединенные в одно обширное территориально-административное образование, десятки уездов, по сути, связывали руки губернатору.

Губернские органы управления стали функционировать с 1710 г., а необходимой промежуточной административной единицей в 1710–1715 гг. стала обер-комендантская провинция.

Территориальное оформление Тамбовской обер-комендантской провинции произошло в 1710 г. В составе Тамбовской обер-комендантской провинции в 1710 г. значилось 13 городов: Тамбов, Козлов, Шацк, Саранск с пригородом Атемар, Керенск, Инсара с пригородом Потижским, Верхний и Нижний Ломовы, Красная Слобода, Наровчат и Троицкий Острог. Саранск с пригородом Потижским в 1711 г. перешел в состав Казанской губернии, из которой приписаны к Тамбову, а следовательно, и в состав Азовской губернии, города Мещерского края – Кадом, Темников, Касимов, Елатьма.

В 1711 г. из Воронежской обер-комендантской провинции в Тамбовскую были переданы Ряжск и Сапожок, а в 1712 г. Борисоглебск. Каких-либо других изменений вплоть до 1715 г. не произошло.

В 1711 г. Азов был сдан туркам, но название губернии сохранилось, а канцелярия расположилась в Тамбове. В 1711–1712 гг. она носила название «Азовская канцелярия», с конца 1713 г. по середину 1715 г. – «главная губернская канцелярия», «главная канцелярия» или «главная канцелярия Азовской губернии» [1, с. 39-40].

Роль Тамбовской провинции для Азовской губернии была велика. Кроме того, что содержание администрации Азова происходило за счет доходов Тамбовской провинции, что отражалось в составлении общей финансовой отчетности, тамбовский правитель ландрихтер П.В. Кикин с помощью своей канцелярии осуществлял ряд важных общегубернских функций. С 1711 г. по 1715 г. фактическим центром Азовской губернии был Тамбов. Затем, в 1715 г., резиденция вице-губернатора и губернская канцелярия были переведены в Воронеж, после чего, в 1725 г.,

¹ История административно-территориального деления Тамбовского края. XVII – начало XXI века (Исторический очерк). Тамбов, 2011. С. 6.

произошло переименование Азовской губернии в Воронежскую².

В 1715 г. начался новый этап проводимой Петром I административно-территориальной реформы – на месте упраздненных обер-комендантских провинций образовались ландратские доли (территориально-податной округ, равный 5536 тягловым дворам). Азовская губерния делилась на 12 долей под управлением вице-губернатора, девяти ландратов и двух обер-комендантов.

Тамбовская доля, насчитывавшая 10335 дворов, состояла из двух городов – Тамбова и Борисоглебска, который в 1716 г. перешел в Павловскую долю. В 1717 г. на две равные половины были разделены обширные Тамбовская и Шацкая доли, включающие в себя 8928 и 8587 дворов соответственно.

29 мая 1719 г. на основании указа «Об устройстве губерний и об определении в оные правителей» произошло новое разделение России на губернии по шведскому образцу. Все губернии были разделены на 50 провинций, во главе которых были поставлены воеводы. Провинции, в свою очередь, делились на дистрикты, которые заняли место уездов. Также, по указу «Об устройстве губерний и об определении в оные правителей», создавалась Тамбовская провинциальная канцелярия, упраздненная только в 1779 г. в связи с указом «О составлении Тамбовского наместничества из 15 уездов» [2, с. 111].

Система государственного управления отныне становилась трехступенчатой: губерния – провинция – уезд (дистрикт) и просуществовала до 1775 г.

Несмотря на то, что указ, послуживший началом образования Тамбовского наместничества, был издан только 16 сентября 1779 г., оно стало действовать на основаниях, провозглашенных «Учреждением для управления губерниями Всероссийской империи» от 7 ноября 1775 г.

Открывавший Тамбовское наместничество граф Роман Илларионович Воронцов, узнав, что центром нового наместничества станет Тамбов, не скрывал своей радости. В своем письме к сыну Александру, датированному 31 декабря 1778 г., он делится своей

радостью по случаю назначения в Тамбовское наместничество и называет Тамбов удобным губернским городом:

«Вы меня, мой друг, очень обрадовали, известив меня, что вместо Шацкой назначают мне Тамбовскую губернию. По крайней мере сей город удобнее быть губернским, а и уезды, из которых можно будет делать округа, несравненно лучше. Я теперь совершенно доволен...»³ [3].

Тамбовское наместничество вошло в состав Владимирского и Пензенского генерал-губернаторского округа. Затем с 1783 г. вместе с Рязанским Тамбовское наместничество образовало отдельное генерал-губернаторство.

Новообразованное наместничество состояло из 15 уездов: Борисоглебского, Гвоздовского, Елатомского, Кадомского, Кирсановского, Козловского, Лебедянского, Липецкого, Моршанского, Новохоперского, Спасского, Тамбовского, Темниковского, Усманского и Шацкого⁴.

Из состава Воронежской провинции к Тамбовскому наместничеству отошли города: Усмань, Гвазды, Новохоперск и Борисоглебск. Из состава Елецкой провинции – г. Лебедянь. Из состава Рязанского наместничества – г. Елатьма.

Кроме этого, согласно указу от 16 сентября 1779 г., такие крупные села, как: Кирсанов, Морша, Спасское, Липецкие железные заводы, Гвазды – получили статус городов. А такие города, как: Добрый, Романов, Сокольск, Кадом, напротив, потеряли имеющийся статус и стали именоваться селами (в случае с Кадомом – посадом).

Официальное открытие Тамбовского наместничества произошло по указу Екатерины II 4 февраля 1780 г.⁵

Тамбовский краевед и историк И.И. Дубасов следующим образом охарактеризовал открытие Тамбовского наместничества и состояние города Тамбова на этот момент: «Тамбовское наместничество, в составе 15-ти обширных уездов, открыто было 15 декабря 1779-го г. Владимирским и Тамбовским генерал-губернатором графом Р.И. Воронцовым. Торжество открытия наместничества

² Полное собрание законов Российской империи. Собрание первое: С 1649 по 12 декабря 1825 года (далее – ПСЗ). СПб.: Тип. 2-го Отд-ния Собств. Е.И.В. Канцелярии, 1830. ПСЗ. Т. V. № 4700.

³ Архив Князя Воронцова. Книга пятая. М.: Типогр. В. Готье, 1872. URL: <https://www.runivers.ru/book-reader/book471490/#page/1/mode/lup> (дата обращения: 07.10.2020).

⁴ ПСЗ. Т. XX. № 14917.

⁵ ПСЗ. Т. XX. № 14984.

совершалось очень просто. Не было при этом привычных речей, потому что тогдашние тамбовские обыватели, начиная с епископа Феодосия, были люди не книжные... Губернское торжество выразилось в том, что у местного архиерея был парадный обед, на котором ассигнована была правительством тысяча рублей. Город Тамбов, ставший во главе обширного края, в описываемое нами время был похож на большое черноземное село. Почти все дома его крыты были соломою, а болотистые улицы выложены фашинником, изрыты ямами, пересечены сорными буграми. На главной улице весною и осенью протекал широкий и тенистый ручей, на западных окраинах города стояли болота, поросшие лесом и кустарником, богатые дичью; из базарной площади расстилалось большое озеро, в котором в летнюю пору тамбовские обыватели купались. По всему городу в разных местах стояли гумна и овины. Приезжему человеку остановиться в городе было негде, кроме грязных постоялых дворов и харчевен. Общественных увеселений никаких не было... Главная городская улица вся застроена была деревянными избами и деревянными лавочками с грошевым товаром...» [3; 4].

До наших дней дошла речь, произнесенная Владимирским дворянином М.И. Прокудиным-Горским во время открытия Тамбовского наместничества:

«Истину сказал <...> знаменитый нашего века писатель (Вольтер), что Великий Петр дал России тело, а Премудрая Екатерина дала оной душу <...> (Екатерина) <...> устроила новое учреждение внутреннего государственного правления, отводя от пресветлого Своего лица мужей, украшенных талантами, искусством и патриотическою ревностью преисполненных! Облекла их такими знаками высочайшей милости и доверенности, дабы от их проницательных взоров никакое добро и зло не укрывалось; Наконец и сей преисполненный пространными степенями край, орошаемый Доном и его спутниками <...> почувствовал благодать Великой Екатерины, имея над собой начальника, испытанного долговременной службою и усердием к Престолу, вельможу, украшенному всеми добродетелями и истинною философию человеколюбием...

Отсель блаженная страна, явишься ты иною, не будь здесь более терния; А повсюду

возрастут плоды богатой природы; пустыни твои будут отработаны трудолюбивыми земледельцами, быстрые реки твои получают чистое и здоровое течение, и не будет сия главная часть хозяйства оставлено небрежению...

Наконец (Императрица) повелевает учредить Суд под названием Совестьный, невиданный ни у каких историков, описывающих нам прежних в Европе законодателей! Не ощутимо ли каждому Сыну Отечества, что сей департамент есть такой, который творит каждого жителя жизнь безопасно! Имущество его сохраняет и истребляет всякое зло! <...> Обиженного защищает и правому отдаст всякую справедливость... И так отныне погибнет всякого рода насилие и обида на ближнего! Пища душ нищих <...> зависть и роскошь, первый корень злонамеренных людей исчезнет <...> Всемиловитейшая Государыня отныне жалует нам право избирать судей и судимых. Вот право, которое российское дворянство не имело <...> Отныне богатый не будет притеснять бедного <...> истребятся ненависть и коварство, неприличное дворянскому званию [3].

Сиятельный граф! Вы, который не оставляете ни единого дня без учинения какого-либо добродетельного дела; да будете очевидным зеркалом; кротость Ваша редкая научит нас быть спокойными! Неутомленное Ваше в делах попечение учит нас радивыми; скромность Ваша сделает нас воздержанными от празднословия; сожалительное о бедных Ваше сердце, производит и в нас почтенное свойство, колико приятно любить ближнего и помогать ему...» [3; 5].

В оптимистической торжественной речи М.И. Прокудин-Горский обращается вначале к Екатерине II, выражая надежду на то, что ее справедливое правление и мудрые законы изменят жизнь к лучшему – судьи истребят зло, а образованные государственные учреждения облегчат жизнь обездоленным. В конце своей речи он обращается к графу Р.И. Воронцову.

Кроме речи М.И. Прокудина-Горского открытие Тамбовского наместничества было отражено в «Санкт-Петербургских ведомостях»:

«...представлены были Ея Императорскому Величеству присланные от нового Тамбовского наместничества Депутаты, а именно: господина губернский Предводитель

генерал-поручик Василий Клементьевич Кретов, секунд-майор Семен Муравьев, Лев Смирнов и Лейб-гвардии поручик князь Павел Барятинский, причем первый из них от лица всего Тамбовского дворянства говорил следующую речь: «Всемиловитейшая Государыня! Имея Щастье пасть к священным стопам Вашего Императорского Величества для излияния совершеннейшей благодарности всею Тамбовской Губернии благородного общества, почитаю сей день счастливейшим в моей жизни...

Сии господа депутаты 16 числа приглашены были к обеденному столу Ея Императорского Величества, а 20-го числа к обеденному столу Их Императорских Высочеств»⁶.

Первым правителем Тамбовского наместничества стал генерал-майор Алексей Иванович Салтыков, при нем произошло образование наместнического правления.

Правитель наместничества являлся административным главой наместничества. Для управления новой административно-территориальной единицей было создано Тамбовское наместническое правление, в обязанности которого входило уведомление чиновников и учреждений о новых государственных распоряжениях и законах, а также побуждение и надзор за их исполнением. Одновременно с наместническим правлением была создана разветвленная сеть новых административно-полицейских, финансовых и судебных учреждений.

Во главе уезда по «Учреждению» находился земский исправник, который председательствовал в нижнем земском суде, а также приводил в исполнение законы, распоряжения губернатора и губернского правления.

Городничий (полицмейстер), являющийся главой городской полиции, выполнял на территории уездного города те же функции что и земский исправник, на него возлагалась охрана спокойствия и тишины.

Иван Иванович Дубасов отметил, что «с открытием в 1779 году Тамбовского наместничества бытовые условия нашего края весьма медленно и понемногу стали улучшаться. На первых порах это улучшение выразилось пока в сравнительно лучших административных и судебных учреждениях, в относительной общественной и частной

безопасности и в некотором стремлении к просвещению...» [6, с. 94-95].

В 1780-х гг. в Тамбове насчитывалось 1896 казенных и частных строений, 13 церквей, две суконные фабрики и одна мельница.

В 1781 г. власти утвердили новый план города Тамбова, а со следующего началась его перестройка. В том же году города, входившие в состав Тамбовской губернии, получили гербы⁷.

10 февраля 1782 г. произошло отчисление к Саратовскому наместничеству г. Новохоперск с уездом⁸. Чуть более чем через полгода произошло еще одно изменение – по указу Екатерины II от 3 августа 1782 г. к Саратовскому наместничеству от Тамбовского отошла часть Борисоглебского уезда, а к Воронежскому г. Гвазды с уездом, а также к Тамбовскому наместничеству от Воронежского отошла часть Задонского уезда. При этом количество передаваемых населенных пунктов определялось «...по соглашению правящих генерал-губернаторскую должность»⁹.

По IV ревизии 1782 г. в Тамбовском наместничестве насчитывалось 433886 жителей мужского пола, обоего пола насчитывалось около 870 тыс. V ревизия 1795 г. показала увеличение численности населения практически в полтора раза – 639634 мужского пола, обоего пола насчитывалось около 1282 тыс.

Купцы, нажившие большие капиталы на торговле подорожавшим хлебом, «спасая душу» от «адских мучений» в «загробной жизни», стали «украшать» город каменными церквями [7, с. 61].

Гражданское каменное строительство продвигалось медленно. Купечество хорошо чувствовало себя в старинных деревянных домах и не торопилось возводить каменные палаты. Тем не менее требование нового плана – соорудить в кремле только каменные здания – заставило их перестраиваться.

В 1786 г. было построено два казенных здания – Банковская контора и Почтовый двор. В общем же Тамбов выглядел неказисто. В 1797 г. из 1535 частных домов 1450 являлись простыми избами.

⁷ ПСЗ. Т. XXI. № 15210.

⁸ ПСЗ. Т. XXI. № 15343.

⁹ ПСЗ. Т. XXI. № 15485.

⁶ Санкт-Петербургские ведомости. 1780. № 7. 24 янв.

Изданное в 1785 г. «Городовое» положение включило в состав «полноправного» городского населения всех жителей, достигших 25 лет и имевших не менее 50 руб. годового дохода. Горожане разделялись на шесть разных классов, в зависимости от занятий и промыслов. Непосредственно городом ведали два учреждения: Общая и Шестигласная дума. Общая дума собиралась раз в три года, текущими же делами ведала Шестигласная дума.

Каждый из шести городских классов посылал в Общую думу по равному числу гласных, так что небольшая группа именитых горожан имела такое же представительство, как и другие, более многочисленные группы избирателей. Общая дума избирала шесть членов Шестигласной думы – по одному от каждого разряда городского населения. Дума пользовалась незначительной самостоятельностью, так как всякое сколь-нибудь серьезное дело решалось только с дозволения правителя наместничества.

12 декабря 1796 г. Павел I, практически через месяц после вступления на императорский престол, издал указ «О новом разделении государства на губернии», по которому

Тамбовское наместничество было переименовано в губернию. При этом площадь, равная 66589 кв. км, осталась неизменной.

В состав Тамбовской губернии вошли 13 городов с уездами: Борисоглебск, Елатьма, Козлов, Кирсанов, Лебедянь, Липецк, Моршанск, Новохоперск, Спасск, Тамбов, Темников, Усмань, Шацк и заштатный г. Кадом, не имевший уезда¹⁰.

Сохранив в основном екатерининские административно-территориальные образования и губернские учреждения на местах, Павел I произвел ликвидацию наместничеств и закрепил за губернией место основной территориальной единицы с правителем в лице гражданского губернатора, чем довел проведенную Екатериной II реформу до своего логического завершения.

Тамбовское наместничество, являясь переходной формой в системе местного управления, занимает важную роль в процессе становления Тамбова как центра административно-территориальной единицы.

¹⁰ История административно-территориального деления Тамбовского края. XVII – начало XXI века (Исторический очерк). Тамбов, 2011. С. 10.

Список литературы

1. Комолов Н.А. Азовская губерния (1709–1725 гг.): территория и высшие администраторы. Ростов н/Д.: Ростиздат, 2009. 257 с.
2. Карикова Е.В., Полякова Т.А. Из истории организации работы Тамбовской губернской канцелярии // Вестник РГГУ. Серия: «Документоведение и архивоведение. Информатика. Защита информации и информационная безопасность». 2014. № 2 (124). С. 110-118.
3. Ладигина Т.Н. Открытие Владимирской и Тамбовской губернии. URL: <https://www.tstu.ru/win/tambovtambovtamgub/otkritie.htm> (дата обращения: 23.09.2020).
4. Дубасов И.И. Тамбовское наместничество // Наблюдатель. 1886. № 12. С. 382-384.
5. Прокудин-Горский М.И. «Речь при открытии Тамбовского наместничества». М.: Унив. тип., у Н. Новикова, 1779. 16 с.
6. Дубасов И.И. Очерки из истории Тамбовского края. Вып. 3. М.: «Русская» типолитография, 1884. 196 с.
7. Черменский П.Н. Прошлое Тамбовского края. Тамбов: Кн. изд-во, 1961. 199 с.

References

1. Komolov N.A. Azovskaya guberniya (1709–1725 gg.): territoriya i vysshiye administratory [Azov Governorate (1709–1725): Territory and Top Administrators]. Rostov-on-Don, Rostizdat Publ., 2009, 257 p. (In Russian).
2. Karikova E.V., Polyakova T.A. Iz istorii organizatsii raboty Tambovskoy gubernskoy kantselyarii [From the history of the organization of the work of the Tambov Governorate Chancellery]. *Vestnik RGGU. Seriya: «Dokumentovedeniye i arkhivovedeniye. Informatika. Zashchita informatsii i informatsionnaya bezopasnost'»* – Russian State University for the Humanities Bulletin. "Documentation and Archival Science. Informatics. Information Protection and Information Security", 2014, no. 2 (124), pp. 110-118. (In Russian).

3. Ladigina T.N. *Otkrytiye Vladimirskoy i Tambovskoy gubernii* [Opening of the Vladimir and Tambov Governorates]. (In Russian). Available at: <https://www.tstu.ru/win/tambov/tamgub/otkritie.htm> (accessed 23.09.2020).
4. Dubasov I.I. Tambovskoye namestnichestvo [Tambov viceroyalty]. *Nablyudatel'* [Observer], 1886, no. 12, pp. 382-384. (In Russian).
5. Prokudin-Gorskiy M.I. «Rech' pri otkrytii Tambovskogo namestnichestva» [“Speech at the Opening of the Tambov Viceroyalty”]. Moscow, University Typography N. Novikov Publ., 1779, 16 p. (In Russian).
6. Chermenskiy P.N. *Proshloye Tambovskogo kraya* [The Past of the Tambov Territory]. Tambov, Book Publ., 1961, 199 p. (In Russian).

Информация об авторе

Шутов Руслан Нораирович, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: shutochkitut@ya.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-7456>

Поступила в редакцию 26.01.2021 г.

Поступила после рецензирования 19.02.2021 г.

Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the author

Ruslan N. Shutov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: shutochkitut@ya.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7471-7456>

Received 26 January 2021

Reviewed 19 February 2021

Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-186-192
УДК 93/94

Переписка Б.П. Мансурова с некоторыми деятелями Императорского православного палестинского общества в 1882–1885 годах

Татьяна Анатольевна КРОТОВА

ТОГБУ «Государственный архив Тамбовской области»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 107
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9754-8395>, e-mail: t4tkrotova@yandex.ru

Correspondence of B.P. Mansurov with some figures of the Imperial Orthodox Palestinian Society in 1882–1885

Tatyana A. KROTOVA

State Archive of Tambov Region
107 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9754-8395>, e-mail: t4tkrotova@yandex.ru

Аннотация. Проанализирована деятельность Б.П. Мансурова по установлению контактов с заинтересованными в реализации палестинского проекта российскими сановниками и духовными лицами. Показано, что наибольшую отдачу вызывала необходимость в реализации крупных проектов, таких как приобретение земельных участков или же строительство церквей. В то же время поддержка насущных нужд паломников (обустройство гостиниц и странноприимных домов, продовольственное снабжение, лечение) становилась второстепенной и не решалась Б.П. Мансуровым. В результате нарастало недовольство его деятельностью и противостояние как с Русской Духовной миссией в Иерусалиме, с которой Императорское православное палестинское общество конкурировало за потоки бюджетных средств и пожертвований, так и со светскими чиновниками, недовольными неэффективной российской политикой в регионе. Охарактеризована напряженность в отношениях между российскими властями и Иерусалимской патриархией из-за вмешательства Российской империи в доходы патриарха с бессарабских имений. Дана информация о поддержке местного арабского населения, часть которого традиционно принадлежала к христианским (в том числе православным) церквям. Указано, что общественная поддержка паломничества и миссионерской деятельности оказалась более эффективной, нежели чем осуществлявшаяся через государственные (либо близкие к сановным кругам) организации.

Ключевые слова: Русское подворье; Б.П. Мансуров; Русская православная церковь; Русская Палестина; Османская империя

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-41034.

Для цитирования: Кротова Т.А. Переписка Б.П. Мансурова с некоторыми деятелями Императорского православного палестинского общества в 1882–1885 годах // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 186–192. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-186-192

Abstract. We analyze the activities of B.P. Mansurov to establish contacts with Russian dignitaries and clerics interested in the implementation of the Palestinian project. It is shown that the greatest impact was caused by the need to implement large projects, such as the acquisition of land or the construction of churches. At the same time, support for the urgent needs of pilgrims (arrangement of hotels and hospices, food supply, treatment) became secondary and was not solved by B.P. Mansurov. As a result, dissatisfaction with his activities and opposition to both the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem, with which the Imperial Orthodox Palestinian Society competed for the flow of budget funds and donations, and with secular officials dissatisfied with

the ineffective Russian policy in the region, grew. We describe the tension in relations between the Russian authorities and the Jerusalem Patriarchate due to the interference of the Russian Empire in the income of the Patriarch from the Bessarabian estates. Information is given about the support of the local Arab population, part of which traditionally belonged to Christian (including Orthodox) churches. It is indicated that public support for pilgrimage and missionary activities was more effective than that carried out through state (or close to dignitaries) organizations.

Keywords: Russian farmstead; B.P. Mansurov; Russian Orthodox Church; Russian Palestine; Ottoman Empire

Acknowledgements: The study is funded by Russian Foundation for Basic Research according to the research project no. 19-09-41034.

For citation: Krotova T.A. Perepiska B.P. Mansurova s nekotorymi deyatelnyami Imperatorskogo pravoslavnogo palestinskogo obshchestva v 1882–1885 godakh [Correspondence of B.P. Mansurov with some figures of the Imperial Orthodox Palestinian Society in 1882–1885]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 186–192. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-186-192 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Палестинское общество было основано 21 мая 1882 г. и ставило перед собой такие цели: забота о русских паломниках, организация и содержания школ для местных православных, научная деятельность по изучению христианских древностей Ближнего Востока. Еще задолго до создания Общества делами обустройства жизни паломников в Палестине занимался Палестинский комитет (основан 1859 г.), преобразованный в Палестинскую комиссию (в 1864 г.). Управляющим делами Палестинского комитета был Борис Павлович Мансуров.

На этом посту он немало сделал, его деятельность была отражена в брошюре «Отчет о мерах, принятых к улучшению быта русских православных поклонников в Палестине», в преамбуле этого документа говорилось о том, что «Комитет учрежден под председательством великого князя Константина Николаевича, для устройства в Святой Земле русских богоугодных и странноприимных заведений, в распоряжения которого поступили все те денежные пожертвования на улучшение быта русских православных поклонников в Палестине и в особенности в Иерусалиме, прием которых был Высочайше разрешен с марта 1858 года»¹.

В 1858 г. правительством для оказания дипломатической помощи русским паломникам было открыто консульство в Иерусалиме. В качестве еще одного доброго жеста стало открытие при Комиссариатском департаменте Морского министерства приема по-

жертвований на улучшение быта паломников. Это была удачная мера, так как почти за два года было собрано 176623 рубля серебром. Все они поступили в распоряжение учрежденного в 1859 г. Палестинского комитета. Приступив к работе, Комитет решил, что невыгодно покупать большой участок земли внутри города, так как это потребовало огромных расходов. Поэтому решено было купить участок вне стен города, но в непосредственной близости от него, что и было осуществлено в декабре 1859 г. Также был приобретен небольшой участок земли близ храма Гроба Господня. Вне города большой участок земли под названием Мейдамская площадь: «расположена замечательно счастливо и красиво: воздух и вид там превосходные, а картина, открывающаяся с возвышенной ее точки, в полном смысле великолепна, ибо она обнимает обширный горизонт от Заиордания и Аравийских гор до Вифлеема, имея весь Иерусалим у своего подножья»². Напротив Мейдамской площади был куплен еще один участок, расположенный вдоль яффской дороги. Некогда в этом месте располагался монастырь св. Вавиллы, который был razoren персами в VII веке. У Дамасских ворот приобретены два небольших участка, на которых разбит сад и огород. Наконец большой участок, расположенный в 1,5 часах пути от Иерусалима в местности под названием горный град Иудин. «Купленное место прилегает к дороге, ведущей к источнику Богоматери, и находится недалеко от дома святых Захарии и Елисаветы, в кото-

¹ Отчет о мерах, принятых к улучшению быта русских православных поклонников в Палестине. СПб.: Тип. Мор. м-ва, 1860. С. 1.

² Там же. С. 53.

ром происходило известное по Евангелию свидание Пресвятой Девы с сродницей своей Елисаветой»³.

Но на этих участках только предстояло построить здания, а паломников надо было размещать срочно, их становилось больше, если в 1853 г. Святую Землю посетило 400 русских паломников, то в 1858 г. уже 800. Поэтому решено было открывать временные приюты. Традиционно паломников из России принимали Архангельский мужской монастырь и Феодоровский женский, оба расположены были в самом городе, общее количество принимаемых ими паломников достигало 376 человек. Остальных решено было размещать во временно снимаемых частных домах. Причем снимали их с такой целью, чтобы размещать там паломников до окончательной постройки собственных зданий на купленных участках. Были сняты следующие дома: Коптский Хан на 220 человек в ста метрах от Гроба Господня; на страстном пути дом Мнемара на 60 мужчин, дом Армянский на 30 мужчин, дом Муфти для поклонников из высших сословий, дом Феде, в нем разместились госпиталь, и дом Мегмета-Али-Эффенди, где жили инженеры и архитекторы, занимающиеся постройками⁴. В приютах разрешалось бесплатно жить от Святой Пасхи до Воздвижения Креста Господня. Также и в других городах Святой Земли были наняты дома для ночлега паломников: в Рамле, Яффе, Кайфе. Из последней паломники совершают путешествие в Назарет, на гору Фавор в Тивериаду.

За свою недолгую деятельность при непосредственном участии Б.П. Мансурова 30 августа 1860 г. на Мейдамской площади был заложен храм, освященный только в 1872 г. в честь Пресвятой Троицы. Хотя построен храм был уже к 1863 г. Но многочисленные недоделки оттягивали его освящение. С 1860 по 1864 г. построено Елизаветинское подворье для приема паломников-мужчин и в это же время Мариинское подворье для женщин.

С учреждением в 1864 г. Палестинской комиссии Б.П. Мансуров также исполнял обязанности управляющего делами этой Ко-

миссии, которая уже располагала всеми этими постройками, доставшимися ей от Комитета. Комиссия просуществовала до 1889 г., когда все капиталы и ресурсы ее были переданы в распоряжение Палестинского общества. За годы существования Комиссии был построен и освящен домовый храм св. мученицы Александры и освящен Троицкий собор в 1872 г. В этом мероприятии Б.П. Мансуров принимал самое активное участие и был отмечен царской властью тем, что назначен членом Государственного совета. Но фактически деятельность Комиссии в отличие от Комитета свелась к тому, что она управляла теми постройками, которые были сделаны прежде. Поэтому вполне логично, что все, чем она владела, и капиталы были переданы Палестинскому обществу. К концу столетия становилось понятным, что общественная инициатива и активность православных в таком деле, как паломничество на Святую Землю, более эффективно, чем различные структуры, такие как Палестинский комитет и комиссия, учреждаемые государством.

Борис Павлович Мансуров фактически посвятил всю свою сознательную жизнь Палестинскому делу и добился на этом поприще немалых успехов, что было признано всеми, даже теми, кто не мог считаться его другом и сторонником. С учреждением Палестинского общества уже 21 мая 1882 г. Б.П. Мансуров становится членом Совета Обществ. Б.П. Мансуров участвовал активно в его деятельности недолго, так как позиции сторон по разным вопросам быта паломников были диаметрально противоположными. Автор некролога Б.П. Мансурова Алексей Афанасьевич Дмитриевский, секретарь Палестинского общества с 1907 г., пишет об этих противоречиях следующее: «В качестве деятеля Палестинской Комиссии Б.П. Мансуров прежде всего позаботился освятить церковь в честь св. царицы Александры, каковое торжество состоялось 28 июля 1864 г. Затем Комиссия должна была употреблять все свои средства в течение первых трех лет исключительно на внутреннюю отделку собора Живоначальной Троицы и на снабжение его всеми нужными предметами для богослужения. Палестинская Комиссия, или, что то же, Б.П. Мансуров все свое внимание сосредоточил на окончании постройки Троиц-

³ Отчет о мерах, принятых к улучшению быта русских православных поклонников в Палестине. СПб.: Тип. Мор. м-ва., 1860. С. 57.

⁴ Там же. С. 59.

кого собора и на подготовке его к освящению, которое состоялось в присутствии великого князя Николая Николаевича Старшего, герцога Евгения Максимилиановича Лейхтенбергского и принцев Александра и Константина Петровичей Ольденбургских 28 октября 1872 г.

Мысль об окончании благолепного собора в связи «с мнительною осторожностью» и заботою о «будущем черном дне» благодаря ослабевшему притоку пожертвований тайно поглотила внимание Палестинской комиссии и Б.П. Мансурова, что совершенно забыты были ими насущные нужды паломнических приютов, которые не удовлетворяли своему назначению уже в самый год их окончания» [1, с. 448]. То есть это была основная претензия к Б.П. Мансурову со стороны общества тех, кто радел о Палестинском деле – он недостаточно хорошо заботился об обеспечении быта паломников в Иерусалиме, а главное, «крайняя теснота в помещениях для паломников, отсутствие инициативы в улучшении их быта со стороны Палестинской Комиссии, задавшейся целью «про черный день» скопить неприкосновенный капитал, послужили ближайшею причиною, вызвавшего к жизни в 1882 г. Императорское православное палестинское общество» [1, с. 449]. Но на это можно возразить следующее: Б.П. Мансуров был государственным служащим, которому было поручено заниматься Палестинскими делами еще в 1858 г., с чем он успешно справлялся, проводя в жизнь по этим вопросам волю Верховной власти. Ситуация осложнялась еще и тем, что в Святой Земле деятельность по заботе о паломниках выполняли как государственные структуры типа Палестинского комитета, а затем Комиссии, так и церковные – Русская духовная миссия в Иерусалиме.

Некоторые дополнительные сведения о взаимоотношениях Б.П. Мансурова с деятелями Палестинского общества дают письма, сохранившиеся в Государственном архиве Тамбовской области основателя Общества В.Н. Хитрово и его вице-председателя Т.И. Филиппова.

Василий Николаевич Хитрово (1843–1903 гг.) – уроженец Санкт-Петербурга. По происхождению дворянин, окончил Императорский Александровский лицей в 1854 г. После служил по ведомству Государственно-

го контроля, в Морском министерстве, Министерстве финансов. Именно он стал одним из первых организаторов ссудо-сберегательных товариществ, двадцать лет руководя ими. В 1871 г. он совершил паломничество в Иерусалим, что внесло в его жизнь кардинальные изменения в том смысле, что он решил обязательно организовать общество помощи русским паломникам на Святой Земле. Заручившись поддержкой великих князей Сергея Александровича и Павла Александровича, а также обер-прокурора Святейшего синода К.П. Победоносцева, В.Н. Хитрово приступил к реализации своей идеи, не обращая внимания на то, что уже до него было довольно много сделано для улучшения быта русских паломников на Святой Земле. После создания Общества он стал его первым секретарем и много сделал для того, чтобы развивалась научная и издательская деятельность Палестинского общества. Умер В.Н. Хитрово в 1903 г. в Гатчине [2, с. 53]. Первое письмо его к Б.П. Мансурову датируется 19 февраля 1881 г., когда Борис Павлович посетил в очередной раз Святую Землю. Письмо вполне миролюбивое: «Милостивый Государь Борис Павлович! Приветствую от всего сердца Вашу поездку в Палестину и не столько лично для Вас, сколько для Палестины и для дела Православия. В бытность Вашу в Иерусалиме, не имея в виду личностей ни консула, ни начальника духовной миссии, разберите по сортам дела, которые касаются России и Православия»⁵, но здесь же уже намечились и точки противоречий: «Поддержание Патриархата не есть поддержание Православия», это было стойкое мнение новых деятелей Палестинского дела из среды русских, хотя изначально идея поддержки Иерусалимских Патриархов главенствовала в среде тех, кто занимался Палестиной.

Считалось, что более внимания надо уделять поддержке местных православных арабов. Интересы Иерусалима, и в большей мере Святогробского братства были затронуты с 1812 г., когда Бессарабия была присоединена к Российской империи. В Бессарабии находились имения, принадлежащие Иерусалимскому Патриархату, с них шла значительная часть доходов на содержание зданий, храмов и иерусалимского духовенства. Ис-

⁵ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 972. Оп. 1. Д. 386. (9) 9-11. Л. 4-7.

следователь пишет, что «вместо отправки доходов с бессарабских имений в казну святогробцев российское правительство стало помещать эти деньги в свой государственный банк. Затем четыре пятых от совокупной суммы доходов (в среднем 120 тыс. руб.) направлялись в специальный накопительный фонд, из которого посол Игнатьев выделял консулу Кожевникову в Иерусалиме средства на нужды православной общины в Палестине» [3, с. 23]. В.Н. Хитрово в письме Б.П. Мансурову как раз высказывает мысль о том, что надо приостановить выплаты временно 4/5 этих доходов. Но о том, как управлять Иерусалимскими имениями в Бессарабии, мнения Б.П. Мансурова и В.Н. Хитрово расходились. Последний считал, что Патриархия не умеет распоряжаться полученными средствами, и что имения необходимо секвестрировать. По поводу этого Б.П. Мансуров в брошюре «Ответ на статью В.Н. Хитрово «Смета доходов и расходов Иерусалимской патриархии» писал: «Я тогда в 1857 г. старался доказать, что от русского Правительства и от русских людей Патриархия получает только 1/8 своих доходов. Странно и грустно заметить по мере того, как люди стали меньше заботиться о благосостоянии святых мест, стали увеличиваться их требования. Нет права у Правительства контролировать Патриархию. Политическая, да и материальная поддержка Патриархии – это священный долг. Именно наши неумелые действия на Востоке за последние 40 лет дали возможность иноверцам сделать такие успехи»⁶.

Василий Николаевич Хитрово в письме от 1 декабря 1881 г. дает положительную характеристику деятельности Б.П. Мансурова в Палестине: «Хотя расходясь с Вами во мнениях, по частностям, я должен мое искреннее и глубокое убеждение сообщить: и в Вас горит святой огонь к Палестине»⁷. Но видно, все это относилось к прошлой деятельности Б.П. Мансурова, потому что уже спустя три года В.Н. Хитрово довольно резко отзывался о фигуре Бориса Павловича в Палестинском деле в современное ему время: «Обращался ли я к Вам за сведениями, они оказывались в данную минуту разными, просил ли я объяснений или разъяснений, Вы мне отвечали отказом, просил ли о чем по Палестин-

ским делам, Вы мне ссылались на Палестинский Комитет и невозможность добиться от него чего-либо, указывал ли я на необходимость сделать то или другое, Вы мне отвечали насмешками или тянули дело годами. Я пять лет протягивал Вам руку, не прося, не делая ничего для себя, предоставляя все другим. Что угодно было Вам мне ответить на это? Злорадством, придиркою и презрением. С одной стороны, член Государственного Совета, Александровский кавалер, которого слово в течение 25 лет было решающим в Палестинских делах, с другой – какой-то маленький петербургский чиновник, без связей и влияния, который тихо и смиренно заявляет свое мнение (когда хотят его выслушать). Каждый из нас имеет право действовать по крайнему своему разумению. Где мне, пигмею, бороться с Вами, где Вам найдется время и охота возиться с такими мелочами, как мой труд и хлопоты о Палестине. Вы могли воспользоваться ими, Вы этого не захотели. Бороться я не стану. Я без сожаления разошелся с Тertiem Ивановичем, мы мало друг друга знали, когда сходились и с первого же разговора увидели, что между нами мало общего. Была ли необходимость на мою ласку отвечать клеветой. Иное дело Вы и наши отношения, и заслуги и знания Ваши по Палестинскому делу никогда не отвергал и всегда признавал»⁸. Письмо датировано 6 февраля 1884 г. Как видно, отношения Б.П. Мансурова с основателем Палестинского общества, начавшиеся в 1881 г., за три года серьезно эволюционировали не в лучшую сторону.

В письме упомянут еще один деятель Палестинского общества, Тертый Иванович Филиппов (1826–1899 гг.). Этот человек с 1856 г. был чиновником особых поручений при Святейшем синоде. Как знаток греческого языка, богословия и истории Православного Востока он занимался также, как и Б.П. Мансуров, Палестинскими делами, и на этом поприще произошло их знакомство. В 1864 г. Т.И. Филиппов становится товарищем Государственного контролера, а после его смерти в 1889 г. занимает эту должность. И хотя теперь жизнь Тертый как чиновника была связана с далекой от Палестинских дел сферой, он до конца жизни сохранял интерес к обустройству быта паломников в Святой Земле.

⁶ ГАТО. Ф. 972. Оп. 1. Д. 244. Л. 27.

⁷ ГАТО. Ф. 972. Оп. 1. Д. 386. (9) 9-11. Л. 6-7.

⁸ ГАТО. Ф. 972. Оп. 1. Д. 386. (9) 9-11. Л. 9-11.

Он был членом-учредителем Императорского православного палестинского общества, его вице-председатель. Поддерживая хорошие отношения с Иерусалимским Патриархом Никодимом, он был назначен им Епитропом Гроба Господня в Иерусалиме. Именно с именем Патриарха Иерусалимского Никодима связана короткая переписка Тертия Ивановича с Борисом Павловичем Мансуровым. Патриарх Никодим (Цинцонис) был тесно связан с Россией, хорошо знал русский язык, с 1877 г. возглавлял Иерусалимское подворье в Москве, поэтому, когда он был избран Патриархом, на него русским правительством возлагались особые надежды, как на человека, который способен защитить Православие на Святой Земле от иноверцев и других христианских конфессий, и вот по этому поводу Третий Филиппов пишет Б.П. Мансурову: «Избрание на патриарший Иерусалимский престол Блаженного Никодима наконец свершилось. Согласно с волею Государя Императора, весьма выразительно изъявленной Господином Министром Иностранных дел, Никодим водворит мир в

возмущенной Иерусалимской Церкви и восстановит нарушенные событиями соглашения между Патриархией и Русским Правительством»⁹. В этом уповании на деятельность Патриарха на благо всем православным в Палестине Б.П. Мансуров и Т.И. Филиппов были заодно, но позиция В.Н. Хитрово по этому вопросу отличалась.

Таким образом, переписка с деятелями Императорского православного палестинского общества, которое взяло на себя все функции заботы о паломниках в Святой Земле в конце XIX – начале XX века Бориса Павловича Мансурова, одного из зачинателей этого дела в Палестине, показывает насколько противоречивы были отношения между ним и одним основателем Общества Н.В. Хитрово. Вероятно, невозможность влиять на положение дел в Палестине стала одной из причин, почему Б.П. Мансуров в последней трети XIX века перестал активно участвовать в деятельности Общества.

⁹ ГАТО. Ф. 972. Оп. 1. Д. 388. Л. 4-6.

Список литературы

1. Дмитриевский А.А. Памяти Б.П. Мансурова // Сообщения ИППО. 1910. Т. 21. Вып. 3. 448 с.
2. Панин А.Н. Памяти Василия Николаевича Хитрово // Нижегородская старина. 2013. № 37-38. С. 53-69.
3. Якушев М.И. Антиохийские и Иерусалимские патриархаты в политике Российской империи 1830-е – начало XX века / Фонд Святого Всехвального апостола Андрея Первозванного. М.: Индрик, 2013. 534 с.

References

1. Dmitriyevskiy A.A. Pamyati B.P. Mansurova [In memory of B.P. Mansurov]. *Soobshcheniya IPPO* [Messages from the Imperial Orthodox Palestine Society], 1910, vol. 21, no. 3, 448 p. (In Russian).
2. Panin A.N. Pamyati Vasiliya Nikolayevicha Khitrovo [In memory of Vasily Nikolayevich Khitrov]. *Nizhegorodskaya starina* [Nizhny Novgorod Antiquity], 2013, no. 37-38, pp. 53-69. (In Russian).
3. Yakushev M.I. *Antiohiyskiye i Iyerusalimskiy patriarkhaty v politike Rossiyskoy imperii 1830-e – nachalo XX veka. Fond Svyatogo Vsekhval'nogo apostola Andrey a Pervozvannogo* [Antioch and Jerusalem Patriarchates in the Politics of the Russian Empire in the 1830s – Early 20th Century]. Moscow, Indrik Publ., 2013, 534 p. (In Russian).

Информация об авторе

Кротова Татьяна Анатольевна, кандидат исторических наук, старший научный сотрудник. Государственный архив Тамбовской области, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: t4tkrotova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9754-8395>

Поступила в редакцию 02.11.2020 г.

Поступила после рецензирования 30.11.2020 г.

Принята к публикации 24.12.2020 г.

Information about the author

Tatyana A. Krotova, Candidate of History, Senior Research Fellow. State Archive of Tambov Region, Tambov, Russian Federation. E-mail: t4tkrotova@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9754-8395>

Received 2 November 2020

Reviewed 30 November 2020

Accepted for press 24 December 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-193-202
УДК 93/94(470+571) (470.6)

«Армянский вопрос» в этноконфессиональной политике позднеимперской России: стратегии, компромиссы и пути разрешения (обзор Северного Кавказа)

Ольга Борисовна ХАЛИДОВА

ФГБУН «Институт истории, археологии и этнографии
Дагестанского научного центра Российской академии наук»
365030, Российская Федерация, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Ярагского, 75
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3454-9427>, e-mail: o.khalidova2011@mail.ru

The “Armenian Question” in the ethno-confessional policy of late imperial Russia: strategies, compromises and ways of resolution (review of the North Caucasus)

Olga B. KHALIDOVA

Institute of History, Archeology and Ethnography,
Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences
75 M. Yaragского St., Makhachkala 365030, Republic of Dagestan, Russian Federation
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3454-9427>, e-mail: o.khalidova2011@mail.ru

Аннотация. Модель позднеимперского развития взаимоотношений государства и верующего человека в России рассматривалась согласно правовой конфессиональной последовательности. Особенность состояла в том, что порой привилегированность того или иного вероисповедания определялась его национальным политическим значением. То есть зачастую происходили корреляции с внешней политикой, в ходе которой национальный вопрос приобретал значение международной дипломатии. Исходя из этого, предметом исследования был избран «армянский вопрос» в политическом контексте и его влияние на внутреннее управление армянским населением в империи. В этой связи мы задались целью рассмотреть особенности развития симбиоза этноконфессиональной политики с внешнеполитическими взаимоотношениями Российской империи и Османской империи со второй половины XIX века на примере Северо-Кавказского региона. Актуальность данного исследования продиктована возросшей на современном этапе проблемой поддержания единства и целостности страны в условиях постсоветского всплеска национального самосознания. В качестве приема научного исследования посчитано нужным использовать метод исторической ретроспекции, позволившей окунуться в опыт имперских предшественников, в их попытке интеграции микросоциумов в едином политико-культурном поле, проанализировать и синтезировать полученные результаты. Результатом данного исследования явилось мнение автора о первоначальном покровительстве армянскому населению и армяно-григорианской церкви, целью чего было привлечь их на свою сторону как христианское население, тем самым вызвать конкуренцию в отношении Турции на международной арене. Однако постепенно эта политика привела к охлаждению, одной из причин которой было проведение с начала 1880-х гг. курса на русификацию окраин, также рост общей революционной обстановки на Кавказе.

Ключевые слова: Российская империя; Османская Турция; Северный Кавказ; армянский вопрос; национальное самосознание

Для цитирования: Халидова О.Б. «Армянский вопрос» в этноконфессиональной политике позднеимперской России: стратегии, компромиссы и пути разрешения (обзор Северного Кавказа) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 193-202. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-193-202

Abstract. The model of the late imperial development of relations between the state and the believer in Russia was considered in accordance with the legal confessional sequence. The peculiarity was that sometimes the privilege of one or another religion was determined by its national political significance. There were often correlations with foreign policy, in the course of which the national question acquired the importance of international diplomacy. Proceeding from this, the subject of the study is the “Armenian Question” in the political context and its influence on the internal governance of the Armenian population in the empire. In this regard, the we set the goal of examining the features of the development of the symbiosis of ethno-confessional policy with foreign policy relations between the Russian Empire and the Ottoman Empire since the second half of the 19th century on the example of the North Caucasus region. The relevance of this study is dictated by the growing problem at the present stage of maintaining the unity and integrity of the country in the context of the post-Soviet surge of national self-awareness. As a method of scientific research, we consider it necessary to use the method of historical retrospection, which made it possible to plunge into the experience of the imperial predecessors, in their attempt to integrate microsociums into a single political and cultural field, to analyze and synthesize the results obtained. The result of this study is the opinion about the initial patronage of the Armenian population and the Armenian Gregorian Church, the purpose of which was to win them over as the Christian population, thereby causing competition with Turkey in the international arena. However, gradually this policy led to a cooling, one of the reasons for which was the implementation from the early 1880s course for the Russification of the outskirts, as well as the growth of the general revolutionary situation in the Caucasus.

Keywords: Russian Empire; Ottoman Turkey; North Caucasus; Armenian Question; national identity

For citation: Khalidova O.B. «Armyanskiy vopros» v etnokonfessional'noy politike pozdneim-perskoy Rossii: strategii, kompromissy i puti razresheniya (obzor Severnogo Kavkaza) [The “Armenian Question” in the ethno-confessional policy of late imperial Russia: strategies, compromises and ways of resolution (review of the North Caucasus)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 193–202. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-193-202 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Введение. Следуя информации энциклопедического словаря, армянский вопрос, появившийся в дипломатическом обиходе и исторической литературе после Русско-турецкой войны 1877–1878 гг., включал в себя комплекс проблем, связанных с политической историей армянского народа в их стремлении воссоздать независимое суверенное государство¹.

При первичном обзоре современной историографии по истории армянского вопроса отметим ее многообразие в свете международного контекста [1].

Присоединение Восточного Кавказа к Российской империи в 1828 г. и начало активной деятельности не только армянского населения, но и Армяно-Апостольской церкви заставляет обратить внимание и на выстраивание армяно-русских межконфессиональных связей в православном государстве [2; 3].

Среди работ исследователей, занимающихся армянской диаспорой на территории

Северного Кавказа, отметим монографии Г.А. Геворгяна, Б.Т. Ованесова и Л.А. Погосяна [4–6].

В современной северокавказской историографии имеются работы общего характера, связанные с основными аспектами государственно-конфессиональной политики империи в отношении религиозных групп в регионе [7].

Отметим, что труды дагестанских исследователей освещали проблемы, связанные с армянским населением края в различных аспектах: торгово-экономическом [8–10], переселенческом [11], военном [12], в контексте политической и культурной интеграции края [13–15].

При этом эволюция развития религиозного фактора в свете международных отношений России и Османской Турции и его влияние на обстановку в северокавказском крае зачастую находит отражение в свете проблемы панисламизма [16–18].

В этой связи наше внимание хронологически будет сосредоточено на периоде поздней империи, когда после окончания Русско-

¹ Армянский вопрос. URL: <http://www.genocide.ru/enc/arm-question.htm> (дата обращения: 24.07.2020).

турецкой войны 1877–1878 гг. Россия укрепила свои позиции на Балканском полуострове². Внешние успехи нашли отражение, на наш взгляд, и во внутренней национальной политике империи. В частности, внесло коррективы в управление армянским населением на периферии и во взаимоотношения с Армянской Апостольской церковью.

Религиозный фактор в политике России и Османской Турции и армянское население империи: предтеча взаимоотношений. В различные исторические периоды на территории России было создано несколько армянских колоний и общин.

Будучи этнически неоднородным государством и объединяя на своей территории более ста народов, имперское правительство, учитывая конфессиональное и этническое многообразие населения, признавало необходимым выработку особых подходов в отношении отдельных категорий подданных. Порой данная политика находила корреляции как с внешней, так и с внутренней стороны управления империи.

В период правления Петра I закладываются основы этноконфессиональной политики в Российской империи в отношении армянского населения. Однако армяне ценились русским императором, в первую очередь, как талантливые купцы и предприниматели, осуществлявшие торговые отношения с Западом. Подобно Турции Россия не просто создавала благоприятные условия для армян, наделяя их особыми преференциями, но и покровительствовала переселению армянского населения, тем самым создавая условия для восточного конкурента.

Российские кавказоведы отмечают, что российско-османские взаимоотношения на протяжении всего XIX века являлись неотъемлемым компонентом так называемой восточной политики русских императоров [20; 21]. Закрепление позиций на Кавказе и в районе Каспийского моря, а также соперничество с Османской империей за выход к Черному морю закрепило на законодательном уровне переселение армян в русское государство и даже позволило создавать им новые города. Подобное расположение было

продиктовано для того, чтобы сформировать образ благополучия под властью российского императора и привлечь новых переселенцев-христиан из Османской империи.

Особая политика в отношении армян продолжалась и при последующих императорах.

С присоединением Восточной Армении к России в 1828 г. начинается новый поворот в жизни армянского народа в империи. Установление контроля над католикомосом путем контроля процесса избрания и утверждения последнего³ позволило России использовать их положение для воздействия на армянские общины Турции и Персии [23]. С этого времени внешнеполитическое соперничество с Османской Турцией спадает, и армяне начинают восприниматься в империи не как внешнеполитическое воздействие, а как конфессиональная группа. Общие политические устремления российской администрации во внутренней политике зачастую отражались и на армянах, причем не всегда обнаруживали в себе положительные тенденции, вызывая рост национального самосознания. Подобные изменения, в первую очередь, были сопряжены с армянским населением именно как с конфессией, что проявлялось в ограничении свободы действий католикомосов. Опасение того, что возвышение политического авторитета католикомоса будет оказывать влияние на развитие сепаратизма среди армян, привело к появлению двойственной позиции России в отношении к Эчмиадзину, рост которой стал только усиливаться.

Ниже мы попытаемся показать подобные практики на примере армян Северного Кавказа.

Армяне на Северном Кавказе: поздние имперские стратегии в управлении. Для России Северный Кавказ был всегда особым краем. Здесь пересекались не только хозяйственные задачи империи, но геополитические интересы, где основными соперниками выступали Турция и Иран. Именно здесь обнаруживает себя взаимовлияние внутренней и внешней политики, представляющее неоднозначную проблему для государства. Порой внешнеполитические факторы долгое время

² Приоритетность балканской политики по сравнению с кавказской и западноармянской во внешнеполитической линии российского МИД-а проявлялась в течение всего XIX века и в начале XX века. См.: [19, с. 11].

³ Юридический статус армянской церкви в России был определен Положением 1836 г., на основании которого осуществлялось управление ААЦ в Российской империи, действовавшим до 1917 г. См.: [22, с. 779].

определяла жизнеспособность представителей той или иной конфессии в регионе, в том числе и армян, переселение которых в рассматриваемый регион происходило в течение длительного времени и общая численность к 1897 г. составила здесь 40,1 тыс. человек [24; 25].

К этому времени позиции России укрепились на Кавказе, чему способствовали и итоги Русско-турецкой войны 1877–1878 гг. Однако результаты этой войны негативно сказались на дальнейшей судьбе армянского народа⁴. Одновременно на фоне движения народников начинается подъем национального самосознания среди армян. Повсеместно стали возникать организации, объединяющим фактором которых стал «армянский вопрос», а активное участие в них принимали представители закавказской разночинной интеллигенции [26].

Подобные процессы вызвали ухудшение отношений между российской администрацией и армянским населением. Росла убежденность в том, что армянская интеллигенция в своем стремлении имеет потребность возродить Армянское царство, а церковь в этом процессе «является пособником подобного национального обособления» [27].

В этой связи особое внимание было обращено на армяно-приходские школы, которые находились во введении армянского католикоса. Основным источником финансового содержания обширной сети армянских школ в крае была как армянская церковь, так и армянские культурно-просветительные и благотворительные общества [28].

Подобная политика проводилась в общем русле «обрусения» национального края путем введения русского языка в преподавании среди нерусского населения, в том числе и армянского. После отмены наместничества в 1881 г. кавказская администрация считала лучшим орудием этому школу⁵. Следуя этому, были разработаны и 16 февраля 1884 г. утверждены Правила об армяно-григорианских церковных училищах на Кавказе⁶. Суть последних заключалась в обязательном преподавании русского языка во всех церковных

училищах, в том числе история и география России.

Реакцией Эчмиадзинского синода стал отказ принять данные Правила к исполнению. В ответ МВД начало закрывать армянские школы, которые, по их мнению, не соответствовали новым правилам. Подобными были признаны армянские церковно-приходские школы, например, в Дагестанской области, – в г. Дербент⁷ и г. Темир-Хан-Шур⁸. Закрыты были и трехклассная мужская и двухклассная женская школы в Кизляре [14, с. 149].

Формализованный подход нового католикоса Макара I, допускавшего преподавание истории и географии Армении в национальных школах, подтолкнул все же ходатайствовать его об изменениях в правилах. В результате, в 1886 г. армянские школы открылись вновь [22, с. 715]. В ответ на требование преподавать только на национальном языке в средних учебных заведениях Кавказского учебного округа со стороны армянского духовенства российская администрация учредила распоряжение об использовании армянского языка только лишь при изучении молитв и текста Св. Писания. В ответных действиях католикос распорядился о запрете духовенству приводить армян к присяге на русском языке⁹.

Противоречия продолжались и впоследствии и были связаны с подготовкой к масштабной секуляризации земель Армяно-григорианской церкви. Немалую роль в этом сыграли политические и национальные устремления кавказской администрации. Поначалу необходимость установления контроля за армянскими благотворительными обществами предлагал еще в 1895 г. Главноначальствующий на Кавказе С.А. Шереметев. Одновременно с целью оградить русскоподданных армян в армянских школах от мысли о национальности независимости он инициировал передать школы при церквях и монастырях в ведение Министерства народного просвещения. В-третьих, он предлагал отобрать в казну имущество Армянской церкви.

⁴ Например, окончательную свободу не получили западные армяне: См. подробно: [29].

⁵ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 1276. Оп. 19. Д. 2. Л. 42.

⁶ См. подробнее: ПСЗ РИ (полное собрание законов Российской империи). Т. 4 (1884 г.). Ст. 2056. С. 62–63.

⁷ ЦГА РД (Центральный государственный архив Республики Дагестан). Ф. 14с/15. Оп. 2. Д. 27. Л. 9–9об.

⁸ Там же. Л. 13.

⁹ РГИА. Ф. 821. Оп. 7. Д. 95. Л. 50–76.

В результате выдвинутые предложения «удостоились высочайшего одобрения»¹⁰.

Поэтому первое, к чему приступил приемник С.А. Шереметева и административный деятель на Кавказе князь Григорий Голицын (1896–1905 гг.), была проверка Армянского благотворительного общества на Кавказе (1881 г.).

Сочетание в личности нового административного деятеля качеств, присущих человеку весьма порядочному, образованному, воспитанному, но крайне ограниченному, «особенно для государственного деятеля», отмечал в своих воспоминаниях С. Витте [30, с. 81]. Особенную нелюбовь новый имперский приемник на Кавказе питал к нерусским народам. Именно эта черта послужила применению дискриминационных мер в отношении населения, затрагивавшего их религиозные и национальные чувства, что способствовало «весьма сильному возбуждению кавказского туземного населения» [30, с. 82].

Особое отношение у нового чиновника было к армянам, среди которых, по его мнению, развивалось национальное движение, что вызывало весьма недружелюбную позицию к этой части населения на фоне общей идеи по «обрусению края». По мнению Г. Голицына, прикрываясь благотворительными приоритетами, армянское общество в действительности имело цель так называемого «узконационального» просветительства¹¹. Он отмечал, что подобные общества не внушают к себе доверия, и указывал на то, что армянская интеллигенция, стоящая во главе этих обществ, известна своей вредной в политическом отношении деятельностью и является крайне нежелательной¹². Будучи ярким русофобом, Г. Голицын считал вредным существование «племенных и вероисповедных благотворительных обществ», так как они способствуют разъединению туземцев, отдаляя их сближение с русской народностью¹³.

Законы о передаче армяно-приходских школ в Министерство народного просвещения, суть которых состояла о подчинении их Министерству на общих основаниях с другими школами начального уровня, были из-

даны в июне 1897 г. и марте 1898 г.¹⁴. Распоряжение о принятии в свое ведение имущества церковных армянских училищ, монастырей было разослано всем губернаторам Кавказского края канцелярией главноначальствующего гражданской частью на Кавказе в Тифлисе¹⁵. Исполнение вышеуказанной резолюции мы можем видеть на материале дагестанского архива. Здесь сохранилась переписка 1898 г. с военным губернатором Дагестанской области по поводу «армяно-григорианской приходской школы и описи ее имущества»¹⁶.

Подобные шаги в виде издания вышеуказанных актов были началом будущей масштабной секуляризации имущества армянской церкви. Последние вызвали сопротивление духовенства, которые доказывали, что школа – это и есть все церковное имущество. Ко всему прочему, на Кавказе главноначальствующий князь Г.С. Голицын неоднократно докладывал в МВД о противозаконной и противогосударственной политической деятельности армянского духовенства. Еще одной причиной подобной инициативы Г.С. Голицына являлась деятельность партии Дашнакцутюн. По своей деятельности партию относили к разряду террористических, и бытовала убежденность, что церковь ее поддерживает.

Несмотря на мнение Особого комитета при МВД о том, что подобная мера тяжело отразится на отношении армян к России и достаточно будет установить лишь контроль над доходами и расходами церкви, тем не менее под давлением Г.С. Голицына законопроект все же был принят к рассмотрению в Комитет министров.

С назначением на пост Министра внутренних дел В.К. Плеве шансы на конфискацию значительной части имущества Армянской Апостольской церкви возросли. Русский историк С.С. Ольденбург в своем труде о царствовании времен последнего русского императора отмечал, что инициатива исходила именно от В.К. Плеве. По мнению последнего, армянские церковные имущества давали крупные доходы, часть из которых, по сведениям агентуры, поступала на под-

¹⁰ РГИА. Ф. 821. Оп. 7. Д. 95. Л. 50-76.

¹¹ РГИА. Ф. 821. Оп. 7. Д. 233. Л. 24.

¹² Там же.

¹³ Там же. Л. 25.

¹⁴ ПСЗ РИ. Т. 17. Ст. 14246. С. 383; ЦГА РД. Ф. 14с/15. Оп. 1. Д. 31. Л. 78.

¹⁵ ЦГА РД. Ф. 14с/15. Оп. 1. Д. 52. Л. 78-90.

¹⁶ ЦГА РД. Ф. 15. Оп. 2. Д. 72. Л. 1-10б.

держку армянских национально-революционных организаций в России и в Турции [31, с. 208].

В результате, 12 июня 1903 г. Николай II утвердил проект МВД¹⁷, издание которого вызвало массовое сопротивление армянского населения¹⁸.

Впоследствии начальник Канцелярии кавказского наместника Н.Л. Петерсон писал, что закон произвел ошеломляющее впечатление на армянский народ. Он отмечал, что «если закрытие школ было ударом по интеллигенции, то отобрание церковных имуществ остро почувствовал именно народ, привязанный к церкви...»¹⁹. Результатом стало повсеместное образование так называемых «комитетов самообороны» под лозунгом: «показать правительству, что с армянами оно не может делать все, что ему угодно»²⁰.

Волнения в регионе, связанные с принятием закона 1903 г., и запрещение католикоса армян Мкртича армянским епархиям подчиняться этому закону заставили царское правительство приступить к укреплению русской военной и гражданской администрации. Для того чтобы смягчить остроту неприязни к российской властной элите, в 1904 г. в отставку был отправлен главноначальствующий.

Общероссийская политическая ситуация в связи с первой буржуазно-демократической революцией 1905–1907 гг. еще более дестабилизировала обстановку в регионе.

В сложившихся условиях наилучшим решением проблемы самодержавие видело в восстановлении наместничества²¹ и передаче наместнику чрезвычайных полномочий, что позволило бы ему «согласовать в своих решениях начала общегосударственной политики с местными потребностями» и «удовлетворять последние быстро, по возможности, в момент их возникновения»²².

¹⁷ РГИА. Ф. 1276. Оп. 19. Д. 2. Л. 2-4; ПСЗ. Собр. 3-е. Т. 23. 1903. Отд. 1. Ст. 23156.

¹⁸ РГИА. Ф. 821. Оп. 7. Д. 286. Л. 41.

¹⁹ Там же. Л. 76.

²⁰ Там же.

²¹ См.: [22, с. 472].

²² Всеподданейшая записка по управлению Кавказским краем генерал-адъютанта графа Воронцова-Дашкова. Спб., 1907. С. 158.

К приезду нового наместника²³ революционное движение в крае приняло «уже размеры, опасные для государственного порядка»²⁴.

Первым шагом И.И. Воронцова-Дашкова в национально-религиозных делах на Кавказе было получение согласия царя на отмену закона 1903 г. о конфискации имущества армянской церкви. Этот пункт новый наместник заложил в своей программе урегулирования ситуации на Кавказе. Здесь говорилось, что «прошение католикоса о возвращении имущества армянской церкви будет удовлетворено» [22, с. 482].

Итогом стала отмена закона 1903 г. указом императора от 1 августа 1905 г. Все недвижимые имущества и капиталы возвращались армянской церкви, а наместнику на Кавказе поручалась разработка нового положения об армянских церковных школах²⁵.

Заключение. Таким образом, выводом к данному исследованию может быть тезис о симбиозе политики как внутренней, так и внешней в армянском национальном вопросе в позднимперский период. Покровительствуя Армяно-григорианской церкви, российское правительство желало привлечь симпатии армян не только в России, но и за рубежом, составив паритет Османской Турции. В этой связи имела место большая самостоятельность во внутренних делах армян, нежели других инославных исповеданий.

Произошедшие изменения в отношениях государства с Армяно-григорианской церковью в конце XIX века были связаны с ростом революционных настроений за национальное самоопределение, а также политикой русификации на окраинах империи. Первая являлась итогом притеснения национальной идентичности. Отказ от обучения на родном языке и введение русского языка служили подоплекой для острых межнациональных конфликтов.

²³ Задача успокоения Кавказа была возложена на бывшего министра двора при Александре II графа И.И. Воронцова-Дашкова (1905–1915 гг.), который имел опыт служения на Кавказе и принадлежавшего к числу сторонников более гибкой политики в национальном вопросе.

²⁴ РГИА. Ф. 1276. Оп. 19. Д. 220. Л. 18.

²⁵ О возвращении в ведение Армяно-григорианской церкви недвижимых имуществ и капиталов, переданных в Министерство народного просвещения // ПСЗ РИ. Собр. 3-е. Т. 25. Отд. 1. Ст. 26613; Указ Правительствующему сенату 1 августа 1905 г. // РГИА. Ф. 1276. Оп. 19. Д. 2. Л. 88-89.

Вторая причина лежала в плоскости интенсивно протекавшего процесса русской колонизации национальных окраин в рассматриваемый период. Идея увеличения фонда для русской колонизации за счет ар-

мянских церковных земель²⁶ также послужила ударом по армянскому народу и его самосознанию.

²⁶ РГИА. Ф. 1276. Оп. 19. Д. 2. Л. 44.

Список литературы

1. *Дживелегов А.К.* Турция и Армянский вопрос = Թուրքիայի և Հայկական հարցը (арм.) / сост. Е. Минасян. Ереван: ЕГУ, 2014. 319 с.
2. *Тунян В.Г.* Формирование армяно-русских отношений в церковной сфере XVIII – первой трети XIX в. // *Акунк.* Ереван, 2012. № 6. С. 16.
3. *Блохин В.С.* Этапы и содержание армяно-русского межконфессионального диалога: исторический и современный опыт // *Вестник Ереванского университета. Серия 6: Международные отношения. Политология.* 2019. № 1 (28). С. 28-37.
4. *Геворгян Г.А.* История экономического и социокультурного становления армянской диаспоры Донской области и степного Предкавказья (последняя четверть XVIII – 1917). Армавир, 2000.
5. *Ованесов Б.Т.* Армянская община города Ставрополя (1808–1918 гг.). Ставрополь, 2001. 118 с.
6. *Погосян Л.А.* Армянская колония Армавира. Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1981. 181 с.
7. *Кулиев Ф.М.* Правовое регулирование деятельности конфессий в Российской империи в конце XVIII – нач. XX в. // *Известия СОИГСИ.* 2015. № 15 (54). С. 14-24.
8. *Иноземцева Е.И.* Дагестан и Россия в XVIII – первой половине XIX в.: Проблемы торгово-экономических взаимоотношений. Махачкала, 2001. 224 с.
9. *Яхишбекян Д.Д., Иноземцева Е.И.* Армянское купечество в контексте торгово-экономических отношений Дагестана с Россией и народами Северо-Восточного Кавказа в XVIII в. // *Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки.* 2008. № 4. С. 90-92.
10. *Магомедханов М.М., Мусаева М.К.* Армяне в этнокультурном ландшафте Дагестана // *Вестник ИИАЭ.* 2015. № 4. С. 74-85.
11. *Гарунова Н.Н.* Влияние переселенческой политики России на Северо-Восточном Кавказе на динамику армянского населения Кизляра в XVIII–XIX вв. // *Армяне юга России: история, культура, общее будущее: материалы Всерос. науч. конф. / отв. ред. акад. Г.Г. Матишов.* Ростов н/Д.: Изд-во ЮНЦ РАН, 2012. С. 43-49.
12. *Чекулаев Н.Д.* Армянские эскадроны в составе русских войск. 1723–1764 гг. // *Военно-исторический журнал.* 2008. № 12. С. 76-77.
13. *Гарунова Н.Н.* Российские города-крепости в контексте политики России на Северо-Восточном Кавказе в XVIII – первой половине XIX в.: проблемы политической, экономической и культурной интеграции. Махачкала, 2007. 304 с.
14. *Аганесова Д.В., Суздальцева И.А.* Армянские общины Дагестана в XVIII–XIX вв. Махачкала, 2007. 244 с.
15. *Далгат Э.М.* Город и городская жизнь в Дагестане во второй половине XIX – начале XX в. Махачкала: Мавраевъ, 2015. 256 с.
16. *Кулиев Ф.М.* Религиозный фактор в геополитике России и Турции на Северном Кавказе // *Кавказ и глобализация.* 2013. Т. 7. Вып. 1-2. С. 127-136.
17. *Абдулаева М.И.* Северный Кавказ в политике Турции в начале XX века // *ACTA HISTORICA: труды по истории, археологии, этнографии и обществознанию.* 2018. № 2. С. 175-180.
18. *Доного Х.-М.* Панисламизм в политической жизни Дагестана в нач. XX в. // *Черновик.* 2005-09-09. № 35. URL: <https://chernovik.net/content/hronograf/panislamizm-v-politicheskoy-zhizni-dagestana-nachala-hh-veka> (дата обращения: 24.07.2020).
19. *Мелконян А.А.* Армения в контексте внешней политики России в первой трети XIX в. (некоторые аспекты) // *Вестник РАУ.* 2003. № 3. С. 11.
20. *Восточный вопрос во внешней политике России. Конец XVIII – начало XX в. / отв. ред. Н.С. Киняпина.* М., 1978. 435 с.
21. *Дегоев В.В.* Внешняя политика России и международные системы: 1700–1918 гг. М.: РОССПЭН, 2004. 495 с.
22. *Дякин В.С.* Национальный вопрос во внутренней политике царизма (XIX – начало XX в.). СПб., 1998.
23. *Чолахян В.А.* Конфессиональная политика Российской империи в отношении Армянской Апостольской церкви в XIX – нач. XX в. // *Проблемы российской цивилизации и методики преподавания истории.* 2016. № 8. С. 66-79.

24. Волкова Н.Г. О расселении армян на Северном Кавказе до начала XX в. // Историко-филологический журнал. 1966. № 3. С. 257-267.
25. Белозеров В.С. Трансформация этнодемографических и миграционных процессов на Северном Кавказе // Население Юга России: Трансформации воспроизводства населения и образа жизни в новых геополитических условиях. Ставрополь, 2009. С. 3-14.
26. Худаведрян К.С. М.Г. Нерсисян – первый исследователь истории народнических организаций в Закавказье // Академик М.Г. Нерсисян – исследователь истории армяно-русских отношений. Ереван, 1980. С. 95-100.
27. Верт П. Глава церкви, подданный императора: армянский католикос на перекрестке внутренней и внешней политики империи, 1828–1914 гг. // Ab Imperio. 2006. № 3. С. 99-138.
28. Ованесов Б.Т. Роль Армянской церкви в образовательном процессе и сближение ее с русским правительством (XIX – начало XX в.) // Известия Алтайского государственного университета. 2009. № 4 (64). С. 204-207.
29. Крбемян В.Г. Участие армян в русско-турецкой войне 1877–1878 годов. Ереван: Антарес, 2004. 168 с.
30. Витте С. Воспоминания: в 3 ч. Ч. 2. 1894 – октябрь 1905 г. М.: Изд-во «Юрайт», 2019. 419 с.
31. Ольденбург С.С. Царствование императора Николая II: в 2 ч. Ч. 1. Самодержавное правление (1894–1904 гг.). Белград: О-во распр-ия рус. нац. и патриот. лит., 1939. 139 с.

References

1. Dzhivelegov A.K. *Turtsiya i Armyanskiy vopros* [Turkey and the Armenian Question]. Yerevan, Yerevan State University Publ., 2014, 319 p. (In Russian).
2. Tunyan V.G. Formirovaniye armyano-russkikh otnosheniy v tserkovnoy sfere XVIII – pervoy treti XIX v. [Formation of the Armenian-Russian relations in the church sphere in the 18th – first third of the 19th century]. *Akunk*, 2012, no. 6, p. 16. (In Russian).
3. Blokhin V.S. Etapy i sodержaniye armyano-russkogo mezhkonfessional'nogo dialoga: istoricheskiy i sovremennyy opyt [Stages and content of the Armenian-Russian interfaith dialogue: historical and contemporary experience]. *Vestnik Erevanskogo universiteta. Seriya 6: Mezhdunarodnyye otnosheniya. Politologiya – Yerevan University Bulletin. Series 6: International Relations. Political Science*, 2019, no. 1 (28), pp. 28-37. (In Russian).
4. Gevorgyan G.A. *Istoriya ekonomicheskogo i sotsiokul'turnogo stanovleniya armyanskoy diaspori Donskoy oblasti i stepnogo Predkavkaz'ya (poslednyaya chetvert' XVIII – 1917)* [The History of the Economic and Socio-Cultural Formation of the Armenian Diaspora of the Don Region and the Steppe Ciscaucasia (Last Quarter of the 18th – 1917)]. Armavir, 2000. (In Russian).
5. Ovanesov B.T. *Armyanskaya obshchina goroda Stavropol'ya (1808–1918 gg.)* [Armenian Community of the City of Stavropol (1808–1918)]. Stavropol, 2001, 118 p. (In Russian).
6. Pogosyan L.A. *Armyanskaya koloniya Armavira* [Armenian Colony of Armavir]. Yerevan, National Academy of Sciences of the Republic of Armenia Publ., 1981, 181 p. (In Russian).
7. Kuliyeв F.M. Pravovoye regulirovaniye deyatel'nosti konfessiy v Rossiyskoy imperii v kontse XVIII – nach. XX v. [Legal regulation of the activities of confessions in the Russian Empire at the late 18th – early 20th century]. *Izvestiya SOIGSI* [Bulletin of North Ossetian Institute for Humanitarian and Social Research], 2015, no. 15 (54), pp. 14-24. (In Russian).
8. Inozemtseva E.I. *Dagestan i Rossiya v XVIII – pervoy polovine XIX v.: Problemy torgovo-ekonomicheskikh vzaimootnosheniy* [Dagestan and Russia in the 18th – First Half of the 19th Centuries: Problems of Trade and Economic Relations]. Makhachkala, 2001, 224 p. (In Russian).
9. Yakhshibekyan D.D., Inozemtseva E.I. Armyanskoye kupechestvo v kontekste torgovo-ekonomicheskikh otnosheniy Dagestana s Rossiyei i narodami Severo-Vostochnogo Kavkaza v XVIII v. [Armenian merchants in the context of trade and economic relations between Dagestan and Russia and the peoples of the North-East Caucasus in the 18th century]. *Izvestiya vuzov. Severo-Kavkazskiy region. Obshchestvennyye nauki* [Universities Bulletin. North Caucasian Region. Social Sciences], 2008, no. 4, pp. 90-92. (In Russian).
10. Magomedkhanov M.M., Musayeva M.K. Armyane v etnokul'turnom landshafte Dagestana [Armenians in the ethnocultural landscape of Dagestan]. *Vestnik IIAE – Bulletin of the Institute of History, Archeology and Ethnography*, 2015, no. 4, pp. 74-85. (In Russian).
11. Garunova N.N. Vliyaniye pereselencheskoy politiki Rossii na Severo-Vostochnom Kavkaze na dinamiku armyanskogo naseleniya Kizlyara v XVIII–XIX vv. [Influence of the resettlement policy of Russia in the North-Eastern Caucasus on the dynamics of the Armenian population of Kizlyar in the 18th – 19th centuries]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Armyane yuga Rossii: istoriya, kul'tura, obshcheye budushcheye»* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference “Armenians in the South of Russia:

- History, Culture, Common Future”]. Rostov-on-Don, Federal Research Centre The Southern Scientific Centre of The Russian Academy of Sciences Publ., 2012, pp. 43-49. (In Russian).
12. Chekulayev N.D. Armyanskiye eskadrony v sostave russkikh voysk. 1723–1764 gg. [Armenian squadrons as part of Russian troops. 1723–1764]. *Voyenno-istoricheskiy zhurnal – Military History Journal*, 2008, no. 12, pp. 76-77. (In Russian).
 13. Garunova N.N. *Rossiyskiye goroda-kreposti v kontekste politiki Rossii na Severo-Vostochnom Kavkaze v XVIII – pervoy polovine XIX v.: problemy politicheskoy, ekonomicheskoy i kul’turnoy integratsii* [Russian Fortified Cities in the Context of Russian Policy in the North-Eastern Caucasus in the 18th – First Half of the 19th Century: Problems of Political, Economic and Cultural Integration]. Makhachkala, 2007, 304 p. (In Russian).
 14. Aganesova D.V., Suzdaltseva I.A. *Armyanskiye obshchiny Dagestana v XVIII–XIX vv.* [Armenian Communities of Dagestan in the 18th – 19th Centuries]. Makhachkala, 2007, 244 p. (In Russian).
 15. Dalgat E.M. *Gorod i gorodskaya zhizn’ v Dagestane vo vtoroy polovine XIX – nachale XX v.* [City and Urban Life in Dagestan in the Second Half of the 19th – Early 20th Century]. Makhachkala, Mavraev Publ., 2015, 256 p. (In Russian).
 16. Kuliyeu F.M. *Religioznyy faktor v geopolitike Rossii i Turtsii na Severnom Kavkaze* [The religious factor in the geopolitics of Russia and Turkey in the North Caucasus]. *Kavkaz i globalizatsiya* [Caucasus and Globalization], 2013, vol. 7, no. 1-2, pp. 127-136. (In Russian).
 17. Abdulaeva M.I. Severnyy Kavkaz v politike Turtsii v nachale XX veka [The North Caucasus in Turkish politics at the beginning of the 20th century]. *ACTA HISTORICA: trudy po istorii, arkheologii, etnografii i obshchestvoznaniyu* [ACTA HISTORICA: Works on History, Archeology, Ethnography and Social Studies], 2018, no. 2, pp. 175-180. (In Russian).
 18. Donogo K.-M. *Panislamizm v politicheskoy zhizni Dagestana v nach. XX v.* [Pan-Islamism in the political life of Dagestan at the beginning. XX century]. *Chernovik*, 2005-09-09, no. 35. (In Russian). Available at: <https://chernovik.net/content/hronograf/panislamizm-v-politicheskoy-zhizni-dagestana-nachala-hh-veka> (accessed 24.07.2020).
 19. Melkonyan A.A. Armeniya v kontekste vneshney politiki Rossii v pervoy treti XIX v. (nekotoryye aspekty) [Armenia in the context of Russian foreign policy in the first third of the 19th century (some aspects)]. *Vestnik RAU* [Bulletin of the Russian-Armenian University], 2003, no. 3, pp. 11. (In Russian).
 20. Kinyapina N.S. (executive ed.). *Vostochnyy vopros vo vneshney politike Rossii. Konets XVIII – nachalo XX v.* [Eastern Question in Russian Foreign Policy. Late 18th – Early 20th Century]. Moscow, 1978, 435 p. (In Russian).
 21. Degoyev V.V. *Vneshnyaya politika Rossii i mezhdunarodnyye sistemy: 1700–1918 gg.* [Russian Foreign Policy and International Systems: 1700–1918]. Moscow, ROSSPEN Publ., 2004, 495 p. (In Russian).
 22. Dyakin V.S. *Natsional’nyy vopros vo vnutrenney politike tsarizma (XIX – nachalo XX v.)* [The National Question in the Internal Politics of Tsarism (19th – Early 20th Centuries)]. St. Petersburg, 1998. (In Russian).
 23. Cholakhyan V.A. Konfessional’naya politika Rossiyskoy imperii v otnoshenii Armyanskoy Apostol’skoy tserkvi v XIX – nach. XX v. [Confessional policy of the Russian Empire in relation to the Armenian Apostolic Church in the 19th – early 20th century]. *Problemy rossiyskoy tsivilizatsii i metodiki prepodavaniya istorii* [Problems of Russian Civilization and Methods of Teaching History], 2016, no. 8, pp. 66-79. (In Russian).
 24. Volkova N.G. O rasselenii arмян na Severnom Kavkaze do nachala XX v. [On the settlement of Armenians in the North Caucasus before the early 20th century]. *Istoriko-filologicheskiy zhurnal* [Historical and Philological Journal], 1966, no. 3, pp. 257-267 (In Russian).
 25. Belozarov V.S. Transformatsiya etnodemograficheskikh i migratsionnykh protsessov na Severnom Kavkaze [Transformation of ethno-demographic and migration processes in the North Caucasus]. *Naseleniye Yuga Rossii: Transformatsii vosproizvodstva naseleniya i obraza zhizni v novykh geopoliticheskikh usloviyakh* [Population of the South of Russia: Transformation of Population Reproduction and Lifestyle in New Geopolitical Conditions]. Stavropol, 2009, pp. 3-14. (In Russian).
 26. Khudavedryan K.S. M.G. Nersisyan – pervyy issledovatel’ istorii narodnicheskikh organizatsiy v Zakavkaz’ye [M.G. Nersisyan – the first researcher of the history of populist organizations in the Transcaucasus]. *Akademik M.G. Nersisyan – issledovatel’ istorii armyano-russkikh otnosheniy* [Academician M.G. Nersisyan – Researcher of the History of the Armenian-Russian Relations]. Yerevan, 1980, pp. 95-100. (In Russian).
 27. Vert P. Glava tserkvi, poddannyy imperatora: armyanskiy katolikos na perekrestke vnutrenney i vneshney politiki imperii, 1828–1914 gg. [The head of the church, subject of the emperor: the Armenian Catholics at the crossroads of the internal and foreign policy of the empire, 1828–1914]. *Ab Imperio*, 2006, no. 3, pp. 99-138. (In Russian).

28. Ovanesov B.T. Rol' Armyanskoy tserkvi v obrazovatel'nom protsesse i sblizhenie eye s russkim pravitel'stvom (XIX – nachalo XX v.) [The role of the Armenian Church in the educational process and its rapprochement with the Russian government (19th – early 20th centuries)]. *Izvestiya Altayskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Altai State University*, 2009, no. 4, pp. 204-207. (In Russian).
29. Krbekyan V.G. *Uchastiye armyan v russko-turetskoy voyne 1877–1878 godov* [Participation of Armenians in the Russian-Turkish War of 1877–1878]. Yerevan, Antares Publ., 2004, 168 p. (In Russian).
30. Vitte S. *Vospominaniya: v 3 ch. Ch. 2. 1894 – oktyabr' 1905 g.* [Memories: in 3 Parts. Pt 2. 1894 – October 1905 g.]. Moscow, "Urait" Publ., 495 p. (In Russian).
31. Oldenburg S.S. *Tsarstvovaniye imperatora Nikolaya II: v 2 ch. Ch. 1. Samoderzhavnoye pravleniye (1894–1904 gg.)* [The Reign of Emperor Nicholas II: in 2 pts. Pt 1. Autocratic Rule (1894–1904)]. Belgrad, Society for the Dissemination of Russian National and Patriotic Literature Publ., 1939, 139 p. (In Russian).

Информация об авторе

Халидова Ольга Борисовна, кандидат исторических наук, научный сотрудник Отдела новой и новейшей истории Дагестана. Институт истории, археологии и этнографии Дагестанского научного центра Российской академии наук, г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация. E-mail: o.khalidova2011@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3454-9427>

Поступила в редакцию 27.08.2020 г.

Поступила после рецензирования 24.09.2020 г.

Принята к публикации 27.11.2020 г.

Information about the author

Olga B. Khalidova, Candidate of History, Research Worker of Modern and Contemporary History of Dagestan Department. Institute of History, Archeology and Ethnography, Dagestan Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Republic of Dagestan, Russian Federation. E-mail: o.khalidova2011@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3454-9427>

Received 27 August 2020

Reviewed 24 September 2020

Accepted for press 27 November 2020

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-203-209
 УДК 94 (470) «1914/1918»:314045

«Государственное», «общественное» и «частное» в практике материальной поддержки мигрантов в годы Первой мировой войны

Елена Владимировна НИКОЛАЕВА

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского»
 241036, Российская Федерация, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6223-3086>, e-mail: lena-maschnowa@mail.ru

“State”, “public” and “private” in the practice of financial support of migrants during the First World War

Elena V. NIKOLAEVA

Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University
 14 Bezhitskaya St., Bryansk 241036, Russian Federation
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6223-3086>, e-mail: lena-maschnowa@mail.ru

Аннотация. На одном из эпизодов периода Первой мировой войны раскрыта проблема финансового обеспечения жителей прифронтовых территорий, которые вследствие добровольного бегства из-за военных действий оказались во внутренних губерниях Российской империи. Неоднородность беженской волны, включавшей в себя различные категории мигрантов, приводила к тому, что государственная помощь распределялась зачастую неодинаково, порождая стремление у определенной категории беженцев извлечь при равенстве условий, установленных законом, максимальную выгоду из предоставляемых субсидий. Многочисленность организаций, обеспечивавших помощь населению, покинувшему места своего постоянного проживания, дублирование ими функций создавали дополнительные возможности для такого рода действий. Результатом являлось появление многочисленных конфликтов и поиск компромиссов в условиях ситуации неравномерности государственной поддержки, что в свою очередь порождало недовольство и неверие в справедливость осуществляемых мер.

Ключевые слова: Первая мировая война; мигранты; беженцы; национальные организации

Для цитирования: Николаева Е.В. «Государственное», «общественное» и «частное» в практике материальной поддержки мигрантов в годы Первой мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 203-209. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-203-209

Abstract. We address one of the episodes of the First World War revealing the problem of financial support of the residents of frontline territories who found themselves in the inner governorates of the Russian Empire due to their voluntary flight. The refugee wave was heterogeneous, it included different categories of migrants, which led to the fact that the government aid was often distributed in an uneven manner. It caused the desire on the part of some refugees to derive maximum value from the grants provided under equal conditions established by law. Additional opportunities for such actions were created by a large number of organizations that provided assistance to people who had left their homes and an overlap of their functions. It resulted in the emergence of numerous conflicts and the search for compromises in the context of uneven state support, which in its turn generated discontent and disbelief in the justice of the existing measures.

Keywords: the First World War; migrants; refugees; national organizations

For citation: Nikolaeva E.V. «Gosudarstvennoye», «obshchestvennoye» i «chastnoye» v praktike material'noy podderzhki migrantov v gody Pervoy mirovoy voyny [“State”, “public” and “private”

in the practice of financial support of migrants during the First World War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 203-209. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-203-209 (In Russian, Abstr. in Engl.)

В условиях наступления неприятеля весной 1915 г. и занятия им приграничных территорий стал нарастать поток жителей Российской империи, перемещавшихся во внутренние губернии из Галиции, Холмской, Волынской, Подольской, Курляндской, Ковенской, Гродненской губерний и из Царства Польского. Вслед за еврейским населением и немцами-колонистами, выселявшимися по распоряжению военных властей по подозрению в их потенциальной неблагонадежности, состав широкого движения пополнили представители других национальностей, населявших эти области.

В деле осуществления помощи беженцам сложилась своя структура организаций, в которой главное место принадлежало созданному по инициативе правительства «Комитету Ее Императорского Величества Великой княжны Татьяны Николаевны для оказания временной помощи пострадавшим от военных бедствий» (14 сентября 1914 г. – февраль 1917 г.). Среди лидеров по объему оказанной помощи находились также Всероссийские союзы земской и городской помощи больным и раненым воинам, Российское общество Красного Креста. В стране также были созданы национальные организации, разбросанные по тем регионам, в которых оказались в результате массового движения людских потоков определенные этнокультурные группы (польский, еврейский, эстонский, литовский, латышский). Существовал целый ряд других как специально созданных для этого обществ и комитетов, так и ранее образованных для оказания благотворительной помощи общественных организаций [1; 2].

По мере нарастания числа переселенцев возрастало и число проблем, которые необходимо было решать в условиях военного времени: управление передвижением, трудоустройством, снабжением в период движения масс людей и устройством их на новых местах, оказание медицинской помощи, организация обучения детей и т. д. Такие масштабные вопросы могли быть решаемы только при активном мобилизующем участии пра-

вительства, способном организовать российское общество на обеспечение нужд обороны страны. Вопросы, связанные с обеспечением беженцев, постепенно стали занимать все более заметное место в числе неотложных государственных мер.

Для России первый опыт начала войны, связанный с эвакуацией населения, показал, что наиболее проблемным являлось не выселение жителей с территорий, оказавшихся под угрозой военных действий, а прием и размещение людей, устремившихся в более спокойные в военном отношении местности. Более того, в определенных ситуациях даже эти проблемы отодвигались на задний план, поскольку значительная масса населения страны, находившейся в состоянии войны, не только оказалась выключенной из производственного процесса и не работала на мобилизацию необходимых ресурсов, но и сама нуждалась в материальной поддержке со стороны государства. «Имеющаяся в распоряжении исследователей общенациональная статистика неизбежно носит оценочный характер и позволяет очертить лишь примерные масштабы беженства, которое могло затронуть от 5 до 15 млн человек, превратившись в один из факторов нарастающего социально-экономического и политического кризиса в стране» [3, с. 103].

В этой ситуации ключевая роль отводилась необходимости координации общественных сил, способных решать эти проблемы. Важное место занимала также способность государства организовать помощь таким образом, чтобы снять неминуемо нарастающее социальное напряжение. Разнообразие принимавших участие в этом деле организаций, с одной стороны, обеспечивало возможность соблюдения адресной помощи нуждающимся, а с другой – создавало условия для дублирования осуществляемых мер, толкало на злоупотребления.

Можно согласиться с утверждением Н.В. Суржиковой относительно практик взаимодействия структур и индивидов, порожденных беженством, которые, по ее определению, «остаются малоисследованными,

что не позволяет адекватно оценить место беженской проблемы в жизни российского общества и определить ее роль в скатывании России к системным трансформациям 1917 г.» [4, с. 122].

Многообразие комитетов и союзов, деятельность которых строилась на различных основаниях, подчинявшихся разнообразным объективным и субъективным обстоятельствам, порождало специфику их отношений с населением, нуждавшемся в помощи, усугубляло ситуацию неравномерности ее оказания. Очевидцы событий, связанных с массовым передвижением людских потоков вглубь страны, отмечали неоднородность этой массы, выделяя среди нее ярко выраженные психологические типы, порожденные сложившимися обстоятельствами. Одна из таких характеристик, свидетельствовавших о сложности развития новых социокультурных явлений, сводилась к выделению современниками следующих представителей среди массы беженцев: «Преобладают люди нервноутомленные и совершенно безразлично относящиеся к своему положению. Менее значительная часть беженцев представляет тип озлобленных недовольных людей, неохотно принимающих оказываемую помощь, и, наконец, третья категория беженцев – это люди, всячески старающиеся усилить впечатление испытываемой ими нужды, и стремящиеся на этом основании использовать возможно выгоднее для себя все виды оказываемой им помощи»¹. Формирование подобных настроений зачастую было связано с возникшими в годы войны организациями, свидетельствовавшими, с одной стороны, о массовом включении в процесс оказания помощи населения России, о появлении ростков гражданского общества, а с другой – о слабой координации происходивших процессов со стороны государственных органов, дававших возможность использования различных форм помощи тем, кто в ней не испытывал острую нужду. Представленный материал исследования не претендует на большую степень обобщения, но является иллюстрацией такого рода явления.

В прифронтовых районах возникла весьма своеобразная ситуация: их покидало мир-

ное коренное население, а сюда прибывали жители из мест, уже охваченных войной. Например, беженцы из Царства Польского направлялись в Киевскую губернию и оставались там, чтобы находиться поближе к своим родным землям с надеждой на будущее возвращение. На декабрь 1915 г. в Киевской губернии было зарегистрировано около 60 тыс. беженцев-поляков².

В результате в городе, представлявшем на определенном этапе войны своеобразный центр беженства, действовало несколько организаций как общероссийского, так и местного масштаба. Применительно к польскому населению это был Центральный обывательский (гражданский) комитет царства польского в Петрограде, который был учрежден под председательством помощника варшавского генерал-губернатора, сенатора Дмитрия Николаевича Любимова. Организация была призвана оказывать помощь пострадавшему от войны населению губерний Царства Польского и после эвакуации Варшавы обрела новое место нахождения в Петрограде. Комитет в непосредственной близости от театра военных действий координировал свою деятельность с главноуполномоченными правительства по устройству беженцев и следовал их распоряжениям, а вне фронта подчинялся руководству особого отделения Министерства внутренних дел, оказывая помощь в передвижении, размещении и устройстве быта на новых местах жителей из польских губерний.

С октября 1915 г. под контролем Комитета находился так называемый Юго-Западный район, включавший Подольскую, Волынскую, Киевскую, Херсонскую и Бессарабскую губернии, куда прибывали все более многочисленные толпы изгнанников из Царства Польского. Одновременно в Киеве функционировали Киевское отделение петроградского общества несения помощи жертвам войны и Польский львовский вспомогательный комитет. Все три организации стали участниками рассматриваемого эпизода.

В отделение Центрального обывательского комитета в городе Киеве 11 января 1916 г. поступила просьба от 50-летнего инженера, «присяжного переводчика в суде» и

¹ Беженцы (из Пскова) // РГИА (Российский государственный исторический архив). 1915. Ф. 778. Оп. 2. Д. 307. Л. 6. 14 авг.

² Centralny Komitet Obywatelski Królestwa Polskiego (w Piotrogradzie) // Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Z. 51. Syg. 63. S. 26.

бывшего львовского военного цензора Брунона Филипповича Филиповского. Просьба касалась выдачи просителю беспроцентной ссуды в сумме 100 руб. В качестве обоснования причин обращения в Комитет отмечалось, что Б. Филиповский с женой и двумя детьми приехали в Киев из Петрограда «по случайным обстоятельствам» и поскольку он не в состоянии был до 15 февраля принять порученную ему должность, обратился за ссудой. В качестве весомой причины отмечалось, что с 1 августа 1915 г. проситель принял российское подданство³.

На первом заседании Комитета, состоявшемся 19 января 1916 г., просьба о ссуде не была удовлетворена из-за отсутствия подтверждения семейного и материального положения просителя. Вскоре необходимые сведения были предоставлены. Из них следовало, что Б. Филиповский постоянно проживал в Варшаве, позднее оказался во Львове, затем в Петрограде и, наконец, в Киеве. Причины оставления Родины – «опасность жизни при вторжении неприятеля». Семья состояла из самого просителя с женой, дочери 18 лет, сына 20 лет, обучавшегося в юнкерском военном училище в Петрограде, и еще одного сына – гимназиста Киевской гимназии⁴. Поскольку автор прошения старался отразить в своих сведениях наиболее «выигрышные» моменты, мы можем судить о том, что могло играть положительную роль в деле решения проблемы получения материальной помощи. В данном случае это было уже упомянутое российское подданство, а также преследование со стороны австрийских властей, послужившее причиной передвижения семьи вглубь страны, обучение одного из сыновей в российском военном учебном заведении.

Положение Совета министров «Об оказании ссудной помощи пострадавшему от военных действий населению губерний Царства Польского и прилегающих местностей» от 28 февраля 1915 г. предусматривало выдачу ссуды сроком до пяти лет, а в исключительных случаях – до 10 лет. В официальном документе были представлены различные случаи, предусматривавшие материальное удовлетворение просителей. К нашей ситуа-

ции, пожалуй, подходил только пункт восемнадцатый, в соответствии с которым ходатайство о выдаче ссуд подавалось в уездную комиссию, обращающую особое внимание «на соответствие их действительному имущественному положению просителей, их нужде в ссудной помощи, платежеспособности и степени благонадежности представленных ими обеспечений»⁵. Вероятно, полученные Комитетом сведения, свидетельствующие о легкости, с которой семья Б. Филиповского перемещалась из одного города в другой, поставили под сомнение возможность последующего возмещения предполагаемой ссуды, и в очередном заседании, состоявшемся уже 25 января 1916 г., просителю было отказано во второй раз.

Однако это обстоятельство, судя по всему, не смутило Б. Филиповского, и он вновь запросил ссуду, теперь уже в размере 200 руб., приложив к своему прошению удостоверение из канцелярии военного генерал-губернатора Галиции, в котором было сказано, что Б. Филиповский известен как человек неимущий, семейный (сын в русской армии) и благонамеренный, и что все его имущество осталось во Львове⁶. Последовало и объяснение просителем необходимой суммы: на покупку платья и устройство 2-х комнат для семьи.

Несмотря на конкретность условий, обозначенных в Положении о возможной государственной ссуде, сложность большого количества ситуаций, сопровождавших движение беженцев, заставляла соответствующие комиссии уделять внимание обстоятельствам, вынуждавшим обращаться за помощью. Вероятно, «человеческий фактор» играл если не ключевую роль в этих вопросах, то, по крайней мере, вполне определенную. Во всяком случае, в начале марта 1916 г. из Киевского отделения общества помощи бедным семьям, пострадавшим от войны, а также польскому населению, обедневшему от военных действий, в Центральный обывательский комитет было направлено свидетельство о том, что в январе 1916 г. Б.Ф. Филиповский обратился в организацию с просьбой о выда-

³ Centralny Komitet Obywatelski Królestwa Polskiego (w Piotrogradzie) // Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Z. 51. Syg. 62. S. 10.

⁴ Ibid. S. 11.

⁵ Законы и распоряжения о беженцах. Издание второе, значительно дополненное. К выпуску первый. М., 1916. Вып. 1. С. 28.

⁶ Centralny Komitet Obywatelski Królestwa Polskiego (w Piotrogradzie) // Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Z. 51. Syg. 62. S. 14.

че ссуды. В первый раз он обращался 2 июня 1915 г. и получил ссуду в сумме 25 руб., затем 21 августа 1915 г. и получил бесплатную квартиру, но затем на продолжительное время уехал. С 4 января 1916 г. Б. Филиповский получал от организации 4 бесплатных обеда и ссуду 35 руб. в месяц⁷.

В этом месте, вероятно, необходимо дать пояснения относительно размеров выданной в данном случае и предполагаемой помощи. В соответствии с пунктом 22 «Руководящих положений по устройству беженцев», утвержденных министром внутренних дел А.Н. Хвостовым 2 марта 1916 г., «Размер беженского продовольственного пайка, в зависимости от местных цен и условий, устанавливается Губернским (областным) совещанием от 15 до 20 коп. в день на человека. Увеличение размера пайка свыше 20 коп., при наличии исключительных условий, подробно указываемых в объяснительных записках к сметам, допускается лишь с разрешения министра внутренних дел, по предварительном обсуждении дела в Особом совещании по устройству беженцев»⁸. Таким образом, месячное пособие на человека составляло от 4 руб. 50 коп. до 6 руб. В случае с семьей Филиповских его размер мог быть максимум 24 руб.

Между тем история, произошедшая в Киеве, имела свое продолжение. Из полученных сведений от Центрального общывательского комитета Царства Польского в Петрограде следовало, что Б. Филиповский получил 14 ноября 1915 г. 100 руб., 12 декабря 1915 г. – 50 руб. и 16 декабря 1915 г. – 50 руб. Итого, будучи в Петрограде, он получил денег на общую сумму в 200 руб.⁹ Польский львовский вспомогательный комитет 10 февраля 1916 г. обратился в Центральный общывательский комитет с информацией, что Б. Филиповский явился в Комитет в качестве галичанина и получил от него 8 января ссуду 120 руб. и 3 февраля – 150 руб.¹⁰

⁷ Centralny Komitet Obywatelski Królestwa Polskiego (w Piotrogradzie) // Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Z. 51. Syg. 62. S. 15.

⁸ РГВИА (Российский государственный военно-исторический архив). Ф. 2005. Оп. 1. Д. 42. Л. 475об.

⁹ Centralny Komitet Obywatelski Królestwa Polskiego (w Piotrogradzie) // Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Z. 51. Syg. 62. S. 16.

¹⁰ Ibid. S. 21.

Однако в своем очередном обращении 3 февраля 1916 г. соискатель новой ссуды продолжал приводить новые доводы к удовлетворению своих запросов, уже не только подтверждая свое российское гражданство, но и заявляя о том, что получил сильные травмы от «автомобиля русского Красного Креста», в результате чего было сломано три ребра и «поражено все тело»: «Случай этот влечет за собой невозможность заняться трудом и расходы на лечение»¹¹. На основании приведенного обстоятельства в Центральный общывательский комитет была направлена просьба о выделении ссуды теперь уже в размере трехсот рублей.

По поводу возможного лечения также существовало соответствующее указание, принятое на правительственном уровне. Пункт 25 «Руководящих положений по устройству беженцев» гласил: «Беженцы пользуются бесплатной медицинской помощью от земств и городов, на общих основаниях с местным населением. Если оказание беженцам врачебно-санитарной помощи вызывает особые расходы, то на покрытие последних отпускаются средства из беженских кредитов»¹².

Только 11 февраля 1916 г., наконец, были сведены воедино все суммы, полученные Б. Филиповским в различных организациях. В документе Киевского отделения общества помощи бедным семьям, пострадавшим от войны, было сказано: «По собранным нами справкам оказалось, что Вы получаете ежемесячно 35 руб. и обеды бесплатные для четырех лиц в Киевском отделении петроградского общества. Кроме того, от Центрального общывательского комитета Царства Польского в Петрограде – 200 руб. и, наконец, от Польского львовского вспомогательного комитета – 270 руб. Одновременное пользование денежными пособиями в нескольких общественных организациях считается недопустимым и приносит вред лицам, пользующимся общественным попечением»¹³.

Однако на этом история не закончилась. В газете «Киев» от 3 марта 1916 г. появилось письмо в редакцию, автором которого был

¹¹ Ibid. S. 19.

¹² РГВИА. Ф. 2005. Оп. 1. Д. 42. Л. 476.

¹³ Centralny Komitet Obywatelski Królestwa Polskiego (w Piotrogradzie) // Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Z. 51. Syg. 62. S. 22.

все тот же Б. Филиповский, подтвердивший все полученные от Комитета суммы: «За все время моего пребывания в Киеве с моей супругой и двумя детьми, то есть за 9 месяцев, я получил сто обедов в половинных порциях и ссуду 95 руб., а от Львовского комитета 270 руб. под вексель и залог причитающихся мне от австрийского правительства 9600 крон»¹⁴.

Заметка помогает выяснить характер обеспечения требуемых ссуд. Во-первых, причитающиеся от австрийского правительства, воевавшего на тот момент против России, деньги вряд ли можно было востребовать. Во-вторых, Австро-Венгрия на тот момент испытывала серьезные финансовые трудности, проявившиеся в том, что производители практически перестали интересоваться денежной выручкой и начали активно переходить на осуществление бартерных операций. Иными словами, такого рода «обеспеченность» ссуды не позволяла надеяться не только на скорое, но на вообще возвращение денег, выданных под такой залог.

Наконец, возмущение автора письма в редакцию вызывало якобы то, что многие «зарабатывают от 120 и 150 руб. в месяц, развлекаются по кофейням, ожидают германцев в Киеве и получают пособия и обеды из польских комитетов»¹⁵. Далее следовал перечень из десяти фамилий иностранных подданных (за исключением двоих) и вывод: «На основании всего изложенного осмеливаюсь всепокорнейше просить не отказать мне в совете, каким образом я могу добиться ссуды от Центрального обывательского комитета в сумме 300 руб., я с моей семьей страдаю от голода и холода»¹⁶.

¹⁴ Письмо в редакцию // Киев. 1916. № 772. 3 марта.

¹⁵ Там же.

¹⁶ Там же.

В Киевском комитете была рассмотрена заметка в газете и сделан вывод о том, что перечисленные Б. Филиповским лица «совершенно никаких пособий от Комитета не получали, за исключением Папроцкого, имени которого, к сожалению, господин Филиповский не указал, так как действительно Папроцкий, именем Людовик, обратился в Комитет 23 февраля 1916 г. с просьбой о назначении ему пособия, которое было Папроцкому Комитетом выдано в размере 50 руб.»¹⁷

Рассмотренный эпизод не был типичным с точки зрения психологических изысков просителя, но в то же время не являлся уникальным по сути своих претензий на извлечение максимальной выгоды из предполагаемой помощи от государства. Так, в статье И.В. Алферовой приведен эпизод, в соответствии с которым беженцы, поселившиеся в районе города Орла, «пользуясь тем, что в Покровской Слободе земли города и уезда располагались чересполосицей, <...> пытались получать пайки сразу в обоих – уездном и городском комитетах» [5, с. 13]. Одновременно существовали ситуации, при которых проживавшие в пригородных слободах Орла и в деревне Костомаровка жаловались, что они не получали продовольственный паек ни из городского, ни из уездного комитетов. В другом документе, представляющем собой прошение от одного из беженцев, говорится: «Все время я получал пособие на 5 душ, 5 месяцев не получаю, только одного не знаю, по какому распоряжению как раньше я получал»¹⁸.

¹⁷ Centralny Komitet Obywatelski Królestwa Polskiego (w Piotrogradzie) // Archiwum Akt Nowych w Warszawie. Z. 51. Syg. 62. S. 23.

¹⁸ Ibid. Syg. 63. S. 110.

Список литературы

1. Ульянова Г.Н. Благотворительность и общественное призвание в России XIX – начала XX в.: институциональное развитие в контексте формирования гражданского общества // Труды Института российской истории РАН. 2000. № 2. С. 164-217.
2. Цовян Д.Г. Деятельность государственных органов и общественных организаций по оказанию помощи беженцам в годы Первой мировой войны. 1914–1917 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2005. 24 с.
3. Михалев Н.А., Пьянков С.А. Беженцы Первой мировой войны в Российской империи: численность, размещение, состав // Уральский исторический вестник. 2015. № 4 (49). С. 95-105.

4. Суржикова Н.В. Проблема беженцев в конфликтах и компромиссах властей и общественности России в годы Первой мировой войны (по материалам периодической печати) // Вестник Пермского университета. 2016. Вып. 1 (32). С. 122-133.
5. Алферова И.В. Беженцы Первой мировой войны: проблемы аккомодации (на материалах Орловской губернии) // Вестник Брянского государственного университета. 2018. № 3 (37). С. 9-16. DOI 10.22281/2413-9912-2018-02-03-9-16

References

1. Ulyanova G.N. Blagotvoritel'nost' i obshchestvennoye prizreniye v Rossii XIX – nachala XX v.: institutsional'noye razvitiye v kontekste formirovaniya grazhdanskogo obshchestva [Charity and public charity in Russia in the 19th – early 20th centuries: institutional development in the context of the formation of civil society]. *Trudy Instituta rossiyskoy istorii RAN* [Proceedings of the Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences], 2000, no. 2, pp. 164-217. (In Russian).
2. Tsovyan D.G. *Deyatel'nost' gosudarstvennykh organov i obshchestvennykh organizatsiy po okazaniyu pomoshchi bezhentsam v gody Pervoy mirovoy voyny. 1914–1917 gg.: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Activities of State Bodies and Public Organizations to Provide Assistance to Refugees During the First World War. 1914–1917. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2005, 24 p. (In Russian).
3. Mikhalev N.A., Pyankov S.A. Bezhentsy Pervoy mirovoy voyny v Rossiyskoy imperii: chislennost', razmeshcheniye, sostav [Refugees of the First World War in the Russian Empire: number, distribution, composition]. *Ural'skiy istoricheskiy vestnik – Ural Historical Journal*, 2015, no. 4 (49), pp. 95-105. (In Russian).
4. Surzhikova N.V. Problema bezhentsov v konfliktakh i kompromissakh vlastey i obshchestvennosti Rossii v gody Pervoy mirovoy voyny (po materialam periodicheskoy pechati) [The problem of refugees in conflicts and compromises between the authorities and the public of Russia during the First World War (based on materials from periodicals)]. *Vestnik Permskogo universiteta* [Bulletin of Perm State University], 2016, no. 1 (32), pp. 122-133. (In Russian).
5. Alferova I.V. Bezhentsy Pervoy mirovoy voyny: problemy akkomodatsii (na materialakh Orlovskoy gubernii) [Refugees of the First World War: problems of accommodation (on the materials of Orel Governorate)]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta – The Bryansk State University Herald*, 2018, no. 3 (37), pp. 9-16. DOI 10.22281/2413-9912-2018-02-03-9-16. (In Russian).

Информация об авторе

Николаева Елена Владимировна, аспирант, кафедры Отечественной истории, начальник отдела международных связей и сотрудничества. Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского, г. Брянск, Российская Федерация. E-mail: lена-maschnowa@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6223-3086>

Поступила в редакцию 29.01.2021 г.
Поступила после рецензирования 26.02.2021 г.
Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the author

Elena V. Nikolaeva, Post-Graduate Student, National History Department, Head of International Relations and Cooperation Department. Bryansk State Academician I.G. Petrovsky University, Bryansk, Russian Federation. E-mail: lена-maschnowa@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6223-3086>

Received 29 January 2021
Reviewed 26 February 2021
Accepted for press 26 March 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-210-214
УДК 93/94

Психологическая атмосфера в Тамбове в первой половине 1918 г. (по материалам повести Б. Дальнего «Романтическая история»)

Никита Валерьевич АВЕРИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-1341>, e-mail: nik.averin.94@mail.ru

Psychological atmosphere in Tambov in the first half of 1918 (based on the novella of B. Dalny “Romantic Story”)

Nikita V. AVERIN

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-1341>, e-mail: nik.averin.94@mail.ru

Аннотация. Необходимость изучения настроений в обществе в кризисные времена подталкивает к исследованию материалов художественной литературы, которая, являясь автобиографическим произведением, повествует о событиях, свидетелем которых был сам писатель. Предметом данной работы является атмосфера и социально-политические настроения в Тамбове в первой половине 1918 г., описанные в повести Б. Дальнего «Романтическая история». Несмотря на некоторую ангажированность, писатель достаточно точно описывает происходившие вокруг него политические события, отражая обстановку постоянно ухудшавшейся экономической и политической ситуации в городе. В результате анализа данного литературного источника показана значимость произведения, посвященного событиям выхода России из Первой мировой войны. Особое внимание в повести уделено периоду установления советской власти и описанию антисоветского мятежа. Изучение опубликованных исследований и архивных данных показало, что литературные герои имеют реальные прототипы, а события и их описание верное и может послужить в деле изучения состояния населения в указанный период времени.

Ключевые слова: психологическая атмосфера; крестьянство; советская власть; повесть; социально-политическая обстановка; художественное произведение

Для цитирования: Аверин Н.В. Психологическая атмосфера в Тамбове в первой половине 1918 г. (по материалам повести Б. Дальнего «Романтическая история») // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 210-214. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-210-214

Abstract. The need to study the mood in society in times of crisis prompts the study of materials of fiction, which, being an autobiographical work, tells about the events that the author himself witnessed. The subject of this work is the atmosphere and socio-political mood in Tambov in the first half of 1918, described in the story of B. Dalny “Romantic Story”. Despite some bias, the writer quite accurately describes the political events that took place around him, reflecting the constantly deteriorating economic and political situation in the city. As a result of the analysis of this literary source, the significance of the work dedicated to the events of Russia’s exit from the First World War is shown. Particular attention is paid to the period of the establishment of Soviet power and the description of the anti-Soviet rebellion in the novella. A study of published studies and archival data has shown that literary heroes have real prototypes, and their events are correct and can serve in the study of the state of the population in the specified period of time.

Keywords: psychological atmosphere; peasantry; Soviet power; novella; social political situation; fiction

For citation: Averin N.V. Psikhologicheskaya atmosfera v Tambove v pervoy polovine 1918 g. (po materialam povesti B. Dal'nego «Romanticheskaya istoriya») [Psychological atmosphere in Tambov in the first half of 1918 (based on the novella of B. Dalny "Romantic Story")]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 210-214. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-210-214 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Всегда актуальной для историков остается тема общественно-политических настроений в кризисные времена, в частности, после больших войн и в условиях революций.

Применительно к истории Тамбова данная тема частично изучалась в советское время в работах В.Ф. Морозова [1] об установлении советской власти в черноземных губерниях, В.В. Канищева, Ю.В. Мещерякова «Анатомия одного мятежа» [2], а также в работе Ю.В. Мещерякова «Тамбовская губерния в начальный период установления советской власти. Октябрь 1917 – август 1918 гг.» [3]. Стоит отметить, что политические настроения отдельных слоев горожан и крестьян этого периода изучены в недостаточном объеме.

В данной работе представлен анализ произведения писателя Б. Дальнего «Романтическая история», который в начале 1918 г. вернулся с фронта домой, и в котором отражена психологическая атмосфера в Тамбове [4]. В работе будет рассмотрено в основном настроение героев произведения как типичных представителей молодежи своего времени послевоенных и революционных событий.

Для исследователя данное произведение хотя и является художественным, но может представлять ценность как свидетельство писателя – современника событий. Автор произведения сам жил в Тамбове во время описанных событий и был свидетелем оных. Он описывает атмосферу происходившего в городе и во время установления советской власти, и во время антисоветского мятежа в июне 1918 г., заставляя читателя переживать за главных героев, в том числе коммунистов, описывает в дальнейшем их спасение, создание местного ЧОН, мамонтовский рейд и его последствия, и наконец, дальнейшую судьбу героев¹.

События повести «Романтическая история» охватывают период с декабря 1917 до мамонтовского рейда августа 1919 г. Писа-

тель сам в это время жил в Тамбове и был свидетелем многих событий. Понятное дело, написанное при СССР произведение должно было отражать героизм и самопожертвование коммунистов, правильность их точки зрения, с художественной точки зрения доводить до читателя мысли героев этого произведения, по большей части вымышленных.

И все-таки у героев данного произведения разные социально-политические настроения. Показана тревожная атмосфера, царящая в городе, в котором в начале повести еще не установлена советская власть. В основном именно через них автор произведения передает атмосферу происходящего в городе.

С самого начала их разделяют как классовые, так и отчасти политические и моральные предпочтения, что показывает раскол, происходивший в городской среде после событий революции 1917 г. Герои произведения – три сестры Шевелевы, их брат коммунист Василий Шевелев, их молодые сверстники Леонид Бартенев, Юрий Покровский, прапорщик Макаров и купеческий сын Жмаев. Также показаны их родственники, имеющие порой другие политические предпочтения и настроения.

Один из главных героев, коммунист Василий Шевелев, которого пытались расстрелять во время мятежа в июне 1918 г., но выживший и вынужденный уехать в Москву лечиться. Он всегда решительно настроен, показан в повести как оратор из числа большевиков. В то же время, понимая свою ответственность перед близкими людьми, предупреждает своих родных и друзей о тяжелых временах, говорит о том, что не большевики развязали гражданскую войну, и предупреждает о том, что даже родственники могут начать из-за этого убивать друг друга. Он призывает вступать в местную Часть особого назначения (ЧОН) и вообще всячески показывается автором как убежденный сторонник большевиков. Он считает студентов недостаточно подготовленными политически [4, с. 14].

¹ Тамбовская энциклопедия. Тамбов: Юлис, 2004. С. 156.

У Василия есть три сестры: Анна, Зинаида и Клавдия. Между сестрами происходят споры, вызванные ухудшением социально-экономической обстановки и нарастанием напряженности из-за невозможности купить что-то, а также из-за бедности и озлобленности. Старшая сестра «ругает буржуев», под которыми подразумевается живущий напротив в прекрасном доме купеческий сын Аркадий Жмаев с семьей. Настроение сестер меняется после прихода советской власти, одна из них в итоге становится корректором в большевистской газете. В следующую зиму ситуация опять становится тяжелой, даже хуже прежнего [4, с. 113].

Другой персонаж повести, студент Леонид Бартенев, становится членом партии и редактором большевистской газеты. Автор сводит его судьбу с реальным историческим персонажем – Вадимом Подбельским, крупным большевистским деятелем, жившим до революции некоторое время в Тамбове, знавшим город и местных большевиков. В.Н. Подбельский² с весны 1918 г. занимал должность наркома почт и телеграфов РСФСР. Его направили в Тамбов после июньского мятежа не только как человека, знавшего город и местную общественность, но и по роду деятельности – разобраться с поведением почтово-телеграфных служащих. Для главы советского правительства В.И. Ленина контроль над почтами и телеграфами всегда был политически важен [1, с. 246-247; 5].

Приехав в Тамбов, В.Н. Подбельский начал борьбу с «лживыми» телеграммами. Это находит отражение в повести в сцене, где он критикует и в итоге отстраняет главного редактора местной советской газеты, предлагая этот пост Леониду, и тот соглашается. В.Н. Подбельский беспокоится о судьбе Василия, спрашивая Бартенева о его здоровье [4, с. 84-92]. Эта сцена представляется надуманной. В советской литературе было принято подчеркивать заботу большевистских руководителей о простых людях.

Сам же Леонид Бартенев «поборолся» за судьбу своего друга Макарова, человека, который якобы запутался в политической ситуации. Леонид считает, что участие Макарова в мятеже было случайным. Советский

журналист рассказывал следователю-большевику о тяжелом детстве Макарова, и в итоге ходатайствовал за него [4, с. 94].

Такого рода ходатайства преданных советских деятелей за «оступившихся» участников Тамбовского восстания 17–19 июня 1918 г. действительно имели место [1, с. 250-254].

В конце повести жизнь Л. Бартенева заканчивается трагически. Он был повешен казаками Мамонтова во время захвата Тамбова в августе 1919 г. [4, с. 161]. Такой сюжетный ход автора произведения соответствовал суровой правде социалистического реализма.

Автор также описывает прапорщика Ивана Макарова не только через отношения с большевиком Леонидом Бартеневым, но и с представителями других слоев общества. Это важно для нашей темы, поскольку мы можем узнать политические настроения разных слоев в послереволюционные месяцы.

Для историков чрезвычайно интересен его разговор с крестьянином-запасником. Тот говорит Макарову о том, как хочется ему все города «пожечь». На вопрос Макарова запасник отвечает, что от городов одно «беспокойство», что якобы городские жители не дают спокойно жить сельским [4, с. 57]. Писатель талантливо уловил реальные настроения российского крестьянства первой половины 1918 г., оно стремилось полностью освободиться от всяких обязанностей перед государством, олицетворением которого для крестьян был город, и зажить замкнутой деревенской жизнью.

Хотя Макаров получил после участия в июньском мятеже защиту от своего товарища большевика Л. Бартенева и не был осужден, он уехал на Дон, вступил в Белую армию. В данном случае Б. Дальний передал типичную судьбу одного из представителей тамбовской офицерской молодежи, стремившейся в первой половине 1918 г. попасть в ряды Добровольческой армии и особо побежавшей туда после провала антисоветского восстания в Тамбове [6; 7].

А дальше начинается «социалистический реализм». Вечно сомневающийся, не разбирающийся в обстановке Макаров в итоге решил порвать с белыми, освободил заключенную под арест казаками Мамонтова в августе 1919 г. в Тамбове одну из героинь повести Клавдию, ушел от белых к красным. В самом

² Тамбовская энциклопедия. Тамбов: Юлис, 2004. С. 448.

конце произведения рассказывается, как он погиб, сражаясь против немецких войск под Вязьмой осенью 1941 г. [4, с. 113].

Опять-таки в духе социалистического реализма купеческий сын Аркадий Жмаев с самого начала презирал большевиков, да и меньшевиков тоже, не скрывая своих симпатий к генералу Каледину и антипатий даже к умеренным социал-демократам. Во время одной из сцен он утверждал, что все министры Керенского не стоят одного генерала Каледина. Жмаев в дальнейшем пошел открыто против большевиков, участвовал в тамбовском антисоветском мятеже. После его подавления пережил подавленное настроение. Но затем, в соответствии с логикой его настроений, отправился к белым. В конце повести он устроился офицером для поручений у генерала Мамантова, участвовал в его рейде на Тамбов, но, как и положено «злодею», по замыслу автора был убит Макаровым.

Еще один из героев, относящийся к коммунистам с недоверием, – Юрий Покровский, в первые месяцы 1918 г. постоянно беседует со своими друзьями или же со своим отцом на политические темы. В ходе развития повести у него происходит процесс изменения отношения к большевикам. Вначале он предлагает своим друзьям записаться в некую организацию по борьбе с большевизмом. В дальнейшем он отходит от этой позиции, разочаровываясь в противниках большевиков. Не являясь большевиком, он принимает участие в работе большевистской местной газеты, переживает за своих знакомых, арестованных во время антисоветского мятежа, например, за Леонида Бартенева. Он описывает отношения населения к эсеровским вербовщикам в момент их власти в городе, говорит отцу, что эсеры не пользуются уважением, что вербовочные пункты, которые он видел, пусты, и что никто к ним не записывается, и предполагает, что те, которых он не видел, также ничем не отличаются, утверждает, что эсеры не продержатся и двух недель [4, с. 73].

В итоге Ю. Покровский вступает в Пролеткульт. В дальнейшем его отец делится с ним во время мамонтовского рейда информацией и недоумевает (считая, что больше-

вики на грани полного разгрома), почему казаки разрушают мосты водокачки, артсклады и вообще ведут себя так, будто это набег, а не захват города у большевиков [4, с. 162].

Писатель также описывает общее отношение населения к большевикам в первые месяцы их власти в Тамбове. Сначала не воспринимавшиеся как власть, они завоевывают некоторый авторитет и в основном рассматриваются населением как некое меньшее зло³. В сравнении с эсерами, которые авторитет теряют, которые во время мятежа рассчитывали на помощь запасных из крестьян, но те начали расходиться по домам. Эсеровские главари не могут удержать власть, не способны даже привлечь добровольцев, зачастую используя демагогические приемы и даже угрозы, не способны как-то заставить запасные части защищать отбитый у большевиков город [4, с. 55].

В целом автор повести отразил типичные явления первых месяцев советской власти в Тамбове, показал настроения молодых, энергичных в основном политически подкованных людей (по крайней мере, разбирающихся в наиболее известных политических партиях), первоначально недоверчивых к большевикам, надеющихся, что плохие времена быстро пройдут⁴. Но этого не происходит, и в итоге во время острых событий герои произведения оказываются в разных сражающихся лагерях. Настроение героев повести, как и их реальных прототипов, меняется в основном вместе с событиями разной степени остроты, что и показано в произведении. Психологическая атмосфера в Тамбове меняется, на что влияют разные факторы: приход большевиков к власти, мобилизация в Красную армию, антисоветское восстание, общее ухудшение экономической ситуации на фоне всех этих событий. Автором также хорошо описаны продовольственные проблемы через отношения героев произведения, а также культурный досуг и развлечения, которые были популярны у жителей города.

³ Жизнь тамбовской провинции в эпоху революций (февраль 1917 г. – февраль 1918 г.): сб. документов и материалов. Тамбов, 2018. 528 с.

⁴ Страницы истории Тамбовского края. Воронеж, 1986. 223 с.

Список литературы

1. Морозов В.Ф. Борьба большевистской партии за установление советской власти в губерниях Центральной России. (Октябрь 1917 г. – март 1918 г.). Пенза, 1967. 535 с.
2. Канищев В.В., Мещеряков Ю.В. Анатомия одного мятежа. Тамбовское восстание 17–19 июня 1918 г. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1995. 295 с.
3. Мещеряков Ю.В. Тамбовская губерния в начальный период установления советской власти. Октябрь 1917 – август 1918 гг. Тамбов, 2012. 424 с.
4. Дальний Б. Романтическая история. Воронеж, 1965. 176 с.
5. Расин Б. Подбельский. М., 1963. 176 с.
6. Крошницкий П., Соколов С. 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии. Тамбов: Пролетарский светоч, 1927. 72 с.
7. Канищев Вл.В. Тыловые офицеры 1917 г.: революционеры, контрреволюционеры, обыватели (по материалам Тамбовского гарнизона) // Вестник Тверского государственного университета. Серия: История. 2017. № 1. С. 63–79.

References

1. Morozov V.F. *Bor'ba bol'shevistskoy partii za ustanovleniye Sovetskoy vlasti v guberniyakh Tsentral'noy Rossii. (Oktyabr' 1917 g. – mart 1918 g.)* [The Struggle of the Bolshevik Party for the Establishment of Soviet Power in the Governorates of Central Russia. (October 1917 – March 1918). Penza, 1967, 535 p. (In Russian).
2. Kanishchev V.V., Meshcheryakov Y.V. *Anatomiya odnogo myatezha. Tambovskoye vosstaniye 17–19 iyunya 1918 g.* [Anatomy of One Rebellion. Tambov Uprising 17–19 June 1918]. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 1995, 295 p. (In Russian).
3. Meshcheryakov Y.V. *Tambovskaya guberniya v nachal'nyy period ustanovleniya sovetskoy vlasti. Oktyabr' 1917 – avgust 1918 gg.* [Tambov Governorate in the Initial Period of Establishment of Soviet Power. October 1917 – August 1918]. Tambov, 2012, 424 p. (In Russian).
4. Dalny B. *Romanticheskaya istoriya* [Romantic Story]. Voronezh, 1965, 176 p. (In Russian).
5. Rasin B. *Podbel'skiy* [Podbelsky]. Moscow, 1963, 176 p. (In Russian).
6. Kroshitskiy P., Sokolov S. *1917–1918. Khronika revolyutsionnykh sobytiy Tambovskoy gubernii* [1917–1918. Chronicle of Revolutionary Events in the Tambov Governorate]. Tambov, Proletarskiy svetoch Publ., 1927, 72 p. (In Russian).
7. Kanishchev V.V. Tylovyye ofitsery 1917 g.: revolyutsionery, kontrevolyutsionery, obyvateli (po materialam Tambovskogo garnizona) [Rear officers 1917 year: revolutionaries, counterrevolutionaries, ordinary people (on materials of the Tambov garrison)]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Istoriya – Herald of Tver State University. Series: History*, 2017, no 1, pp. 63–79. (In Russian).

Информация об авторе

Аверин Никита Валерьевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: nik.averin.94@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-1341>

Поступила в редакцию 26.11.2020 г.
 Поступила после рецензирования 24.12.2020 г.
 Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Nikita V. Averin, Post-Graduate Student, General and Russian History Department. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: nik.averin.94@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8789-1341>

Received 26 November 2020
 Reviewed 24 December 2020
 Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-215-223
УДК 93/94

Кустарная промышленность в Тамбовской губернии: от военного коммунизма к нэпу

Георгий Сергеевич МАХРАЧЕВ

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-243X>, e-mail: mahrachova@mail.ru

Handicraft industry in Tambov Governorate: from military communism to NEP

Georgiy S. MAKHRACHEV

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-243X>, e-mail: mahrachova@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности развития кустарной промышленности в Тамбовской губернии во время военного коммунизма и нэпа. В период военного коммунизма отмечено снижение промысловой активности, особенно в северных уездах. В этот период развитие получили кожевенный, сапожный и текстильный промыслы, которые были способны удовлетворить военные потребности. Начался процесс кооперирования кустарей. Но если первоначально промысловая кооперация строилась на принципах самоуправления, то в 1920 г. она была передана под управление потребительской кооперации. Интересным явлением стал уход рабочих с фабрик в кустари. В годы нэпа наблюдалось оживление кустарной промышленности. Согласно статистическим данным, к 1925 г. число кустарей в губернии увеличилось почти в два раза, однако все равно было меньше, чем в пореформенное время. Наибольшее развитие в годы нэпа получил текстильный промысел. В 1921 г. промысловая кооперация была введена из состава потребительской и объединена в губкустпромсоюз. Отмечалась активная деятельность губернских инструкторов, которые обучали кустарей новым технологиям производства, выявляли проблемные стороны кооперирования, занимались упрочнением связей артелей с укустпромсоюзами. Для кустарей также были организованы мастер-классы, проводились кустарные выставки. Однако кооперативное движение столкнулось и с целым рядом крупных проблем – нехваткой, задержками в поставке сырья, его некачественностью, а также неорганизованностью госзаказов.

Ключевые слова: военный коммунизм; нэп; кустарные промыслы; промысловая кооперация; Тамбовская губерния; губкустпромсоюз

Для цитирования: Махрачев Г.С. Кустарная промышленность в Тамбовской губернии: от военного коммунизма к нэпу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 215-223. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-215-223

Abstract. We consider the peculiarities of the development of handicraft industry in Tambov Governorate during the military communism and NEP. A decrease in fishing activity is noted during the period of military communism, especially in northern counties. The leather, cobbler and textile industries that were able to meet military needs developed during this period. The process of cooperation between the handicraftsmen began. However, while the original field cooperation was based on local government principles, in 1920 it was transferred to the management of the consumer cooperative society. An interesting phenomenon was the departure of workers from factories to handicraftsmen. During the NEP's years, there was a revival in the handicraft industry. According to statistics, the number of handicraftsmen in the governorate almost doubled by 1925, but was still smaller than in the pre-reform period. The textile industry was the most developed in the NEP's years. In 1921, trade cooperation was introduced from the consumer sector and merged into

the governorate union of handicraft industry. There was an active work of governorate instructors, who trained handicraftsmen in new production technologies, identified problem areas of cooperation, and strengthened the ties between artels and the county union of handicraft industry. Master classes were also organized for handicraftsmen, and handicraft exhibitions were held. However, the cooperative movement has also faced a number of major problems – lack of sufficient raw materials, delays in supplying goods, poor quality, and disorganized government orders.

Keywords: military communism; NEP; handicraft industry; producers' co-operative society; Tambov Governorate; governorate union of handicraft industry

For citation: Makhachev G.S. Kustarnaya promyshlennost' v Tambovskoy gubernii: ot voyennogo kommunizma k nepu [Handicraft industry in Tambov Governorate: from military communism to NEP]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 215-223. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-215-223 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Возрождение рыночных отношений в России в конце XX века актуализировало исследования в области кустарной промышленности. Рассмотрение государственной стимулирующей политики царской и большевистской России в области мелкотоварного производства позволяет выработать максимально эффективные меры поддержки современного малого бизнеса, что может быть выражено в разработке соответствующего законодательства и целевых программ поддержки. Изучение технологий кустарного производства способствует развитию туризма и сохранению национального самосознания. А предпринимательский опыт предшествующих поколений становится ориентиром для новых бизнесменов.

В постсоветской историографии наблюдается повышенный интерес к теме кустарной промышленности в годы нэпа. Большинство написанных работ имеет региональный характер. Так, А.А. Николаев изучил особенности кооперирования сибирских кустарей [1; 2]. Становлению промысловой кооперации Башкирии посвящена монография А.Н. Дегтярева [3]. О.В. Ягов в своих работах раскрыл отличительные черты промысловой кооперации Поволжья [4–7]. Интересным представляется труд С.Ф. Гребениченко, который впервые применил метод контент-анализа при изучении нормативной базы, регулировавшей сферу сельской промысловой кооперации и кустарного производства [8]. Важным дополнением к упомянутым исследованиям стали материалы периодической печати в виде научных статей О.Г. Вязова, Е.В. Диановой, В.А. Григоровой, Е.И. Григорьевой, А.М. Плехановой и др. [9–13]. Фундаментальных работ об особенностях развития кустарной промышленности Тамбовской

губернии в период военного коммунизма и нэпа пока нет.

Стремительный рост промысловой активности после отмены крепостного права не мог остаться без внимания со стороны правительства. На государственном уровне в конце XIX – начале XX века вопросами кустарной промышленности занимался Отдел сельской экономики и сельскохозяйственной статистики, а на местах – земские органы самоуправления. К основным направлениям деятельности в области мелкотоварного производства царской власти можно отнести: статистический учет кустарей, организацию мастер-классов в крестьянской среде, проведение кустарных выставок разных масштабов, создание сети специальных учебных заведений, а также открытие кустарных складов и музеев.

1910-е гг. стали временем крупных политических потрясений, которые отразились в том числе и на кустарной промышленности. 1 августа 1914 г. Российская империя вступила в один из самых кровопролитных международных конфликтов – Первую мировую войну. С одной стороны, это привело к общему спаду промысловой активности, поскольку крестьяне были вынуждены покинуть свои хозяйства и отправиться на фронт. С другой стороны, наблюдался значительный подъем в тех отраслях, которые ориентировались на выполнение военных заказов.

Серьезным потрясением для российского общества стали Февральская и Октябрьская революции. Стремительная смена правительств и радикальные решения пришедших к власти большевиков привели к гражданской войне и народным выступлениям, среди которых можно назвать Тамбовское восстание 1920–1921 гг., Западно-Сибирское вос-

стание 1921–1922 гг., Кронштадский мятеж 1921 г. Внутренняя политика советского правительства, проводившаяся в рамках Гражданской войны, получила название политики военного коммунизма, а ее характерной чертой стала крайняя централизация экономики. Однако народные волнения и спад экономического развития вынудили большевиков перейти к новой экономической политике, что выразилось в замене продразверстки продналогом, а также в возвращении к рыночным отношениям. Все эти изменения отразились и на кустарной промышленности. Ниже, на примере Тамбовской губернии мы попытаемся проследить, как менялось состояние кустарной промышленности в годы военного коммунизма и нэпа.

При рассмотрении особенностей географического распределения крестьянских неземледельческих промыслов и, в частности, кустарных промыслов на территории Тамбовской губернии в период военного коммунизма можно опереться на материалы сельскохозяйственной переписи 1920 г., которые вместе с данными земских обследований 1880–1884 гг. и сельскохозяйственной переписи 1917 г. представлены в «Бюллетене Тамбовского губернского статистического бюро»¹. В первую очередь, отмечалось общее падение промысловой активности. Если в 1880–1884 гг. неземледельческая промысловая деятельность была зафиксирована в 132410 домохозяйствах, что составляло 41,8 % от всех хозяйств в губернии, то в 1917 г. эти цифры были значительно меньше – 86636 домохозяйств, что, соответственно, равнялось 15,3 % от общего числа, и еще меньше в 1920 г. – 68200 домохозяйств, составлявших 14 % от общего числа. Очевидно, что такие изменения были связаны с уходом населения в армию и нарушением внутренних рынков. К 1920 г. также происходит смещение центров промысловой деятельности. Если в дореволюционной России процент домохозяйств, занимавшихся неземледельческой промысловой деятельностью, снижался от северных уездов к южным, то в 1920 г. наблюдалась обратная картина: падение промысловой активности в северных уездах, стабильность, а иногда и рост активности на

юге. В пореформенное время мы имеем следующие данные по уездам: Темниковский – 74,2 %, Шацкий – 71,4 %, Елатомский – 72 %, Моршанский – 66,4 %, Спасский – 59,2 %, Тамбовский – 49,1 %, Липецкий – 48,8 %, Кирсановский – 46,6 %, Усманский – 40,8 %, Лебедянский – 32,8 %, Борисоглебский – 8,7 %, Козловский – 5 %. Поуездные данные в 1920 г.: Тамбовский – 21,3 %, Моршанский – 17,2 %, Липецкий – 15,9 %, Елатомский – 15 %, Шацкий – 14,9 %, Спасский – 14,7 %, Борисоглебский – 12,5 %, Козловский – 12,3 %, Темниковский – 11,3 %, Лебедянский – 10,4 %, Усманский – 9,4 %, Кирсановский – 9,1 %². Вполне вероятно, что причины таких изменений крылись в Гражданской войне и последовавшей натурализации сельского хозяйства. С одной стороны, фабричное производство было не в состоянии удовлетворить крестьянские потребности. С другой стороны, в центральных и южных уездах было развито земледелие. В результате в этих местах среди населения росло самообслуживание. Мастера северных уездов, ориентированные на дальний отход и внеуездную торговлю, в этих обстоятельствах вынуждены были свернуть свою деятельность.

Численность крестьян, занимавшихся мелкотоварным производством, в 1920 г., по сравнению с 1880–1884 гг., значительно снизилась. Однако некоторые направления кустарных работ, наоборот, получили развитие. Несмотря на то, что в земских исследованиях 1880–1884 гг. данные приводились по числу промышленявших домохозяйств, а в сельскохозяйственных переписях 1917 и 1920 гг. – по отдельным кустарям, за неимением иных источников при сравнении мы будем оперировать этими данными.

В первую очередь, следует обратить внимание на кожевенный промысел. В 1920 г. в Тамбовской губернии было зафиксировано 629 кожевников, что больше показателя 1917 г. – 576 кожевников – и в два раза больше, чем в 1880–1884 гг. – 316 дворов. Значительно возросло число сапожников. В 1920 г. в губернии промышленяло 5657 сапожников, что несколько меньше показателя 1917 г. – 6639 сапожников – но гораздо превышает число занятых этим промыслом дворов в 1880–1884 гг. – 3926. Наибольшее количество кожевников и сапожников, как и

¹ Бюллетень Тамбовского губернского статистического бюро. № 4. 1-го июня 1924 года. Тамбов: Изд. губ. стат. бюро, 1924. 140 с.

² Там же. С. 22–24.

в пореформенное время, проживало в Моршанском уезде. Иная картина была в Тамбовском уезде. Здесь в конце XIX века сапожников и кожевников было немного, однако, к 1920 г. в уезде явно образовались крупные гнезда кустарей. Статистические данные этого года по Тамбовскому уезду незначительно уступали только Моршанскому уезду³. Два обозначенных промысла тесно связаны друг с другом и получили развитие в военное время, поскольку могли удовлетворить потребности армии.

Отдельно стоит упомянуть о текстильном промысле. В пореформенный период этот промысел получил значительное развитие в Тамбовской губернии и равномерно распространялся по всем уездам. В 1920 г. этот промысел активно практиковался только в Тамбовском уезде. Причем особо отмечались Рассказовская и Бондарская волости, в которых находились крупные гнезда кустарей⁴. Во всех остальных уездах губернии крестьяне практически не занимались текстильным делом. С одной стороны, это связано с тем, что кустарные гнезда в Рассказовской и Бондарской волостях имели долгую историю и фиксировались еще земскими исследователями. С другой стороны, текстильные изделия были актуальны для армии. Вполне вероятно, что местные мастера смогли подстроиться под нужды военного времени и продолжили заниматься своим делом.

Таким образом, к 1920 г. наблюдалось общее снижение промысловой активности и смещение промысловых центров с северных уездов в центральные и южные. По сравнению с данными земских исследований, значительное развитие получили только кожевенный и сапожные промыслы, которые могли удовлетворить военные потребности. В Тамбовском уезде в 1920 г. был также распространен текстильный промысел. Большого развития, по сравнению с пореформенным временем, он не получил, но даже сохранение на прежнем уровне в данных обстоятельствах можно считать достаточным для внимания.

Как уже отмечалось ранее, приход к власти большевиков повлек за собой реформы в экономике и, в частности, в области кустар-

ной промышленности, в отношении которой сразу же начал воплощаться Ленинский кооперативный план. Активное кооперирование кустарей происходило и в Тамбовской губернии. Регистрацией промысловых артелей, предоставлением сырья и посредничеством в принятии госзаказов занимался губкустпром при ГСНХ (Губернском совете народного хозяйства). И если первоначально кооперирование проходило на добровольной основе, в кооперативах сохранялись принципы хозяйственной самостоятельности и самоуправления, то в 1920 г. ситуация поменялась. Самостоятельные кооперативные союзы были упразднены и заменены на кустпромсекцию губпотребсоюза, то есть кустари попали в подчинение потребительской кооперации. Результатом этого изменения стало «принудительное объединение кустаря-производительного в артели, этих последних в районные, и губернские, и Всероссийские союзы, слияние всех видов кооперации под административно-политическим влиянием потребительской кооперации, регламентация производственной деятельности кустаря по образцу индустриального рабочего, начиная с норм выработки и рабочего дня и кончая тарифом, обязательство работать только на государство и только по его заданиям»⁵.

Несмотря на крайнюю централизацию промысловой кооперации, численность артелей постоянно росла. В 1918 г. губкустпромом были зарегистрированы первые промысловые артели, общее число которых к концу года равнялось 21. А 1 августа 1921 г. в губернии функционировала уже 551 артель, в которых состояло 29790 кустарей⁶. Такой значительный рост происходил «под влиянием покровительственной системы правительства в виде предоставления организованному кустарю льгот по отбыванию государственных повинностей»⁷. То есть кооперированные кустари получали отсрочки по трудовой

⁵ Отчет Президиума Тамбовского ГСНХ к 4-му губернскому съезду совнархозов и 5-му губернскому съезду профсоюзов (За первое полугодие 1921 года). Тамбов: Гос. изд-во. Тамбовское отделение, 1921. С. 14.

⁶ Тамбовское губернское экономическое совещание. Отчет Тамбовского губернского экономического совещания Совету Труда и Оборона за период с 1 октября 1921 г. по 1 апреля 1922 г. Тамбов: Гостипография филиал № 2, 1922. С. 113, 117.

⁷ Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921/22 отчетный год. Б. м. и б. г. С. 459.

³ Бюллетень Тамбовского губернского статистического бюро. № 4. 1-го июня 1924 года. Тамбов: Изд. губ. стат. бюро, 1924. С. 27, 33, 35.

⁴ Там же. С. 14.

и военной мобилизации, а также могли рассчитывать на предоставление сырья, инвентаря и государственных заказов.

Интересным явлением в период военного коммунизма стал уход рабочих с промышленных предприятий в сельскую местность для занятия кустарной деятельностью⁸. В качестве примера можно привести Липецкий уезд, где происходил массовый отток рабочих с госкожзаводов в кустари⁹. Очевидно, что в сельской местности было проще найти пропитание, а занятие кустарной деятельностью имело большую доходность. Однако, даже занимаясь кустарной деятельностью, бывшие рабочие тяготели к профсоюзному движению, причем отмечалось вступление в профсоюзы целых артелей. Вопрос принятия кустарей обсуждался, в частности, на четвертом Тамбовском губернском съезде профессиональных союзов. И хотя в результате обсуждения было решено, что кустарная артель числиться в профсоюзе не может, все ее члены по отдельности имеют право в нем состоять [14, с. 10-11].

Радикальная политика военного коммунизма привела к экономическому спаду и массовым народным выступлениям. 14 марта на X съезде РКП(б) было принято решение о переходе к новой экономической политике, которая заключалась в замене продразверстки продналогом, возврату к рыночным отношениям, привлечении иностранного капитала в форме концессий и т. д. Изменения отразились и на кустарной промышленности.

Как и в годы военного коммунизма в период нэпа кустарная промышленность не оставалась без внимания со стороны государства. Для оценки состояния кустарной промышленности в Тамбовской губернии губстатбюро в 1925 г. провело статистическое обследование. Согласно полученным данным, промысловая активность была отмечена в 26386 дворах, что составляло 5,3 % от об-

щего числа домохозяйств в губернии¹⁰. На первый взгляд может показаться, что мелко-товарное производство в губернии пошло на спад, однако, получившуюся цифру нельзя ставить в один ряд с более ранними сведениями. Во-первых, потому что к этому времени значительно изменились границы самой губернии. Во-вторых, потому что статистики использовали иной подход при сборе информации. Если в предыдущих исследованиях приводилась информация по неземледельческим промыслам (в том числе пчеловодам, охотникам, рыболовам, пастухам и т. д.), то в этот раз статистики сконцентрировались исключительно на кустарно-ремесленном производстве. Более того, в отчетные таблицы не были включены данные по мастерам, которые практиковали дальний отход¹¹. Сопоставляя все имевшиеся данные, сами статистики пришли к выводу, что по сравнению с 1917 г. количество занятых кустарными промыслами крестьян немного увеличилось, но по отношению к 1880–1884 гг. этот показатель был почти в два раза меньше¹². Очевидно, что восстановлению кустарной промышленности способствовал возврат рыночных отношений, а также направленность на обслуживание потребностей деревни. Так, в губернской газете «Тамбовская правда» была размещена статья о том, как частные кузнечные мастерские в освобожденных от антоновского движения волостях Кирсановского уезда в короткий срок смогли удовлетворить запрос уполномоченного на ремонт 5200 мелких и 400 крупных сельхозорудий¹³. Более того, производство продукции на продажу приносило кустарям больше выгоды, чем работа по госзаказам.

В Тамбовской губернии в период нэпа значительное распространение получил текстильный промысел. Если в 1920 г. этот промысел практиковали 3392 кустаря¹⁴, то даже без учета изменения границ губернии в 1925 г.

⁸ Тамбовское губернское экономическое совещание. Отчет Тамбовского губернского экономического Совещания Совету Труда и Обороне за период с 1 октября 1921 г. по 1 апреля 1922 г. Тамбов: Гостипография филиал № 2, 1922. С. 116.

⁹ Липецкое уездное экономическое совещание. Отчет Липецкого уездного экономического совещания на 1-е октября 1921 г. Липецк: Гостип., 1921. С. 20.

¹⁰ Бюллетень Тамбовского губернского статистического бюро № 8. 1 июля 1926 года. Тамбов: Изд. Тамб. губ. стат. бюро, 1926. С. 13.

¹¹ Там же. С. 4.

¹² Там же. С. 11.

¹³ Кузницы на помощь уборке урожая // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1921. 10 сент. С. 3.

¹⁴ Бюллетень Тамбовского губернского статистического бюро. № 4. 1-го июня 1924 года. Тамбов: Изд. губ. стат. бюро, 1924. С. 34.

цифра занятости равнялась 11339¹⁵. Вполне вероятно, что, не потеряв своей актуальности в военное время, текстильное производство при грамотной кооперативной государственной политике продолжило развиваться в годы нэпа. Остальные промыслы по своему развитию остались приблизительно на уровне 1920 г.

С началом нэпа были изменены основные принципы кооперирования кустарей. В кооперацию вновь были возвращены принципы самоуправления и разрешалась работа на рынок. 1 августа 1921 г. кустпромсекция губпотребсоюза была реорганизована в губкустпромсоюз, который объединил 12 уездных и 1 районный союз. То есть кустарная кооперация становилась полностью независимой от потребительской. На 1 августа 1921 г. в губкустпромсоюзе числилась 551 артель, охватывающая 29790 кустарей, а 1 января 1922 г. количество артелей сократилось до 255 с численностью 10077 кустарей¹⁶. Такой спад был связан с необходимостью перерегистрации уставов. В результате некоторые артели еще не успели этого сделать, а часть так называемых «льготных элементов» оказалась нежизнеспособна в новых условиях.

Сформировавшийся в 1921 г. губкустпромсоюз имел цель повысить число кооперированных кустарей. Для этого предполагался целый ряд мероприятий: 1) созыв губернских инструкторских совещаний, на которых должны были обсуждаться проблемы кооперирования кустарей; 2) организация курсов по подготовке инструкторов в уездные союзы; 3) систематизация отчетности кустарных артелей; 4) издание журналов, брошюр, практических руководств для кустарей; 5) организация кустарного музея и библиотек; 6) юридическая помощь артелям; 7) статистические работы¹⁷. Однако, несмотря на столь масштабные планы, в реальности кооперативное движение столкнулось с крупными проблемами – нехваткой, задержками, некачественностью сырья, а также неорганизованностью госзаказов.

К успешным направлениям государственной политики в отношении кустарной

кооперации можно отнести активную деятельность губернских инструкторов на местах. Они обучали кустарей новым технологиям производства, выявляли проблемные стороны кооперирования, занимались упрочнением связей артелей с укустпромсоюзами¹⁸. Помимо этого, для кустарей организовывались мастер-классы. Например, в Кирсановском уезде была открыта показательная школа по гончарному делу, где ученики не только совершенствовали свои навыки, но также получали продовольственный паек и денежное пособие¹⁹. Иным направлением государственной политики была организация кустарных выставок. Так, в 1921 г. кустарная выставка была проведена в Борисоглебском уезде²⁰. Следует также отметить, что восстановлению кустарного производства способствовали сельскохозяйственные нужды.

С другой стороны, в «Отчете Липецкого уездного экономического совещания на 1-е октября 1921 г.» отмечалось, что «недостаток сырья – явление хроническое за последние годы и сильно тормозит развитие кустарной промышленности»²¹. В то же время в Кирсановском уезде выделенная в 1921 г. губтекстилем и райотделом шерсть частично оказалась некачественной, отчего было произведено гораздо меньше запланированного числа валяных сапог. Причем цена, предлагаемая кустарям за изготовленный товар, была гораздо ниже рыночной²². А кирсановские овчинники были вынуждены остановить свою работу из-за отсутствия авансов со стороны губкустпромсоюза²³. Интересная ситуация была в Борисоглебском уезде, где сырья было много, но отсутствовало разреше-

¹⁸ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-887. Оп. 1. Д. 15. Л. 1.

¹⁹ 2-й отчет Кирсановского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. На 1-е октября 1921 года. Б. м. и б. г. С. VI.

²⁰ Выставка кустарных изделий // Известия Тамбовского губернского исполнительного комитета Советов рабочих, крестьянских и красноармейских депутатов. 1921. 23 нояб. С. 4.

²¹ Липецкое уездное экономическое совещание. Отчет Липецкого уездного экономического совещания на 1-е октября 1921 г. Липецк: Гостип., 1921. С. 20.

²² Отчет Кирсановского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. С 1-го октября 1921 г. по 1-е января 1922 г. Кирсанов: Тип. губполиграфотдела, 1922. С. 8.

²³ 2-й отчет Кирсановского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. На 1-е октября 1921 года. Б. м. и б. г. С. V.

¹⁵ Бюллетень Тамбовского губернского статистического бюро № 8. 1 июля 1926 года. Тамбов: Изд. Тамб. губ. стат. бюро, 1926. С. 15.

¹⁶ Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921/22 отчетный год. Б.м. и б. г. С. 458-459.

¹⁷ Там же. С. 459-460.

ние на выдачу его кустарям²⁴. Отсутствие тесных связей между государственными органами, кулпромсоюзом и кооперативами приводило к тому, что значительное число заказов не выполнялось. Так, в 1921 г. губкулпромсоюзом были заключены, но не выполнены следующие договоры: с губпродкомом – на 20000 бочек и 220 полушубков; с всеколесом – на 4000 ульев, 3000 станков колес, 3000 станков дубового обода, 1000000 клепок; с губвидом – на 100 дрог, 100 бочек, 100 дуг, 100 комплектов сбруи²⁵.

Таким образом, в Тамбовской губернии в период военного коммунизма наблюдался значительный спад мелкотоварного производства. Изменилась и география кустарной промышленности. Если в довоенное время кустарные промыслы в большей степени были распространены в северной части губернии, то в 1920 г. отмечалось лидерование по промысловой активности центральных уез-

дов. Наибольшее развитие в этот момент получили кожевенный, сапожный и текстильный промыслы. Пришедшие к власти большевики проводили политику кооперирования кустарей. Но если первоначально в основе работы промысловой кооперации лежало самоуправление, то в 1920 г. она была передана в подчинение промкооперации. В 1921 г. в государственной политике произошли крупные изменения, которые коснулись в том числе и кустарной промышленности. Возвращение к рыночным отношениям привело к оживлению кустарных промыслов, которые, однако, уже не смогли восстановиться до показателей пореформенной России. В 1921 г. промысловые кооперации были выведены из состава потребительской кооперации и объединены в губкулпромсоюз. В губкулпромсоюзе были разработаны задачи по восстановлению кустарной промышленности. Часть из них, действительно, была реализована. Крупными проблемами переходного времени стали нехватка сырья, а также слабая связь центра и первичных кооперативов.

²⁴ 1-й отчет Борисоглебского уездного экономического совещания Тамбовской губернии. На 1-е октября 1921 г. Борисоглебск: Гостип., 1922. С. 13.

²⁵ Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921/22 отчетный год. Б. м. и б. г. С. 461.

Список литературы

1. Николаев А.А. Промысловая кооперация в Сибири (1920–1937 гг.). Новосибирск: Наука. Сибирское отд., 1988. 272 с.
2. Николаев А.А. Мелкая промышленность и кустарные промыслы Сибири в советской кооперативной системе (1920 – середина 1930-х гг.). Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2000. 140 с.
3. Дестярев А.Н. Кустарно-промысловая кооперация и услуги как объект государственного регулирования (на примере Башкирии в 1917–1940 гг.). Уфа: Уфим. технол. ин-т сервиса, 2001. 269 с.
4. Ягов О.В. Кустарно-промысловая кооперация Поволжья в условиях реализации новой экономической политики. Пенза: ПГПУ; Самара: Изд-во Самар. науч. центра РАН, 2008. 335 с.
5. Ягов О.В. Кустарно-промысловая кооперация Поволжья в условиях перехода от «военного коммунизма» к нэпу // Вестник Самарского государственного университета. 2006. № 5/1 (45). С. 67-73.
6. Ягов О.В. От интегрального построения кооперации к созданию самостоятельных кооперативных систем (из истории организационного становления кустарно-промысловой кооперации Поволжья в годы нэпа) // Вестник Самарского государственного университета. 2006. № 10/1 (50). С. 150-156.
7. Ягов О.В. Социокультурный аспект деятельности кустарно-промысловой кооперации в 1920-е гг. (по материалам Поволжья) // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. 2007. № 4 (8). С. 158-161.
8. Гребениченко С.Ф. Диктатура и промысловая Россия в 1920-е годы. М.: ЭКОН, 2000. 378 с.
9. Вязова О.Г. Кооперирование кустарных промыслов Чувашии в годы новой экономической политики // Вестник Чувашского университета. 2006. № 6. С. 27-34.
10. Дианова Е.В. Кооперация женского кружевного промысла северного края (первая треть XX в.) // Известия Коми научного центра УРО РАН. 2011. № 1 (5). С. 74-77.
11. Григорова В.А. Направления трансформации кустарной промышленности в начале XX в. // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 4 (30). С. 25-29.
12. Григорьева Е.И. Кустарные промыслы в экономике страны 20-х – 30-х годов XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2000. № 3 (19). С. 44-51.

13. Плеханова А.М. Кустарная промышленность Бурят-Монголии в условиях реализации новой экономической политики // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. Филология. Философия. 2010. № 7. С. 68-72.
14. Райвид Н. Организационные задачи профессиональных союзов. Доклад на 4 Тамбовском губернском съезде профессиональных союзов. Тамбов: Гос. тип. филиал № 2, 1920. 12 с.

References

1. Nikolayev A.A. *Promyslovaya kooperatsiya v Sibiri (1920–1937 gg.)* [Industrial Cooperation in Siberia (1920–1937)]. Novosibirsk, Nauka. Siberian Branch Publ., 1988, 272 p. (In Russian).
2. Nikolayev A.A. *Melkaya promyshlennost' i kustarnyye promysly Sibiri v sovetskoy kooperativnoy sisteme (1920 – seredina 1930-kh gg.)* [Small-Scale Industry and Handicrafts of Siberia in the Soviet Cooperative System (1920 – mid-1930s)]. Novosibirsk, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences Publ., 2000, 140 p. (In Russian).
3. Degtyarev A.N. *Kustarno-promyslovaya kooperatsiya i uslugi kak ob"yekt gosudarstvennogo regulirovaniya (na primere Bashkirii v 1917–1940 gg.)* [Handicraft Cooperation and Services as an Object of State Regulation (on the Example of Bashkiria in 1917–1940)]. Ufa, Ufa Technological Institute of Service Publ., 2001, 269 p. (In Russian).
4. Yagov O.V. *Kustarno-promyslovaya kooperatsiya Povolzh'ya v usloviyakh realizatsii novoy ekonomicheskoy politiki* [Handicraft Cooperation of the Volga Region in the Context of the Implementation of the New Economic Policy]. Penza, Penza State Pedagogical University Publ., Samara, Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, 2008, 335 p. (In Russian).
5. Yagov O.V. Kustarno-promyslovaya kooperatsiya Povolzh'ya v usloviyakh perekhoda ot «voyennogo kommunizma» k nepu [Handicraft and trade cooperation of the Volga region in the conditions of the transition from “military communism” to the NEP]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Samara State University], 2006, no. 5/1 (45), pp. 67-73. (In Russian).
6. Yagov O.V. Ot integral'nogo postroyeniya kooperatsii k sozdaniyu samostoyatel'nykh kooperativnykh sistem (iz istorii organizatsionnogo stanovleniya kustarno-promyslovoy kooperatsii Povolzh'ya v gody nepa) [From the integral construction of cooperation to the creation of independent cooperative systems (from the history of the organizational formation of handicraft cooperation in the Volga region during the NEP years)]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Samara State University], 2006, no. 10/1 (50), pp. 150-156. (In Russian).
7. Yagov O.V. Sotsiokul'turnyy aspekt deyatel'nosti kustarno-promyslovoy kooperatsii v 1920-e gg. (po materialam Povolzh'ya) [Socio-cultural aspect of the activity of handicraft-word cooperation in the 1920s. (based on materials from the Volga region)]. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo* [Bulletin of the Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinsky], 2007, no. 4 (8), pp. 158-161. (In Russian).
8. Grebenichenko S.F. *Diktatura i promyslovaya Rossiya v 1920-e gody* [Dictatorship and Industrial Russia in the 1920s]. Moscow, EKON Publ., 2000, 378 p. (In Russian).
9. Vyazova O.G. Kooperirovaniye kustarnykh promyslov Chuvashii v gody novoy ekonomicheskoy politiki [Cooperation of handicrafts of Chuvashia during the years of the new economic policy]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta* [Bulletin of the Chuvash University], 2006, no. 6, pp. 27-34. (In Russian).
10. Dianova E.V. Kooperatsiya zhenskogo kruzhevnogo promysla severnogo kraya (pervaya tret' XX v.) [Cooperation of women's lace craft in the northern region (first third of the 20th century)]. *Izvestiya Komi nauchnogo tsentra URO RAN – Proceedings of the Komi Science Centre of the Ural Division of the Russian Academy of Sciences*, 2011, no. 1 (5), pp. 74-77. (In Russian).
11. Grigорова V.A. Napravleniya transformatsii kustarnoy promyshlennosti v nachale XX v. [Directions of transformation of the handicraft industry at the early 20th century]. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Bryansk State University]. 2016, no. 4 (30), pp. 25-29. (In Russian).
12. Grigoryeva E.I. Kustarnyye pomysly v ekonomike strany 20-kh – 30-kh godov XX veka [Handicrafts in the country's economy in the 20s – 30s of the 20th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2000, no. 3 (19), pp. 44-51. (In Russian).
13. Plekhanova A.M. Kustarnaya promyshlennost' Buryat-Mongolii v usloviyakh realizatsii novoy ekonomicheskoy politiki [Handicraft industry of the Buryat-Mongolia in the context of the implementation of the new economic policy]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. Filologiya. Filosofiya* [Bulletin of the Buryat State University. Pedagogy. Philology. Philosophy], 2010, no. 7, pp. 68-72. (In Russian).

14. Rayvid N. *Organizatsionnyye zadachi professional'nykh soyuzov. Doklad na 4 Tambovskom gubernskom s"yezde professional'nykh soyuzov* [Organizational Tasks of Trade Unions. Report at the 4th Tambov Governorate Congress of Professional Unions]. Tambov, State Typography Branch no. 2 Publ., 1920, 12 p. (In Russian).

Информация об авторе

Махрачев Георгий Сергеевич, сотрудник лаборатории социальной истории. Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация. E-mail: makhrachev.zhora@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-243X>

Поступила в редакцию 23.11.2020 г.

Поступила после рецензирования 21.12.2020 г.

Принята к публикации 29.01.2021 г.

Information about the author

Georgiy S. Makhrachev, Worker of the Social History Laboratory. Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation. E-mail: makhrachev.zhora@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8279-243X>

Received 23 November 2020

Reviewed 21 December 2020

Accepted for press 29 January 2021

DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-224-232
УДК 94(410)+94(620)

К вопросу о британском присутствии в Египте: бизнес фирмы «Томас Кук и сын» в оценке современников (последняя треть XIX века)

Анна Юрьевна ВАСИЛЬЕВА

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
199034, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1359-5376>, e-mail: annivasilieva@gmail.com

On the issue of the British presence in Egypt: the business of “Thomas Cook and Son” in the assessment of contemporaries (the last third of the 19th century)

Anna Y. VASILEVA

Saint-Petersburg State University
7/9 Universitetskaya Emb., St. Petersburg 199034, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1359-5376>, e-mail: annivasilieva@gmail.com

Аннотация. Цель исследования – определить, как развитие туристического бизнеса фирмы «Томас Кук и сын» в долине Нила влияло на восприятие и оценки современниками британского присутствия в Египте в конце XIX века. Актуальность изучаемой проблемы заключается в том, что изучение истории туризма в эпоху Нового империализма позволяет дополнить наши представления о репрезентациях империи и частного бизнеса и их взаимовлиянии. На основе анализа публицистических работ обосновано, что, согласно представлениям современников, деятельность фирмы вносила вклад в создание условий для экономического развития Египта, открывала данные территории миру, обеспечивая свободное передвижение по Нилу, способствовала распространению английского языка, делая эту страну в глазах европейцев более «цивилизованной». Сделано заключение, что одновременно с этим путеводители фирмы транслировали достижения имперской политики Великобритании, закрепляя, в свою очередь, представления о положительных последствиях британской оккупации для Египта. Сделан вывод о том, что коммерческий успех частного бизнеса становился видимым проявлением успеха цивилизаторской миссии Англии. Материалы исследования могут быть использованы для дальнейшего изучения связи развития массового туризма и колониальной политики Великобритании.

Ключевые слова: Британская империя; оккупация Египта; имперское сознание; история туризма; фирма «Томас Кук и сын»; Джон Мейсон Кук

Для цитирования: Васильева А.Ю. К вопросу о британском присутствии в Египте: бизнес фирмы «Томас Кук и сын» в оценке современников (последняя треть XIX века) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 191. С. 224-232. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-224-232

Abstract. The purpose of the study is to determine how the development of the tourism business of Thomas Cook and Son in the Nile Valley influenced the perception and assessment of contemporaries of the British presence in Egypt at the end of the 19th century. The relevance of the analyzed problem lies in the fact that the study of the history of tourism in the era of New imperialism allows us to supplement our understanding of the representations of the empire and private business and their mutual influence. It is substantiated that, according to the views of contemporaries, the activities of the company contributed to the creation of conditions for the economic development of Egypt, opened these territories to the world, providing free movement along the Nile, and contributed to the spread of the English language, making this country more “civilized” in the eyes

of Europeans. We conclude that, at the same time, the handbooks of the company broadcasted the achievements of the imperial policy of Great Britain, reinforcing the idea of the positive consequences of the British occupation for Egypt. It is concluded that the commercial success of private business became a visible manifestation of the success of the England's civilizing mission. The research materials can be used to further study the relationship between the development of mass tourism and the colonial policy of Great Britain.

Keywords: British Empire; occupation of Egypt; imperial consciousness; tourism history; Thomas Cook and Son; John Mason Cook

For citation: Vasileva A.Y. K voprosu o britanskom prisutstvii v Egipte: biznes firmy «Tomas Kuk i syn» v otsenke sovremennikov (poslednyaya tret' XIX veka) [On the issue of the British presence in Egypt: the business of "Thomas Cook and Son" in the assessment of contemporaries (the last third of the 19th century)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 191, pp. 224-232. DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-191-224-232 (In Russian, Abstr. in Engl.)

Последняя треть XIX века была периодом укрепления финансовых и политических позиций Великобритании в Египте. В это время стало популярным представление о Египте как зоне особых британских интересов на Ближнем Востоке [1, с. 77], а Африка в целом начала рассматриваться как источник стабильности британской экономики [2, с. 102]. Одновременно с этим росло значение Египта как зимнего курорта среди европейских туристов. Этому способствовала деятельность фирмы «Томас Кук и сын», которая не только облегчала путешествия туристам, но и укрепляла позиции Великобритании на этих территориях.

В зарубежной историографии изучение связи между развитием европейского туризма и империализмом стало популярно в последние годы [3]. Истории фирмы «Томас Кук и сын» в связи с данной проблематикой посвящены лишь отдельные работы как в зарубежной, так и в отечественной историографии [4–7]. Однако обращение к данной теме интересно с точки зрения изучения взаимодействия частного бизнеса и империи. Достижения фирмы служили для современников доказательством успеха британского присутствия в долине Нила, а создание условий для пребывания в Египте туристов облегчало жителям метрополии знакомство с данными территориями. В связи с этим обращение к истории туризма может также расширить наши представления и о существовавшей системе транспортных коммуникаций, и о характере, в известной степени, благодаря им, межкультурных контактов как между метрополией и колониями, так и неформальной империей, в частности Египтом.

Томас Кук, основатель фирмы, организовал свой первый круиз по Нилу, который был совмещен с туром по Святой Земле, в 1869 г. Уже в январе 1870 г. правительство хедива назначило его сына Джона Мейсона Кука агентом по пассажирским перевозкам¹. В 1873 г. одновременно с открытием офиса фирмы в Каире было организовано регулярное пароходное сообщение до Асуана, которым пользовались не только туристы, но и местное население, а в 1875 г. маршрут был продлен до Вади-Хальфа. В этом же году Дж. Кук был назначен единственным почтовым агентом Египта [8, р. 136]. В 1880 г. он получил в свое распоряжение нильские пароходы, заключив контракт с хедивом на 10 лет, согласно которому фирма установила полный контроль над пароходным сообщением и могла изменять внутреннюю отделку судов, в то время как ответственность за состояние корпуса, машинного оборудования и экипаж (кроме официантов и слуг) несло египетское правительство [8, р. 137], отчего на правительство хедива ложилась наиболее затратная часть проекта.

Несмотря на то, что фирма «Томас Кук и сын» предлагала туры по всему миру, Египет и круизы по Нилу составляли центральную статью доходов компании, не в последнюю очередь благодаря особому положению фирмы, достигнутому путем заключения договора с хедивом. Количество туристов, посещавших Каир в конце XIX века, неуклонно росло. Если в 1872 г. вместе с Т. Куком Египет посетило 400 человек [5, р. 20], то в 1880-х гг. свыше 5 тыс. человек ежегодно регистриро-

¹ Winter Series of Programmes of Circular, Single and Trough Tickets from London. L., 1871. P. 1.

валось в офисе фирмы в Каире [9, р. 234], а зимой 1889/1890 гг. Каир посетило 11 тыс. туристов, из которых 1,3 тыс. отправились в круиз по Нилу [4, р. 42]. В 1893 г. за одну неделю в Каир прибыла 1 тыс. путешественников [4, р. 42]. Несмотря на суданскую операцию, зимой 1897/1898 гг. в Египте побывало 50 тыс. туристов, и уже на следующий год один из журналистов назвал Каир пригородом Лондона [8, р. 231]. За 1889 г. туристы потратили в Египте 2,5 млн долл. [5, р. 26]. Наконец, на 1890 г. по всему миру фирма имела 2692 сотрудника, из которых 978 служили в Египте и Палестине [5, р. 23].

Обратимся к тому, как результаты деятельности фирмы в долине Нила оценивались британским обществом. Одним из условий обретения Египтом самостоятельности, по мнению британцев, было восстановление его финансовой стабильности [10]. Современники связывали фирму «Томас Кук и сын» не только с финансовым процветанием местных жителей, но и Египта в целом. Ральф Ричардсон, почетный секретарь Королевского шотландского географического общества, в своей статье «Что Британия сделала для Египта» писал, что благодаря Дж. Куку процветание буквально золотым дождем пролилось на голову египтянина [11, р. 12]. Фирма владела бумажной фабрикой в Каире и собственным судоходным заводом, не считая туристический бизнес, делавшего ее крупным работодателем, что также рассматривалось как положительный фактор [12, р. 91]. При этом, по мнению одного из авторов, Дж. Куку удавалось при найме к себе на службу превращать невежественного араба или нубийца в «спокойного и эффективного слугу», «пионера цивилизации», что делало Египет одной из самых безопасных стран для путешествий [13, р. 173]. На практике это означало, что египетские коммерция и торговля оказались в иностранных руках, а обычные египтяне были лишены возможности извлекать прибыли, поскольку финансы контролировались британской бизнес-олигархией, что замедляло индустриализацию страны [14, р. 661, 663].

Дж. Кук принимал участие и в установлении более справедливой фискальной политики, которая также являлась частью провозглашенной британцами программы по обустройству Египта. Британский журналист

Уильям Рэй отмечал, что если раньше деньги, полученные за снабжение туристического парохода, брал шейх, отдававший лишь малую часть сельским жителям, которые снабжали судно, то при Дж. Куке деньги стали получать непосредственно феллахи [12, р. 91]. По его мнению, вместе с ослаблением британского влияния ослабнет и туристический поток, а местные жители снова впадут в нищету [12, р. 266-267].

Египтяне, по мнению британцев, не были готовы к самоуправлению не только из-за финансовой нестабильности в стране. Для этого им также было необходимо получить образование, поэтому распространение просвещения было заявлено как одна из главных забот новых правителей [15, с. 259]. На самом же деле во время британского присутствия в Египте расходы на образование сократились, немногие египтяне посещали школы, и за это время не было открыто ни одного университета [15, с. 259-261]. Это не мешало использовать данный тезис в пропагандистских целях. Нам известны два случая участия фирмы «Томас Кук и сын» в подобных инициативах. В 1887 г. пять молодых египтян были направлены в Великобританию для получения образования. Четверо из них посвятили себя инженерному делу и телеграфии, пятый приступил к изучению права в Кембридже. Министр народного образования особо отметил ценные услуги, оказанные фирмой студентам, в своем ежегодном докладе хедиву [12, р. 189-190].

В 1892 г. по случаю воцарения Аббаса-паши для учителей и избранных учеников государственных школ было организовано путешествие от Каира до первого порога Нила. Группу из пятидесяти человек, преимущественно египтян, возглавлял Дуглас Данлоп, генеральный инспектор образования. Дж. Кук бесплатно предоставил свой пароход первого класса «Принц Аббас». В торжественной речи он отметил, что если Египет будет когда-либо управляться «своими собственными детьми», то им следует знать все знаменитые места своей страны и стремиться понять ее историю, чтобы разумно справляться с проблемами коммерции и администрирования [12, р. 268-269]. Сам Дж. Кук тоже принял участие в изучении Египта – за его счет была раскопана пирамида Унаса [13, р. 46].

Для английских колонизаторов их собственный язык выступал в качестве языка политики, торговли, закона, науки и воспринимался как посредник цивилизации, поскольку неоспоримое превосходство британских политических, экономических институтов и ее культуры, как считалось, находило в нем свое отражение [16, р. 133, 139]. По мнению У. Рэя, фирма способствовала расширению использования английского языка больше, чем его изучение в школах. Египтяне, принимавшиеся на службу фирмой, должны были знать английский. Кроме того, как отмечает журналист, пароходы Кука ежегодно перевозили тысячи туристов, которые могли общаться с местными жителями только на английском [12, р. 195], что, по всей видимости, должно было дополнительно стимулировать египтян к изучению языка. Р. Ричардсон видел заслугу Дж. Кука и в том, что он разбавил повседневную рутину и скуку египтянина непрерывным потоком европейских путешественников [11, р. 11].

Достижения Дж. Кука на этом не исчерпывались. Как отмечали современники, он позволил египтянам с легкостью и быстротой перемещаться по Нилу [11, р. 12] и открыл Египет миру [17, р. 272]. Для заместителя министра финансов в Египте Альфреда Милнера туристы Кука на Ниле были символом безопасности и «умиротворения» данных территорий [18, р. 187]. По мнению американского дипломата Фредерика Пенфилда, невозможно было говорить о Египте как о зимнем курорте, не упоминая фирму «Томас Кук и сын» [19, р. 365].

Отметим также, что в Луксоре Дж. Куком было организовано строительство бесплатной больницы для местных жителей, открывшейся в феврале 1891 г. [12, р. 272-273]. Еще в 1876 г. он открыл там же свой отель, и с этого момента Луксор стал курортом [8, р. 136], особенно популярным у туристов, страдавших легочными заболеваниями [20].

Современники отметили заслуги фирмы торжественным банкетом по случаю ее 50-летнего юбилея в 1891 г., на котором присутствовали высокопоставленные политики и чиновники из колоний, военные, руководители железнодорожных и судоходных компаний Европы. На банкете были особо подчеркнуты и отмечены заслуги фирмы в решении геополитических задач Британии,

особенно в Египте. Примечательно, что после традиционных «Боже, храни королеву!» и тостов в честь королевской семьи был поднят бокал за здоровье хедива Мухаммеда Тауфик-паши, что нарушало протокол [6, с. 66]. Сам Дж. Кук тесно сотрудничал с Тауфик-пашой [4, р. 37] и был награжден хедивом орденом Османие 2 степени, а трое его сыновей, которые также принимали участие в развитии семейного бизнеса, – орденами Меджидие 3 степени за организацию путешествия по Европе двух сыновей хедива [6, с. 66].

Существуют два часто цитируемых анекдота о том, как оценивали Дж. Кука простые египтяне. Согласно одному из них, школьник назвал первым человеком в Египте хедива, а вторым – мистера Дж. Кука. Вторым анекдот следующий. Однажды Дж. Кук путешествовал по Нилу вместе с генеральным консулом Великобритании в Египте лордом Кромером, и они посетили шейха около Луксора. Пожилой мужчина не знал, что Британия принимала участие в управлении Египтом все это время. «Вы когда-нибудь слышали обо мне?» – спросил лорд Кромер. «Нет», – ответил шейх. «Слышали ли вы о мистере Куке?». «О да, Кук-паша, все знают Кук-пашу», – последовал ответ [17, р. 273].

Несмотря на то, что пресса писала о заинтересованности египтян в присутствии английских войск и осуществлении английского контроля в стране [2, с. 117], не для всех положение англичан в Египте выглядело столь радужно. Например, лорд Уилфрид Скауэн Блант указывал на то, что пресса и правительство, говоря об успехах англичан в Египте, не слышат египетскую сторону. Это касалось не только англичан в Англии, но и туристов на Ниле, которые на самом деле не понимали египтян [21, р. 571]. В результате у публики складывалось заблуждение относительно прочности британской власти и поддержки реформ местным населением [22, с. 82-83]. По его мнению, египтяне по-настоящему оценили только строительство ирригационных систем [22, с. 83]. Стоит также отметить, что разрушение привычного уклада жизни привело не к процветанию египетских крестьян, а расцвету бандитизма [23, с. 216].

В создании определенного образа Египта принимали участие и туристические путеше-

дители. Британский исследователь Джон Макдональд Маккензи указывал, что путеводители являлись важнейшими средствами пропаганды и одним из основных инструментов империализма, аккумулировавших данные о формальных и неформальных империях [24]. Поэтому можно сказать, что фирма «Томас Кук и сын» также вносила вклад в формирование представлений о данных территориях, транслируя это через собственные путеводители.

Содержание путеводителей было в первую очередь сфокусировано на истории и культуре Древнего Египта, который представлял перед взором туристов в качестве богатой развитой цивилизации², часть истории которой была связана со временами Ветхого Завета³. Маршруты по стране пирамид были стандартизированы. Путешественники прибывали в Александрию и затем направлялись в Каир, откуда можно было отправиться в круиз по Нилу. Главной остановкой во время круиза, занимавшей четыре дня, была остановка в Луксоре. Она включала в себя осмотр Долины Царей, погребального храма Рамсеса III Мединет-Абу, Карнакского храма и иных достопримечательностей [25, р. 21-22]. Каир также служил отправной точкой для туров в Палестину и Сирию, к Суэцу, Фаюму, горе Синай, а также в Акабу и Петру. Таким образом, можно констатировать, что уже к концу XIX века основные примечательные места региона стали объектами туристического бизнеса.

Анализ названий пароходов фирмы «Томас Кук и сын» дополнительно раскрывает систему представлений и сложившихся к тому времени культурных стереотипов, связанных с историей страны пирамид. Назовем некоторые из пароходов: «Осирис», «Гор», «Исида», «Амон-Ра», «Рамсес Великий», «Клеопатра», а также «Тауфик», «Принц Аббас» и «Принц Мохамед-Али» [26, р. 92]. Три последних совершили свои первые круизы по Нилу около 1886 г. [8, р. 200, 223.] Из перечисления названий судов, также и как при просмотре путеводителей, видно, что главный туристический интерес для англичан представлял Древний Египет. Однако и современный Египет в этом ряду был пред-

ставлен в лице Тауфик-паши – хедива, сотрудничавшего с европейцами, и его сыновей. Это могло дополнительно свидетельствовать об оптимистичных взглядах британцев, в частности Дж. Кука, на развитие данных отношений в будущем, поскольку являвшийся наследником престола Аббас и Мохамед-Али на момент спуска на воду пароходов, названных в их честь, были еще детьми.

В целом арабская история Египта в путеводителях практически игнорировалась, несмотря на то, что в них были включены общие сведения об исламе⁴, а мечети упоминались в качестве рекомендованных к осмотру достопримечательностей⁵. В путеводителях встречались указания на места, которые обозначались как неинтересные, грязные и не имеющие значения, в связи с чем они не рекомендовались к посещению. В первую очередь это касалось арабских деревень⁶ [25, р. 18, 19]. Один из путеводителей при описании исламского кладбища в последнем предложении содержал замечание, что рядом с кладбищем находится «типичная грязная египетская деревня»⁷. Однако современный арабский мир помимо мечетей, которым европейцы отдавали должное как архитектурным памятникам, мог заинтересовать туристов базарами, из множества которых особенно ценились базары Асуана и Асьюта. Для посещения последнего специально выделялась половина дня однодневной остановки⁸ [25, р. 18, 21]. Сами египтяне даже не рассматривались в качестве потенциальных туристов [5, р. 29].

Не всегда европейским путешественникам удавалось сохранять настолько избирательные отношения с современным им арабским миром, поскольку «альфой и омегой восточного путешествия»⁹ мог быть назван бакшиш – «вероятно, первое арабское слово, которое путешественник услышит по прибытии в Египет, и последнее, когда он будет его покидать»¹⁰. В одном из путеводителей прямо предлагалось помимо медяков иметь при

² Cook's Tourists' Handbook for Egypt, the Nile, and the Desert. L., 1876. P. 53.

³ Ibid. P. 55-60.

⁴ Ibid. P. 42-46.

⁵ Ibid. P. 94-96.

⁶ Ibid. P. 17.

⁷ Ibid. P. 70.

⁸ Cook's Tourists' Handbook for Egypt, the Nile, and the Desert. L., 1897. P. 184, 234.

⁹ Cook's Tourists' Handbook for Egypt... L., 1876. P. 7.

¹⁰ Ibid.

себе хлыст или палку, чтобы отгонять особо назойливых попрошайек, выделяя нищих из Фив, которые «достигли величайшего совершенства; все они немного говорят по-английски и пытаются тронуть ваше сердце самыми печальными историями. Они либо потеряли отца, либо мать, и им негде спать; или они показывают вам разбитый сосуд, горько плача, что не осмеливаются вернуться домой из страха быть избитыми» [25, р. 24]. В другом случае рекомендовалось давать чаевые за оказание действительно качественных услуг, и если каждый турист взял бы себе это за правило, то он бы принес «благо народу и будущим путешественникам»¹¹.

В путеводителях динамично обновлялась информация, связанная с европейским присутствием, особенно после начала британской оккупации Египта. «Английская оккупация продолжается, но количество английских войск сократилось», – сообщалось в путеводителе 1897 г. Характеристика положения дел в Египте за 1888–1896 гг. сводилась к констатации того, что под руководством английских чиновников были проведены «великие административные и финансовые реформы», сокращены налоги, расширена ирригационная система, улучшено образование. Составители путеводителя утверждали, что «финансы процветают и доверие восстановлено»¹². Указывались статьи сельскохозяйственного экспорта. Отдельный параграф был посвящен развитию железнодорожной сети, в первую очередь, в дельте Нила и по направлению к Суэцу¹³. Таким образом, подчеркивались исключительно положительные последствия британского присутствия на данных территориях.

Пользу оккупации британцы видели и в том, что она предоставила возможность европейцам сохранить наследие цивилизации Древнего Египта. Так, например, в путеводителе 1897 г. сообщалось, что именно после британской оккупации статуя Рамсеса II, открытая в первой четверти XIX века и лежавшая все это время в канаве, наконец поднята королевскими инженерами и помещена под деревянный навес, сооруженный для ее за-

щиты¹⁴. Также путеводители содержали указания на экспонаты, перевезенные в Британский музей¹⁵. В издательстве фирмы вышел путеводитель, написанный британским археологом и египтологом, сотрудником музея Э.А.У. Баджем [27]. Во введении отмечалось, что поводом для создания такого путеводителя послужил тот факт, что драгоманов, как показала практика, недостаточно хорошо знакомы с историей Верхнего Египта [27, р. V]. Это заявление указывает на представление европейцев о том, что современные египтяне были не в состоянии самостоятельно изучить и оценить в полной мере величие Древнего Египта.

Наконец, присутствие британцев, как отмечалось в путеводителе, поспособствовало развитию спорта в Египте. Так, с 1882 г. «количество спортивных игр на открытом воздухе ежегодно увеличивалось». Спортивный клуб Гезира, основанный сразу после оккупации, имел площадки для игры в гольф, теннис, крикет, футбол и поло. В течение зимы регулярно проводились скачки. Среди прочих развлечений имелся военный оркестр, который играл несколько раз в течение недели. Членом клуба можно было стать, сделав взнос в два фунта стерлингов¹⁶.

Таким образом, развитие туристического бизнеса способствовало, с одной стороны, усилению финансовых позиций Британии в регионе, с другой – расценивалось современниками как одно из условий экономического развития и процветания Египта как территории, входившей в зону британских коммерческих и политических интересов. Фирма «Томас Кук и сын» сыграла в этом особую роль, установив монополию на нильское пароходное сообщение. К этому необходимо добавить, что открытие Египта миру и наличие возможности свободного передвижения по стране в европейском сознании связывалось с тем, что страна становилась все более «цивилизованной» по меркам Запада; наличие туристов являлось свидетельством безопасности данных территорий и способствовало распространению европейского языка – английского. Путеводители транслировали

¹¹ Cook's Tourists' Handbook for Egypt... L., 1876. P. 8.

¹² Cook's Tourists' Handbook for Egypt... L., 1897. P. 61.

¹³ Cook's Tourists' Handbook for Egypt... L., 1876. P. 37; Cook's Tourists' Handbook for Egypt... L., 1897. P. 38-41.

¹⁴ Ibid. P. 160.

¹⁵ Cook's Tourists' Handbook for Egypt... L., 1876. P. 72, 116, 152.

¹⁶ Cook's Tourists' Handbook for Egypt... L., 1897. P. 165.

достижения имперской политики Великобритании, сообщая об объемах экспорта, строительстве железных дорог, отмечая наличие в городах школ и госпиталей, сообщая о сохранении англичанами ценностей Древнего Египта. Успехи коммерции Дж. Кука в Египте, таким образом, воспринимались ви-

димым проявлением успеха цивилизаторской миссии Англии. Заслуги Дж. Кука были высоко оценены как британскими политическими и военными лидерами, так и хедивом, а также, как казалось англичанам, простыми египтянами.

Список литературы

1. Дронова Н.В. Где находится «ключ к Индии»? (тезис о «русской угрозе» как фактор российско-британского имперского соперничества в 70-е годы XIX века) // Россия – Индия: перспективы регионального сотрудничества (Липецкая область). М.: Ин-т востоковедения РАН, 2000. С. 67-80.
2. Гелла Т.Н. Геополитические интересы Великобритании и английские политические партии в конце XIX – начале XX века. Орел: ГОУ ВПО «Орлов. гос. ун-т», 2009. 171 с.
3. Baranowski S., Endy C., Hazbun W., Hom S.M., Pirie G., Simmons T., Zuelow E.G.E. Discussion: Tourism and Empire // Journal of Tourism History. 2015. Vol. 7. № 1–2. P. 100-130. DOI 10.1080/1755182X.2015.1063709
4. Hunter F.R. Tourism and Empire: the Thomas Cook & Son Enterprise on the Nile, 1868–1914 // Middle Eastern Studies. 2004. Vol. 40. № 5. P. 28-54. DOI 10.1080/0026320042000265666
5. Hazbun W. The East as an exhibit: Thomas Cook & Son and the origins of international tourism industry in Egypt // The Business of Tourism. Place, Faith and History / ed. by J.F. Davidson, P. Scranton. Philadelphia: University of Philadelphia Press, 2007. 304 p.
6. Дронова Н.В. В честь Томаса Кука и Джона Кука, строителей империи... // Pax Britannica: история Британской империи и созданного ею мира: сб. науч. работ к 60-летию проф. В.В. Грудзинского / под ред. И.М. Нохрина. Челябинск: Энциклопедия, 2016. С. 61-79.
7. Васильева А.Ю. Бизнес на службе британской армии: фирма «Томас Кук и сын» – транспортный агент империи в долине Нила (1882–1898) // Псковский военно-исторический вестник. Псков, 2018. Вып. 4. С. 121-125.
8. Brendon P. Thomas Cook. 150 Years of Popular Tourism. L.: Secker & Warburg Ltd, 1991. 372 p.
9. Withey L. Grand Tours and Cook's Tours. N. Y.: William Morrow & Co, 1997. 441 p.
10. Борисенко В.Н. Гладстон и Египет 1882–1885 г. (Проблемы либеральной имперской экспансии) // Личность в истории в эпоху нового и новейшего времени (памяти профессора С.И. Ворошилова): материалы Междунар. науч. конф. СПб.: Изд. дом СПбГУ, 2011. С. 75-85.
11. Richardson R. What Britain has done for Egypt // The North American Review. 1898. Vol. 167. № 500. P. 1-15.
12. Rae W.F. Egypt Today: the First to the Third Khedive. L.: R. Bentley and Son, 1892. 328 p.
13. Ward J. Pyramids and Progress: Sketches from Egypt. London; New York: Eyre and Spottiswoode, 1900. 288 p.
14. Al-Sayyid-Marsot A.L. The British occupation of Egypt from 1882 // The Oxford History of the British Empire: Vol. 3: The Nineteenth Century / ed. by A. Porter. Oxford, 1999. P. 651-664.
15. Потитейн Ф.А. Захват и закабаление Египта. М.: Изд-во вост. лит., 1959. 367 с.
16. Pennycook A. English and the Discourses of Colonialism. London; New York: Routledge, 1998. 239 p.
17. Steevens G.V. Egypt in 1898. N. Y.: Dodd, Mead & Company, 1899. 283 p.
18. Milner A. England in Egypt. London; Beccles: W. Clowes and sons, 1894. 448 p.
19. Penfield F.C. Present-Day Egypt. N. Y.: The Century Co, 1899. 372 p.
20. Hardwicke G.J. Egypt for invalids // Dublin Journal of Medical Science. 1895. Vol. 99. № 6. P. 462-474.
21. Blunt W.S. Lord Cromer and the Khedive // The Nineteenth Century: a Monthly Review. 1893. № 33 (194). P. 571-585.
22. Богомолов С.А. Теоретические проблемы модернизации Египта Британской империей в 80–90-е гг. XIX в. // Вестник ОГУ. 2012. № 4 (140). С. 79-84.
23. Зеленев Е.И. Государственное управление, судебная система и армия в Египте и Сирии (XVI – начало XX века). СПб.: СПбГУ, 2003. 419 с.
24. Mackenzie J.M. Empires of travel: British guide books and cultural imperialism in the 19th and 20th centuries // Histories of Tourism: Representation, Identity and Conflict / ed. by J. Walton. Clevedon: Channel View Publications, 2005. P. 19-38.
25. Etzensberger R. Up the Nile by Steam. L.: T. Cook & Son, 1872. 75 p.
26. Swinglehurst E. Cook's Tours. The Story of Popular Travel. L.: Blandford Press, 1982. 192 p.

27. Budge E.A.W. The Nile: Notes for Travellers in Egypt. London; Cairo, 1890. 311 p.

References

1. Dronova N.V. Gde nakhoditsya «klyuch k Indii»? (tezis o «russkoy ugroze» kak faktor rossiysko-britanskogo imperskogo sopernichestva v 70-e gody XIX veka) [Where is the “key to India”? (thesis about the “Russian threat” as a factor of the Russian-British imperial rivalry in the 70s of the 19th century)]. *Rossiya – Indiya: perspektivy regional'nogo sotrudnichestva (Lipetskaya oblast')* [Russia – India: Prospects for Regional Cooperation (Lipetsk Region)]. Moscow, Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences Publ., 2000, pp. 67-80. (In Russian).
2. Gella T.N. *Geopoliticheskiye interesy Velikobritanii i angliyskiye politicheskiye partii v kontse XIX – nachale XX veka* [Geopolitical Interests of Great Britain and British Political Parties in the Late 19th – Early 20th Centuries]. Orel, Orel State University named after I.S. Turgenev Publ., 2009, 171 p. (In Russian).
3. Baranowski S., Endy C., Hazbun W., Hom S.M., Pirie G., Simmons T., Zuelow E.G.E. Discussion: Tourism and Empire. *Journal of Tourism History*, 2015, vol. 7, no 1–2, pp. 100-130. DOI 10.1080/1755182X.2015.1063709
4. Hunter F.R. Tourism and Empire: the Thomas Cook and Son Enterprise on the Nile, 1868–1914. *Middle Eastern Studies*, 2004, vol. 40, no. 5, pp. 28-54. DOI 10.1080/0026320042000265666
5. Hazbun W. The East as an exhibit: Thomas Cook and Son and the origins of international tourism industry in Egypt. *The Business of Tourism. Place, Faith and History*. Philadelphia, University of Philadelphia Press, 2007, 304 p.
6. Dronova N.V. V chest' Tomasa Kuka i Dzhona Kuka, stroiteley imperii... [In honor of Thomas Cook and John Cook, the builders of the empire...]. *Sbornik nauchnykh rabot k 60-letiyu professora V.V. Grudzinskogo «Pax Britannica: istoriya Britanskoy imperii i sozdannogo eyu mira»* [Proceedings of Scientific Works Dedicated to the 60th Anniversary of Professor V.V. Grudzinsky “Pax Britannica: the History of the British Empire and the World It Created”]. Chelyabinsk, Entsiklopediya Publ., 2016, pp. 61-79. (In Russian).
7. Vasilyeva A.Y. Biznes na sluzhbe britanskoy armii: firma «Tomas Kuk i syn» – transportnyy agent imperii v doline Nila (1882–1898) [Business in the service of the British: Thomas Cook and Son – imperial transport agent in the Nile Valley (1882–1898)]. *Pskovskiy voyenno-istoricheskiy vestnik – Pskov Bulletin of Military History*, 2018, no. 4, pp. 121-125. (In Russian).
8. Brendon P. *Thomas Cook. 150 Years of Popular Tourism*. London, Secker and Warburg Ltd Publ., 1991, 372 p.
9. Withey L. *Grand Tours and Cook's Tours*. New York, William Morrow and Co Publ., 1997, 441 p.
10. Borisenko V.N. Gladston i Egipet 1882–1885 g. (Problemy liberal'noy imperskoy ekspansii) [Gladstone and Egypt 1882–1885 (Problems of liberal imperial expansion)]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Lichnost' v istorii v epokhu novogo i noveyshego vremeni (pamyati professora S.I. Voroshilova)»* [Proceedings of the International Scientific Conference “Personality in History in the Era of Modern and Contemporary Times (In Memory of Professor S.I. Voroshilov)”]. St. Petersburg, Publishing House of Saint-Petersburg State University, 2011, pp. 75-85. (In Russian).
11. Richardson R. What Britain has done for Egypt. *The North American Review*, 1898, vol. 167, no. 500, pp. 1-15.
12. Rae W.F. *Egypt Today: the First to the Third Khedive*. London, R. Bentley and Son Publ., 1892, 328 p.
13. Ward J. *Pyramids and Progress: Sketches from Egypt*. London, New York, Eyre and Spottiswoode Publ., 1900, 288 p.
14. Al-Sayyid-Marsot A.L. The British occupation of Egypt from 1882. *The Oxford History of the British Empire: Vol. 3: The Nineteenth Century*. Oxford, 1999, pp. 651-664.
15. Rotshteyn F.A. *Zakhvat i zakableniye Egipta* [Capture and Enslavement of Egypt]. Moscow, Vostochnaya literatura Publ., 1959, 367 p. (In Russian).
16. Pennycook A. *English and the Discourses of Colonialism*. London, New York, Routledge Publ., 1998, 239 p.
17. Steevens G.V. *Egypt in 1898*. New York, Dodd, Mead and Company Publ., 1899, 283 p.
18. Milner A. *England in Egypt*. London, Beccles, W. Clowes and sons Publ., 1894, 448 p.
19. Penfield F.C. *Present-Day Egypt*. New York, The Century Co Publ., 1899, 372 p.
20. Hardwicke G.J. Egypt for invalids. *Dublin Journal of Medical Science*, 1895, vol. 99, no. 6, pp. 462-474.
21. Blunt W.S. Lord Cromer and the Khedive. *The Nineteenth Century: a Monthly Review*, 1893, no. 33 (194), pp. 571-585.
22. Bogomolov S.A. Teoreticheskiye problemy modernizatsii Egipta Britanskoy imperiyey v 80–90-e gg. XIX v. [Theoretical problems of modernization of Egypt by the British Empire in the 80s–90s of 19th century]. *Vestnik OGU – Vestnik of the Orenburg State University*, 2012, no. 4 (140), pp. 79-84. (In Russian).

23. Zelenev E.I. *Gosudarstvennoye upravleniye, sudebnaya sistema i armiya v Egipte i Sirii (XVI – nachalo XX veka)* [Public Administration, Judicial System and Army in Egypt and Syria (16th – Early 20th Century)]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State University Publ., 2003, 419 p. (In Russian).
24. Mackenzie J.M. *Empires of travel: British guide books and cultural imperialism in the 19th and 20th centuries. Histories of Tourism: Representation, Identity and Conflict*. Clevedon, Channel View Publications Publ., 2005, pp. 19-38.
25. Etzensberger R. *Up the Nile by Steam*. London, T. Cook and Son Publ., 1872, 75 p.
26. Swinglehurst E. *Cook's Tours. The Story of Popular Travel*. London, Blandford Press, 1982, 192 p.
27. Budge E.A.W. *The Nile: Notes for Travellers in Egypt*. London, Cairo, 1890, 311 p.

Информация об авторе

Васильева Анна Юрьевна, аспирант, кафедра истории Нового и Новейшего времени. Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. E-mail: annivasilieva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1359-5376>

Поступила в редакцию 02.02.2021 г.

Поступила после рецензирования 19.03.2021 г.

Принята к публикации 26.03.2021 г.

Information about the author

Anna Y. Vasileva, Post-Graduate Student, Modern and Contemporary History Department. Saint-Petersburg State University, St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: annivasilieva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1359-5376>

Received 2 February 2021

Reviewed 19 March 2021

Accepted for press 26 March 2021

