



ТАМБОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ Г.Р. ДЕРЖАВИНА

ISSN 1810-0201

ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

2021, ТОМ 26, № 192

TAMBOV UNIVERSITY REVIEW
SERIES: HUMANITIES

ISSN 1810-0201



9 771810 020007

ВЕСТНИК Тамбовского университета

ЖУРНАЛ ТАМБОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
имени Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Научно-теоретический
и прикладной
журнал
широкого профиля

Т. 26
№ 192

Серия: ГУМАНИТАРНЫЕ
НАУКИ

Издается с 15 мая 1996 года
Выходит 6 раз в год

2021

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

СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

- 7 *М.Г. Евдокимова* Перспективы эволюции учебника иностранного языка для неязыкового вуза
- 16 *П.Д. Митчелл,
А.А. Андраханов,
Е.В. Трусов* Слэнг BBC Великобритании. Влияние Первой мировой войны
- 24 *И.С. Николаенко,
А.А. Прибылкова,
О.В. Пустовалова* Использование проектной методики в обучении иностранному языку студентов языковых направлений подготовки
- 33 *О.О. Амерханова* Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки
- 44 *Е.Н. Потапова* Принципы разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ
- 58 *Б.А. Шмелев* Лингводидактический потенциал обучающих компьютерных игр
- 70 *Н.А. Степанова* Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку
- 78 *М.Е. Прохорова,
Е.И. Зимина,
Н.Н. Кондакова* Вариативность методов и приемов обучения иностранному языку на раннем этапе

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

- 87 *Е.М. Милосердова,
Т.В. Самородова* «Русский клуб» как метод лингвокультурной адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды
- 96 *Г.Е. Соколова* Развитие коммуникативных навыков у иностранных учащихся на основе интерактивного подхода и обучения заинтересованному общению
- 104 *Т.А. Дьякова,
С.А. Дерябина,
С.В. Кончакова* Специфика формирования орфографической грамотности у детей-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку в полиглассической образовательной среде

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

- 112** *А.В. Парамонов,
Т.В. Плотникова* Методика преподавания огневой подготовки: адаптация к условиям профессиональной деятельности
- 121** *С.В. Седоченко,
Т.П. Бегидова* Дифференциация реологических характеристик бывших пловцов с поражением опорно-двигательного аппарата
- 129** *М.В. Кузьменко,
В.Б. Болдырева* Эффективность применения предметов на занятиях ритмической гимнастики в учреждениях дошкольного образования

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

- 139** *В.П. Бухарова,
М.Ю. Спирина* Забытое старое в современной педагогической практике
- 148** *М.Ю. Сидляр,
О.А. Ковалева* Особенности проектно-ориентированного и игрового обучения студентов с использованием среды моделирования SketchUp

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- 157** *В.Ю. Бедина,
В.М. Мелехова,
Н.В. Позднякова* Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в системе дополнительного образования
- 165** *А.Е. Агманова,
А.А. Рубас* Грамотность чтения: к проблеме измерения языковой способности

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

- 169** *А.Н. Алленов,
О.Ю. Левин* Деятельность епископа Порфирия (Успенского) на посту начальника Русской Духовной миссии в Иерусалиме (1847–1853 годы)
- 176** *А.А. Газиева,
М.М. Гасанов* К вопросу о влиянии армянской и грузинской диаспор Кизляра на экономическую и культурно-просветительскую жизнь города в первой половине XIX века
- 185** *И.В. Денисова,
В.А. Лю-Ку-Тан* Директор Белгородского учительского института Дьяконов Петр Александрович – педагог, историк и общественный деятель Курской, Тамбовской и Харьковской губерний
- 197** *М.А. Облицов* Особенности социально-экономического и политического положения неповстанческих уездов Тамбовской губернии в 1917–1921 гг.
- 209** *Н.В. Аверин* Продовольственная ситуация в Тамбовской губернии в начале 1918 г.
- 216** *Р.М. Житин,
А.Г. Топильский,
Л.Н. Патрина* Тамбовская губернская библиотека и развитие библиотечного дела г. Тамбов в 1920–1937 гг.
- 225** *А.А. Исаев* Проблемы развития системы партийного просвещения на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг.
- 237** *К.А. Якимов* Советская внешняя политика в 1937–1941 гг.: восприятие молодежью Тамбовской области
- 245** *Мэйвэй Янь* Амурская область как территория гуманитарного взаимодействия

ИСТОРИОГРАФИЯ

- 257** *О.Г. Климова* Виды научных текстов в отечественной историографии на примере изучения истории предпринимательства дореволюционной Сибири

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

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

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

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

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

Компьютерное макетирование Т.Ю. Молчановой

Администратор сайта М.И. Филатова

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

ISSN 1810-0201

Тираж 1000 экз. Заказ № 21156

Подписано в печать 11.06.2021. Дата выхода в свет 02.07.2021

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 33,5. Усл. печ. л. 31,2

Свободная цена

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

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

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

Электронная почта: vestnik1@tsu.tmb.ru; ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: <http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about.html> (на русском языке);

<http://journals.tsutmb.ru/series-humanities-about-eng.html> (на английском языке)

Отпечатано с готового оригинал-макета в отделе оперативной печати Издательского дома «Державинский»

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

392008, Тамбовская обл., г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г. Эл. почта: izdat_tsu09@mail.ru

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

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2021. – Т. 26, № 192. – 268 с. – ISSN 1810-0201. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192>

Материалы журнала доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) Всемирная



© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2021

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2021

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

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

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

- 7 *M.G. Evdokimova* Prospects for the evolution of a foreign language textbook for a non-linguistic university
- 16 *P.D. Mitchell,
A.A. Andrakhanov,
E.V. Trusov* British Air Force slang. Influence of the First World War
- 24 *I.S. Nikolaenko,
A.A. Pribytkova,
O.V. Pustovalova* The use of project methods in foreign language teaching to students of linguistic programmes
- 33 *O.O. Amerkhanova* Features of the implementation of the CLIL-course "Foreign Language in the Professional Sphere" for students of non-linguistic programmes
- 44 *E.N. Potapova* Principles of designing bespoke corporate foreign language courses
- 58 *B.A. Shmelev* Linguodidactic potential of educational computer games
- 70 *N.A. Stepanova* The essence of formative assessment and its role in the foreign language teaching
- 78 *M.E. Prokhorova,
E.I. Zimina,
N.N. Kondakova* Variability of methods and techniques of foreign language teaching at early stage

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

- 87 *E.M. Miloserdova,
T.V. Samorodova* "Russian Club" as a method of linguocultural adaptation of foreign students in the language environment
- 96 *G.E. Sokolova* Development of communication skills among foreign students on the basis of an interactive approach and training of interested communication
- 104 *T.A. Dyakova,
S.A. Deryabina,
S.V. Konchakova* Specification of spelling literacy development among foreign children at the primary stage of Russian language education in a polyethnic educational environment

THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

- 112 *A.V. Paramonov,
T.V. Plotnikova* Methods of teaching weapon training: adaptation to the professional activity conditions
- 121 *S.V. Sedochenko,
T.P. Begidova* Differentiation of rheological characteristics of former swimmers with musculoskeletal disorders
- 129 *M.V. Kuzmenko,
V.B. Boldyreva* Effectiveness of using subjects in the rhythmic gymnastics classroom in preschool educational institutions

PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

- 139 *V.P. Bukharova,
M.Y. Spirina* The forgotten old in modern pedagogical practice
- 148 *M.Y. Sidlyar,
O.A. Kovaleva* Features of project-oriented and game-based student learning using the modeling environment SketchUp

PEDAGOGY OF SCHOOL EDUCATION

- 157 *V.Y. Bedina,
V.M. Melekhova,
N.V. Pozdnyakova* Development of communicative competence of high school students in the system of supplementary education
- 165 *A.E. Agmanova,
A.A. Rubas* Reading literacy: on the problem of measuring language ability

NATIONAL HISTORY

- 169 *A.N. Allenov,
O.Y. Levin* Activities of Bishop Porphyrius Uspensky as head of the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem (1847–1853)
- 176 *A.A. Gazieva,
M.M. Gasanov* On the issues of influence of the Armenian and Georgian diasporas of Kizlyar on the economic, cultural and educational life of the city in the first half of the 19th century
- 185 *I.V. Denisova,
V.A. Lyu-Ku-Tan* Director of the Belgorod Teachers Institute Dyakonov Petr Alexandrovich – teacher, historian and public figure of the Kursk, Tambov and Kharkov Governorates
- 197 *M.A. Oblitsov* Peculiarities of the socio-economic and political situation of non-rebel territories of Tambov Governorate in 1917–1921
- 209 *N.V. Averin* Provisions situation in the Tambov Governorate in the early 1918
- 216 *R.M. Zhitin,
A.G. Topilsky,
L.N. Patrina* Tambov Governorate Library and the development of librarianship in Tambov in 1920–1937
- 225 *A.A. Isaev* Problems of development of the party education system in the Far East of the USSR in the 1930s
- 237 *K.A. Yakimov* Soviet foreign policy in 1937–1941: youth perception of the Tambov Region
- 245 *Meiwei Yan* Amur Region as a territory of humanitarian cooperation

HISTORIOGRAPHY

- 257 *O.G. Klimova* Types of research texts in Russian historiography on the example of studying the history of entrepreneurship of pre-revolutionary Siberia

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

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

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

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

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

ISSN 1810-0201

Copies printed 1000. Order no. 21156
Signed for printing 11.06.2021. Release date 02.07.2021
Format A4 (60×84 1/8). Typeface “Times New Roman”. Printed on risograph. Pr. sheet 33,5. Conv. pr. sheet 31,2
Free price

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

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

For citation:
Tambov University Review. Series: Humanities. – Tambov, 2021. – Vol. 26, no. 192. – 268 p. – ISSN 1810-0201. – <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192>

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



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

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

Научная статья
УДК 372.881.1
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-7-15

Перспективы эволюции учебника иностранного языка для неязыкового вуза

Мэри Георгиевна ЕВДОКИМОВА
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет
«Московский институт электронной техники»
124498, Российская Федерация, Московская обл., г. Зеленоград, пл. Шокина, 1
me49@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены вопросы, связанные с переосмыслением общего статуса учебника как основного средства обучения, его места и роли в системе обучения иностранному языку (ИЯ) в неязыковых вузах. Дан ретроспективный анализ основных тенденций развития концепции учебника ИЯ, история трансформации его форм, функций и значимости. Показано усиление роли современных мультимедийных учебников и интегрированных цифровых лингвообразовательных сред в качестве альтернативы традиционному учебнику. Доказана необходимость отражения в учебнике современных научно-методических представлений о целевых, содержательных и процессуальных аспектах иноязычного образования. Показана возрастающая актуальность внутривузовских изданий. В качестве ориентира для разработки концепции современного учебника ИЯ в неязыковом вузе предложена интегративная методология и обоснована продуктивность интеграции профессионально ориентированной направленности обучения ИЯ, компетентностного, коммуникативного и межкультурного подходов. В качестве способа актуализации профессионально ориентированной направленности обучения ИЯ в неязыковом вузе рассмотрен контекстный подход. Показано, что реализация контекстного подхода требует от кафедр иностранных языков в неязыковых вузах конкретизации содержания обучения иностранному языку, выявления и уточнения особенностей профессионального общения будущих специалистов того или иного профиля подготовки. При этом необходимо принимать во внимание не только сугубо научно-технические/онтологические (предметный контекст), но и социальные, коммуникативные, организационные аспекты общения (социальный контекст). На основе обобщения результатов предпринятого анализа сформулированы требования к содержанию и структуре современного учебника. Дан прогноз относительно наиболее вероятных направлений эволюции учебника иностранного языка для неязыкового вуза.

Ключевые слова: роль и место учебника в методической системе, профессионально ориентированная подготовка по иностранному языку, интегративная методология, внутривузовские издания, специфика профессиональных контекстов

Для цитирования: Евдокимова М.Г. Перспективы эволюции учебника иностранного языка для неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 7-15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-7-15>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-7-15

Prospects for the evolution of a foreign language textbook for a non-linguistic university

Mary G. EVDOKIMOVA

National Research University of Electronic Technology
1, Shokin Sq., Zelenograd 124498, Moscow Region, Russian Federation
me49@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная
Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
© Евдокимова М.Г., 2021



Abstract. We discuss issues related to rethinking the general status of a textbook as the main aid of teaching, its place and role in the system of teaching a foreign language (FL) at non-linguistic universities. A retrospective analysis of the main trends in the development of the concept of the foreign language textbook, the history of the transformation of its forms, functions and significance is given. The increasing role of modern multimedia textbooks and integrated digital linguistic educational environments as an alternative to the traditional textbook is shown. The need for the textbook authors to take into account modern scientific and methodic ideas about the target, content and procedural aspects of foreign language education is proved. The increasing relevance of intra-university publications is shown. An integrative methodology is proposed as a guideline for the development of the concept of a modern foreign language textbook at a non-linguistic university. The productivity of integrating profession-oriented foreign language training, the competence-based, communicative and intercultural approaches is substantiated. The contextual approach is considered as a way to actualize the profession-oriented vector of teaching foreign language at a non-linguistic university. It is shown that the implementation of the contextual approach requires that departments of foreign languages at non-linguistic universities of various profiles should specify the content of teaching a foreign language, in order to identify and clarify the features of professional communication of the specialists of a particular profile. In this case, it is necessary to take into account not only purely scientific and technical/ontological (subject context), but social, communicative, organizational aspects of communication (social context) as well. Summing up the results of the undertaken analysis, the author formulates the requirements for the content and structure of a modern textbook. A forecast is presented regarding the most probable directions of evolution of a foreign language textbook for non-linguistic universities.

Keywords: role and place of the textbook in the educational system, profession-oriented foreign language education, integrative methodology, intra-university textbooks, profession-specific contexts

For citation: Evdokimova M.G. Perspektivy evolyutsii uchebnika inostrannogo jazyka dlya neyazykovogo vuza [Prospects for the evolution of a foreign language textbook for a non-linguistic university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 7-15. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-7-15> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы, связанные с развитием теории и практики учебника иностранного языка для неязыкового вуза с учетом нового социального заказа, получают сегодня особую актуальность, все чаще попадая в поле интересов исследователей [1–4]. Это можно объяснить повышением мотивации студентов неязыковых вузов к овладению иностранным языком как инструментом межкультурной профессионально значимой коммуникации, возникновением новых подходов и методов обучения ИЯ в неязыковом вузе, беспрецедентным по масштабам внедрением в учебный процесс современного поколения электронных средств обучения и т. п. С учетом инновационных процессов, вызванных активным проникновением в иноязычное образование цифровых электронных и телекоммуникационных технологий [5–9] и приводящих к фундаментальной трансформации практик преподавания и изучения иностранных языков, лингводидактика нуждается в существенном переосмыслении общего статуса учебника как основного средства обучения ИЯ, его места и роли в методической системе.

Создание учебника ИЯ никогда не было легкой задачей, но в ситуации сегодняшней турбулентности, которую переживает общество в целом, его экономика, система высшего образования, а также педагогическая и методическая наука, сложность этой задачи возросла многократно. Реализация замысла современного учебника требует от его автора четких ответов на многочисленные концептуальные вопросы, что часто затруднительно в силу полипарадигмальных тенденций в лингводидактике. Кроме того, нужно решить множество разноплановых и разноуровневых проблем, связанных с диверсификацией требований к конечным результатам иноязычной подготовки, необходимостью учета различных индивидуальных потребностей и возможностей студентов, быстрым устареванием предметной информации, особенно в сфере высокотехнологичных отраслей экономики, трудностями книгоиздания и др.

По-прежнему актуальными являются вопросы «Что следует считать учебником?» и «Что отличает учебник от учебного пособия?». Ответы на них следует искать, очевидно, в целевом назначении издания. Учебное пособие берет на себя достижение лишь одной или нескольких из системы целей обучения ИЯ, предусмотренных программой и диктуемых лингводидактикой, в то время как учебник призван быть средством реализации всей системы целей, предписываемых методической наукой и обозначенных в соответствующих документах, а также руководством к организации всего учебного процесса. Способен ли на это даже самый лучший учебник?

Трансформация роли и места учебника в системе иноязычного образования в неязыковом вузе. История развития концепции учебника ИЯ свидетельствует о том, что, оставаясь центральным звеном учебно-методических комплексов (УМК), учебник постепенно передавал часть своих функций другим элементам УМК, таким как: пособие по вводно-коррективному курсу; пособие для формирования грамматических и лексических навыков; пособие для формирования умений и различных стратегий чтения; аудиовизуальное пособие для обучения аудированию со зрительной опорой; аудиовизуальное пособие для обучения устному и письменному общению; аудитивное пособие для обучения аудированию и диалогической устной речи; пособие по обучению письму; аудиовизуальное пособие для обучения устному общению на основе видеофильмов (см. [3]). Очевидно, что подобного рода УМК является прообразом современных мультимедийных учебников и интегрированных цифровых лингвообразовательных сред, о которых речь пойдет ниже.

По мере развития технических возможностей учебники и учебные пособия в виде традиционных бумажных изданий уступали место своим мультимедийным аналогам [5; 7–9]. Несмотря на это, учебник долгое время продолжал и все еще продолжает в той или иной мере удерживать свой статус центрального звена УМК. Вместе с тем, учитывая тенденции развития высшего образования, с

уверенностью можно утверждать, что учебник в его традиционном варианте как основное средство обучения ИЯ в неязыковом вузе, как воплощение методической концепции, со временем потеряет свои позиции. По меньшей мере, его роль и место существенным образом трансформируются. В ситуации же сегодняшнего дня вопросы о том, нужен ли учебник как таковой, и если нужен, то в каком формате (бумажном, электронном или гибридном), не имеют однозначных ответов.

Если говорить об учебниках в бумажном формате, то в условиях современных реалий, на данный момент времени, вероятно, вместо единого учебника для всех неязыковых вузов того или иного направления подготовки в неязыковом вузе, изданного в центральном издательстве, более актуальными станут внутривузовские издания. Такие издания быстрее и легче обновляются как содержательно, так и физически, легко подстраиваясь под динамично меняющиеся нужды учебного процесса, отражая новейшие тенденции развития соответствующих профессиональных областей, а также опираясь на результаты современных научно-методических исследований.

Концептуальные основы разработки современного учебника иностранного языка для неязыкового вуза. Выбор концепции содержания учебника сопряжен со значительными сложностями. Очевидно, что требования к обучению ИЯ в неязыковом вузе диктуют необходимость обеспечить прежде всего профессионально ориентированную подготовку по ИЯ, формирование профессионально значимых коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности. Но помимо этого необходимо учесть в концепции учебника и отразить в его содержании сложившиеся к настоящему времени более широкие представления о целевых, содержательных и процессуальных аспектах иноязычного образования, представить в нем социальную, социокультурную, межкультурную, социолингвистическую тематику. По этой причине в качестве ориентира для разработки концепции современного учебника

ИЯ в неязыковом вузе перспективной представляется интегративная методология, предполагающая сочетание различных подходов. Известно, что хотя сегодня существует ряд бесспорных авторитетных теорий обучения иностранным языкам, ни одна из них сама по себе не может считаться доминирующей. Скорее, теории и подходы сосуществуют, специфическим образом переплетаясь в соответствии с конкретными целями и задачами обучения ИЯ в тех или иных условиях, что естественным образом находит отражение в содержании учебников. Применительно к задаче создания учебников ИЯ для неязыковых вузов продуктивной представляется интеграция профессионально ориентированного, коммуникативного, межкультурного, компетентностного и контекстного подходов.

На последнем из перечисленных выше подходов необходимо остановиться подробнее, поскольку он служит инструментом реализации принципов профессионально ориентированного обучения ИЯ путем воссоздания в учебном процессе профессионального контекста (термин А.А. Вербицкого). Именно контекстный подход предлагает пути и способы конструирования в учебных условиях различных профессионально релевантных ситуаций деятельности и общения, с которыми предстоит сталкиваться выпускнику как будущему специалисту. Моделирование таких ситуаций в профессиональном образовании становится все более актуальной задачей. Как известно, «основная идея контекстного обучения состоит в том, чтобы <...> моделировать в разнообразных формах учебной деятельности студентов профессиональную деятельность специалистов со стороны ее предметно-технологических (предметный контекст) и социальных (социальный контекст) составляющих» [10, с. 234]. Нетрудно заметить, что такое понимание контекста отвечает интегративным тенденциям в науке и образовании.

В связи с тем, что современные контексты профессиональной деятельности динамично развиваются, реализация идей контек-

стного обучения в практике иноязычного образования в неязыковом вузе и их воплощение в учебниках ИЯ требует выявления специфики и конкретики указанных составляющих профессиональных контекстов. Для обеспечения качественной и адресной подготовки по иностранному языку, отвечающей современным требованиям, профессиональное общение специалистов на их рабочих местах должно быть отражено в содержании учебника ИЯ с учетом постоянного развития структуры и содержания компонентов профессиональной деятельности. По этой причине кафедры иностранных языков в неязыковых вузах различного профиля подготовки должны быть готовы к конкретизации содержания обучения иностранному языку, выявлению и уточнению особенностей профессионального общения будущих специалистов того или иного профиля подготовки. При этом необходимо принимать во внимание не только сугубо научно-технические/онтологические (предметный контекст), но и социальные, коммуникативные, организационные аспекты общения (социальный контекст).

Расширение круга проблем, входящих в компетенцию специалиста, должно находить отражение в содержании учебников и учебных пособий по ИЯ. По этой причине кафедрам очень важно иметь в распоряжении эффективные способы получения данных относительно иноязычных профессиональных коммуникативных потребностей будущих профессионалов с учетом особенностей выполняемых ими профессиональных обязанностей. В качестве таких способов можно использовать наблюдение, интервьюирование, анкетирование, тестирование, изучение объявлений о вакансиях и др.

В связи с тенденциями эволюции современного общества, требующего от личности способности к непрерывному самообразованию в течение всей жизни, традиционную предметно-онтологическую модель образования настойчиво теснит гносеологическая модель, призванная обеспечить выпускников методологическими знаниями, когнитивными инструментами и технологиями для само-

стоятельного обучения. Как отражение данной тенденции в отечественной методике обучения ИЯ обоснована необходимость формирования у студентов неязыкового вуза иноязычной профессиональной рефлексивной/метакогнитивной компетенции как основы развития их учебной и профессиональной автономности. Данная компетенция включает в себя следующие умения и готовности: понимать структурно-функциональные особенности изучаемого языка; осознавать социальные, социокультурные, межкультурные, психологические параметры, влияющие на коммуникативное поведение специалистов в ходе профессионального общения; знать собственные когнитивные и коммуникативные особенности, детерминируемые принадлежностью к родной лингвокультуре; занимать активную позицию в процессе овладения профессионально значимой коммуникативной компетенцией; оценивать свой уровень владения языком, свои иноязычные коммуникативные потребности и возможности; самостоятельно совершенствовать умения межкультурного профессионального общения [6].

С учетом сказанного, современный учебник ИЯ трудно себе представить без заданий, обеспечивающих формирование рефлексивной/метакогнитивной компетенции в качестве необходимой основы развития автономности студента как субъекта учебной и профессиональной деятельности. Отрадно отметить, что в учебных пособиях по английскому языку, изданных в последние годы, авторы уже предусматривают систему заданий такого рода (см., например, [11]).

Требования к современному учебнику иностранного языка для неязыкового вуза. Анализ и обобщение изложенного выше позволяет сформулировать ряд требований к структуре и содержанию учебников и учебных пособий по иностранным языкам для неязыковых вузов. Эти же требования могут использоваться как показатели оценки качества учебников. Не претендуя на строгую системно-структурную иерархичность, перечисленные требования отражают основные представления о том, какие аспекты методической системы обучения ИЯ следует при-

нимать во внимание и воплощать авторам в своем продукте для создания научно-обоснованных, методически грамотных учебников, отражающих актуальные достижения лингводидактики, методики обучения ИЯ в вузе и издательской индустрии.

Итак, в учебнике ИЯ для неязыковых вузов должно быть обеспечено выполнение следующих требований:

- соответствие целей и задач учебника ИЯ целям и задачам овладения профессией;
- учет конкретных потребностей работодателей к коммуникативным умениям выпускников данного направления подготовки;
- соответствие целей и задач учебника целям и задачам курса ИЯ в неязыковом вузе, прописанным в соответствующей программе;
- учет при формулировании целей интеграции профессиональной направленности, коммуникативного, межкультурного, компетентностного и контекстного подходов;
- учет потребностей студентов (уровня языковой сложности учебного материала, соответствующего уровню владения ИЯ; различных стилей деятельности учения при овладении ИЯ и пр.);
- представленность интересных для студентов актуальных текстов разных типов и жанров; аутентичность текстов, их близкое соответствие направлению подготовки (релевантность заданий для ситуаций будущей профессиональной деятельности, важность формируемых умений для карьеры);
- представленность в текстах и заданиях профессионально релевантной общеупорядочительной, общенакальной и специальной лексики;
- наличие системы упражнений для овладения языковыми навыками (лексическими, грамматическими, фонетическими);
- достаточное количество заданий для овладения средствами выражения речевых функций (описание, классификация, сравнение и пр.);
- достаточное количество текстов для чтения. Наличие заданий на развитие навыков, умений и стратегий разных видов чтения;
- достаточное количество материала для аудирования. Наличие заданий на развитие навыков, умений и стратегий аудирования;
- достаточное количество материала для развития умений говорения. Наличие диалогов, ролевых игр, побуждающих студентов к реальному общению. Мотивирующий характер заданий в ролевых играх и проектах, вовлекающий студентов в общение;
- наличие текстов, которые позволяют развить у студентов понимание гуманитарных смыслов профессиональной деятельности (см. [12]), формирующих способность не только к профессиональным инновациям, но и к пониманию и предотвращению нежелательных последствий их воздействия на человеческую культуру;
- реализация принципа взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности (чтение, письмо, говорение, аудирование, перевод), а также принципов активности и автономности студента;
- коммуникативная направленность и проблемность содержания подавляющей части упражнений. Наличие проблемных творческих заданий;
- моделирование профессионального общения с помощью ролевых игр и проектных заданий;
- наличие заданий на парную и групповую работу;
- наличие индивидуальных заданий для самостоятельной работы с ключами для самопроверки;
- наличие заданий, предполагающих поиск информации во внешних источниках, в том числе в Интернете. Принципиальная «открытость» учебника, наличие в нем ссылок на справочники, словари, разнообразные ресурсы, в том числе электронные/мульти-мейдные;
- наличие заданий на повторение и обобщение;
- наличие заданий, нацеленных на формирование метакогнитивных/рефлексивных умений;
- логично выстроенная структура;

– использование графических средств оформления текста (шрифтов для выделения различных видов информации, цветов, абзацных отступов, графиков, таблиц, диаграмм и пр.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В качестве заключения кратко опишем наиболее вероятное направление эволюции традиционного учебника, в том числе учебника ИЯ в неязыковом вузе.

Поскольку, в связи с широким внедрением электронных/виртуальных/цифровых технологий в учебный процесс формируется мощная и многообразная образовательная среда, доступная каждому субъекту учения, возможности этой среды способствуют переходу от обучения к самообучению и самообразованию [7], вследствие чего некоторые исследователи провозглашают возникновение новой образовательной парадигмы, которую, как правило, называют сетевой [13]. Для сетевой парадигмы характерно то, что учебный процесс лишается жесткой управляемости, в него вводится фактор непредсказуемости, беспорядочности, хаотичности. Каждый студент получает возможность выбирать и самостоятельно конструировать свою образовательную траекторию. Для актуализации данной парадигмы обучения иностранным языкам в неязыковом вузе сетевая образовательная среда должна вбирать в себя широкий спектр содержательных элементов (лингвистических, металингвистических, социолингвистических, социокультур-

ных, коммуникативных, методологических, психологических, и пр.), а также сложную разветвленную систему связей между ними, обеспечивающую возможность выбора и реализации студентом различных образовательных траекторий. В этой ситуации приоритетным становится формирование способности студента к автономному управлению собственной деятельностью по овладению ИЯ.

С учетом сказанного, наиболее вероятным направлением эволюции традиционного учебника ИЯ, свидетельства чему имеются уже сейчас, представляется ситуация, когда, в качестве альтернативы учебнику на бумажном носителе будет сформирована интегрированная цифровая лингвообразовательная среда кафедры/факультета/вуза, в которой будет представлено множество доступных студентам разветвленных гипертекстовых сетевых структур. В узлах этих структур будут храниться тексты, упражнения, грамматические справочники, аудио- и видеофайлы, тесты, методические рекомендации, всевозможные задания с методическими указаниями к ним, а также иные материалы, часть из которых упомянута выше в списке требований к современному учебнику ИЯ, отвечающие потребностям конкретного направления подготовки и индивидуальным нуждам каждого студента. Более того, студент сможет не только выбирать индивидуальную траекторию обучения, но и формировать собственный сетевой контент, способствуя тем самым децентрализации процесса обучения.

Список литературы

1. Давиденко Е.С. Создание современного учебника иностранного языка для неязыкового вуза в контексте личностно ориентированной образовательной парадигмы // Гуманитарное образование в экономическом вузе: 6 Междунар. науч.-практ. интернет-конф. 2017. № 014/1. URL: <https://www.rea.ru/ru/conference/eheu/SiteAssets/Pages/conference-papers/Davidenko.pdf> (дата обращения: 15.01.2021).
2. Нefедов О.В., Ивановская И.П. Создание учебника по иностранному языку для студентов неязыковых вузов // Вестник Марийского государственного университета. 2018. Т. 12. № 1. С. 83-89.
3. Павлова И.П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного лингвистического университета. 2011. № 12 (618). С. 43-60.

4. Попова И.Ю. Создание учебника нового поколения по иностранному языку для неязыковых вузов в условиях изменения парадигмы высшего образования // Ученые записки Орловского государственного университета. 2019. № 2 (83). С. 301-303.
5. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Основные идеи дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения. М.: Изд-во «Перо», 2019. 24 с.
6. Евдокимова М.Г. Инновационная система профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. М.: БИБЛИО-ГЛОБУС, 2017. 436 с.
7. Adnana A.H.M., Zamariib Z.M. Computer-aided self-access language learning: views of Indonesian // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2018. № 67. P. 49-60.
8. Cong-Lem N. Web-based language learning (WBLL) for enhancing L2 speaking performance: a review // Advances in Language and Literary Studies. 2018. Vol. 9. № 4. P. 143-152.
9. New Perspectives on Teaching and Working with Languages in the Digital Era / ed. by A. Pareja-Lora, P. Calle-Martínez, C. Rodríguez-Arancón. Dublin: Research-publishing.net, 2016.
10. Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010. 300 с.
11. Байдикова Н.Л., Давиденко Е.С. Английский язык для технических направлений (B1-B2). М.: Юрайт, 2018. 171 с.
12. Evdokimova M.G. Integration of professional-practical aspects and value-semantic aspects of the educational ideal of homo innovatus while training innovative engineers // Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives: Proceedings of the Conference. Vol. 131 / ed. by Z. Anikina. St. Petersburg, 2020. P. 558-569. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_59
13. Тестов В.А. Переход к новой образовательной парадигме в условиях сетевого пространства // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2012. № 4 (1). С. 50-56.

References

1. Davidenko E.S. Sozdaniye sovremennoego uchebnika inostrannogo yazyka dlya neyazykovogo vuza v kontekste lichnostno oriyentirovannoy obrazovatel'noy paradigmy [Creation of a modern textbook of a foreign language for a non-linguistic university in the context of a personality-oriented educational paradigm]. 6 Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya internet-konferentsiya «Gumanitarnoye obrazovaniye v ekonomicheskem vuze» [6th International Scientific and Practical Internet Conference “Humanitarian Education in Economic University”]. 2017, no. 014/1. (In Russian). Available at: <https://www.rea.ru/ru/conference/ehu/SiteAssets/Pages/conference-papers/Davidenko.pdf> (accessed 15.01.2021).
2. Nefedov O.V., Ivanovskaya I.P. Sozdaniye uchebnika po inostrannomu yazyku dlya studentov neyazykovykh vuzov [Creation of a foreign language textbook for students of non-linguistic universities]. Vestnik Mariyskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Mari State University], 2018, vol. 12, no. 1, pp. 83-89. (In Russian).
3. Pavlova I.P. Sovremennyy uchebnik inostrannogo yazyka dlya neyazykovogo vuza: problemy i perspektivy [Modern textbook of a foreign language for a non-linguistic university: problems and prospects]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Bulletin of the Moscow State Linguistic University], 2011, no. 12 (618), pp. 43-60. (In Russian).
4. Popova I.Y. Sozdaniye uchebnika novogo pokoleniya po inostrannomu yazyku dlya neyazykovykh vuzov v usloviyakh izmeneniya paradigmy vysshego obrazovaniya [Creation of a new generation textbook on a foreign language for non-linguistic universities in the context of a changing paradigm of higher education]. Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific Notes of Orel State University], 2019, no. 2 (83), pp. 301-303. (In Russian).
5. Blinov V.I., Sergeyev I.S., Esenina E.Y. Osnovnyye idei didakticheskoy kontseptsii tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya [Basic Ideas of the Didactic Concept of Digital Vocational Education and Training]. Moscow, “Pero” Publ., 2019, 24 p. (In Russian).
6. Evdokimova M.G. Innovatsionnaya sistema professional'no oriyentirovannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze [An Innovative System of Professionally Oriented Teaching of Foreign Languages in a Non-Linguistic University]. Moscow, BIBLIO-GLOBUS Publ., 2017, 436 p. (In Russian).

7. Adnana A.H.M., Zamarib Z.M. Computer-Aided Self-Access Language Learning: Views of Indonesian. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2018, no. 67, pp. 49-60. (In Irish).
8. Cong-Lem N. Web-based language learning (WBLL) for enhancing L2 speaking performance: a review. *Advances in Language and Literary Studies*, 2018, vol. 9, no. 4, pp. 143-152.
9. Pareja-Lora A., Calle-Martínez P., Rodríguez-Arancón C. (eds.). *New Perspectives on Teaching and Working with Languages in the Digital Era*. Dublin, Research-publishing.net Publ., 2016.
10. Verbitskiy A.A., Kalashnikov V.G. *Kategoriya «kontekst» v psichologii i pedagogike* [Category “Context” in Psychology and Pedagogy]. Moscow, Logos Publ., 2010, 300 p. (In Russian).
11. Baydikova N.L., Davidenko E.S. *Angliyskiy yazyk dlya tekhnicheskikh napravleniy (B1-B2)* [English for Technical Profiles (B1-B2)]. Moscow, Urait Publ., 2018, 171 p. (In Russian).
12. Evdokimova M.G. Integration of professional-practical aspects and value-semantic aspects of the educational ideal of homo innovatus while training innovative engineers. *Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives: Proceedings of the Conference. Vol. 131*. St. Petersburg, 2020, pp. 558-569. https://doi.org/10.1007/978-3-030-47415-7_59
13. Testov V.A. Perekhod k novoy obrazovatel'noy paradigme v usloviyakh setevogo prostranstva [Transition to a new educational paradigm in a network space]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [Bulletin of the National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod], 2012, no. 4 (1), pp. 50-56. (In Russian).

Информация об авторе

Евдокимова Мэри Георгиевна, доктор педагогических наук, доцент, директор Института лингвистического и педагогического образования, Национальный исследовательский университет «Московский институт электронной техники», Московская обл., г. Зеленоград, Российская Федерация, me49@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8033-1077>

Статья поступила в редакцию 24.02.2021
Одобрена после рецензирования 24.03.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the author

Mary G. Evdokimova, Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Director the Institute of Linguistic and Pedagogical Education, National Research University of Electronic Technology, Moscow Region, Zelenograd, Russian Federation, me49@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8033-1077>

The article was submitted 24.02.2021
Approved after reviewing 24.03.2021
Accepted for publication 30.04.2021

Сленг ВВС Великобритании. Влияние Первой мировой войны

**Петр Джонович МИТЧЕЛЛ*, Андрей Алексеевич АНДРАХАНОВ,
Егор Вадимович ТРУСОВ**

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

*Адрес для переписки: peter_mitchell@mail.ru

Аннотация. Первая мировая война имела огромное влияние не только на развитие международных отношений в течение XX века, но и привела к созданию военно-воздушных сил разных стран. Участниками Первой мировой войны были более 30 стран, в том числе Британская империя, воевавшая на стороне Антанты. В период Первой мировой войны повысилось значение военно-воздушных сил, которые играли решающую роль в завоевании господства в воздушно-космическом пространстве. Будучи главным средством нанесения ударов по противнику на всей глубине театра военных действий, авиация получила особенное развитие. Ее задачами являлись воздушная разведка, уничтожение вражеской авиации и бомбардировка местности. К тому же, благодаря бурному научно-техническому развитию в начале XX века, появилось огромное количество новых экспериментальных образцов вооружения и военной техники. Все эти факторы способствовали образованию большого количества новых военных сленгизмов. Рассмотрены сленговые единицы, которые появились в сленге Военно-воздушных сил Великобритании в период Первой мировой войны, выполнена их тематическая классификация и посредством анализа определено влияние Первой мировой войны на неформальную военную лексику. Во время подготовки специалистов по лингвистическому обеспечению военной деятельности тема военного сленга остается неизученной, из-за чего у переводчиков возникают трудности при переводе сленговых единиц. Таким образом, изучение данного явления может улучшить навыки военных переводчиков и позволит им избежать грубых ошибок в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: военный сленг, военный жаргон, английский язык, Первая мировая война, военно-воздушные силы, Великобритания

Для цитирования: Митчелл П.Д., Андраканов А.А., Трусов Е.В. Сленг ВВС Великобритании. Влияние Первой мировой войны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 16-23. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-16-23>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-16-23

British Air Force slang. Influence of the First World War

Petr J. MITCHELL*, Andrey A. ANDRAKHANOV, Egor V. TRUSOV

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

*Corresponding author: peter_mitchell@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](#)
Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#)
© Митчелл П.Д., Андраханов А.А., Трусов Е.В., 2021



Abstract. World War One had an impact not only the development of international relations throughout the 20th century, but also led to the creation of air forces of different countries. More than 30 countries participated in the First World War. The British Empire, which fought on the side of the Entente, was one of them. During the First World War, the importance of the Air Force increased. It played a decisive role in gaining dominance amidst the aerospace. Aviation, which tasks included aerial reconnaissance and bomb attacks, evolved significantly. A huge number of new experimental military equipment have appeared. All of this produced a huge number of military slang terms. In this study, we will examine the slang terms that appeared in the slang of the British Air Force during the First World War, classify them and make a conclusion about the influence of the First World War on the development of military slang terms. During the training of specialists in the linguistic support of military activity, the topic of military slang remains understudied, which is why interpreters have difficulties in translating slang units. Therefore, the studying of this phenomenon can improve the skills of military interpreters and allow them to avoid major mistakes in their professional activity.

Keywords: military slang, military jargon, the English language, World War I, Air Force, Great Britain

For citation: Mitchell P.D., Andrakhnov A.A., Trusov E.V. Sleng VVS Velikobritanii. Vliyaniye Pervoy mirovoy voyny [British Air Force slang. Influence of the First World War]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 16-23. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-16-23> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Первая мировая война стала первым крупным международным военным конфликтом, вовлекающим большое количество стран, с применением военной авиации. В этой связи представляется интересным исследовать влияние данной войны на появление и дальнейшее развитие сленга военно-воздушных сил разных стран. Первые BBC, как отдельный вид вооруженных сил, были созданы в Великобритании. С учетом влияния британского военного сленга на военный сленг других англоговорящих стран влияние Первой мировой войны на появление и развитие сленга BBC Великобритании приобре-

тает особую важность. Целью данного исследования является изучение образования сленга BBC Великобритании в период Первой мировой войны, а также его тематическая классификация.

Военный сленг образуется различными способами:

- 1) лексико-семантический способ – образование сленгизмов в результате переноса значения;
- 2) морфологический (конверсия, сокращение, аффиксация, словосложение, звукоиздражание);
- 3) фразеологический;

4) заимствования (из иностранных языков, диалектов английского языка, жаргонные заимствования) [1].

Примеры образования современных английских военных сленгизмов:

1) лексико-семантическое словообразование, к примеру, “taxi-driver” – пилот;

2) конверсия, к примеру, “heavy” – тяжелый снаряд;

3) сокращение, к примеру, “ammunition” – “ammo” – боеприпасы;

4) аффиксация, к примеру, “flea-bag” – спальный мешок офицеров;

5) словосложение, к примеру, “chair force” – презрительное название военно-воздушных сил, образовано из двух частей: “chair” – стул, “air force” – ВВС;

6) звукоподражание, к примеру, “whiz bang” – снаряд;

7) появление фразеологических единиц, к примеру, “armed to the teeth” – вооруженный до зубов;

8) иноязычные заимствования, к примеру, “char” – чай, заимствовано из хинди;

9) заимствования из территориальных диалектов английского языка, к примеру, “grub stake” – пища, рацион, заимствовано британскими военнослужащими из американского сленга;

10) жаргонные заимствования, к примеру, “barker” – пистолет.

Существует немало толкований военного сленга и его классификации [1–5]. Для классификации военного сленга по категориям мы используем классификацию, предложенную П.Д. Митчеллом [1], поскольку она наиболее полно и точно отображает особенности англоязычного военного сленга. Данная классификация разделяет сленгизмы на категории, и далее подразделяет сленгизмы по тематическим группам.

I. Межличностные отношения:

1) повседневные взаимоотношения между военнослужащими;

2) взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск;

3) отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств.

II. Деятельность военнослужащих:

1) повседневная деятельность, быт военнослужащих;

2) деятельность во время боевых действий и учений;

3) увольнение и свободное время.

III. Военнослужащий и окружающий его мир:

1) пища;

2) одежда и обмундирование;

3) вооружение и боевая техника;

4) состояние здоровья, части человеческого тела;

5) настроение, психическое состояние.

Материал для анализа в количестве 77 сленгизмов взят из английских словарей военного сленга [6–8]. После каждого сленгизма представлено его определение или перевод на русский язык, а также способ его образования.

I. Межличностные отношения.

1. Повседневные взаимоотношения между военнослужащими:

– wallah – приятель (иноязычное заимствование).

2. Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск:

– body-snatcher – санитар (жаргонное заимствование);

– balloonatic – персонал, работающий с аэростатами наблюдения (аффиксация);

– civvy – гражданский (сокращение);

– skipper – командир воздушного судна (лексико-семантическое словообразование);

– rookie – новобранец (лексико-семантическое словообразование);

– taxi-driver – пилот (лексико-семантическое словообразование);

– sky-pilot – военный священник (лексико-семантическое словообразование);

– Irks – авиамеханики (конверсия);

– big noise – важный человек, «шишка» (лексико-семантическое словообразование);

– Flight – старший сержант авиации (лексико-семантическое словообразование);

- Flight Louie – капитан авиации (сокращение);
- penguin – член женской вспомогательной службы ВВС Великобритании (лексико-семантическое словообразование);
- sparks – радиостанция (лексико-семантическое словообразование).

3. Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств:

- Big Willie – кайзер Вильгельм II (словосложение);
- Macaroni – итальянец, итальянский самолет (конверсия);
- Eyeties – итальянцы (сокращение);
- Hun – немец (конверсия);
- kiwi – военнослужащий Новой Зеландии (лексико-семантическое словообразование).

II. Деятельность военнослужащих.

1. Повседневная деятельность, быт военнослужащих:

- bags – большое количество (лексико-семантическое словообразование);
- bumf – бумажная волокита, изначально данный термин обозначал листовки, сброшенные с самолета (лексико-семантическое словообразование);
- blitz – уборка казарм перед посещением важного человека (иноязычное заимствование);
- to be in a flat spin – быть слишком занятым (лексико-семантическое словообразование);
- pukka – достоверная информация (иноязычное заимствование).

2. Деятельность во время боевых действий и учений:

- area shoot – бомбардировка площади (словосложение);
- Archie – обстреливать зенитным огнем (конверсия);
- arrival – звук летящего снаряда (лексико-семантическое словообразование);
- artillery duel – непрерывный огонь из орудий обеих сторон (словосложение);
- Brock's benefit – многочисленные вспышки снарядов в ночное время суток (лексико-семантическое словообразование);

- conk out – заглохнуть (о двигателе) (лексико-семантическое словообразование);
- Happy Valley – территория, которая часто подвергается бомбардировке (лексико-семантическое словообразование);
- strafe – атаковать (конверсия);
- crump – взрыв снаряда (звукоподражание);
- drome – аэродром (сокращение);
- plaster – бомбить территорию (конверсия);
- shot up the back – быть подбитым физически или механически (лексико-семантическое словообразование);
- split arsing – высший пилотаж (опасный и зачастую смертельный) (лексико-семантическое словообразование);
- daisy-cutter – точное попадание (лексико-семантическое словообразование);
- crump-hole – взрыв большого снаряда (словосложение).

3. Увольнение и свободное время:

- fini karut – конец (иноязычное заимствование);
- ersatz – заменитель, ненастоящий (иноязычное заимствование);
- scrounge – выпросить что-то, украсть (конверсия).

III. Военнослужащий и окружающий его мир.

1. Пища:

- char – чай (иноязычное заимствование);
- rooty – хлеб (конверсия).

2. Одежда и обмундирование:

- rooty medal – медаль за выслугу лет (лексико-семантическое словообразование);
- Pip – звезда «1914–1915» – британская военная награда (лексико-семантическое словообразование);
- Squeak – Британская военная медаль (конверсия);

- Wilfred – Медаль Победы (конверсия);
- maternity jacket – двубортная туника цвета хаки с коротким рукавом, которую носили военнослужащие Королевского летного корпуса (лексико-семантическое словообразование).

3. Вооружение и боевая техника:

- ack-ack – зенитная артиллерия (сокращение);
- ammo – боеприпасы (сокращение);
- Albatross – немецкий истребитель (лексико-семантическое словообразование);
- Big Boys – большие артиллерийские снаряды (лексико-семантическое словообразование);
- bus – самолет (лексико-семантическое словообразование);
- cat's walk – длинная доска, проходящая из кабины бомбардировщика в хвостовую часть (лексико-семантическое словообразование);
- crate – самолет (лексико-семантическое словообразование);
- Eyuies – итальянские самолеты (сокращение);
- Hun – немецкий самолет (конверсия);
- egg – бомба (лексико-семантическое словообразование);
- pea-shooter – вооружение союзного самолета (лексико-семантическое словообразование);
- whizz bang – снаряд, бомба (звукоподражание);
- kite – самолет (лексико-семантическое словообразование);
- pusher – самолет с двигателем в хвостовой части (лексико-семантическое словообразование);
- heavy – тяжелый снаряд (конверсия);
- pulpit – кабина (лексико-семантическое словообразование);
- Fokker – немецкий истребитель (иноязычное заимствование);
- blimp – аэростат-исследователь подводных лодок (лексико-семантическое словообразование);
- baby – биплан, использовавшийся ВВС Великобритании в начале Первой мировой войны (лексико-семантическое словообразование);
- mouldy – торпеда (лексико-семантическое словообразование);
- tin fish – торпеда (лексико-семантическое словообразование);

– joy-stick – рычаг управления самолета (лексико-семантическое словообразование);

- pip-squeak – радиотелефонная установка (звукоподражание).

4. Состояние здоровья, части человеческого тела:

- basket case – человек, лишившийся всех четырех конечностей (лексико-семантическое словообразование);

– huffed – быть убитым (обычно в результате прыжка с горящего самолета) (лексико-семантическое словообразование).

5. Настроение, психическое состояние:

- be in a flap – паниковать, беспокоиться (появление фразеологической единицы);

– flap – паника, волнение, тревога (лексико-семантическое словообразование);

- brassed off/browned off/cheesed off – раздраженный, уставший, с низким боевым духом (аффиксация).

В табл. 1 представлено количество сленговых единиц, образованных тем или иным способом.

В табл. 2 представлено количество сленговых единиц, относящихся к той или иной тематической категории.

Таким образом, сленг Военно-воздушных сил Великобритании получил широкое развитие в период Первой мировой войны. Из табл. 1 можно заметить, что основным способом образования сленгизмов послужило лексико-семантическое словообразование. Данный способ является весьма характерным для образования военных сленгизмов во все времена. Заметны также такие способы, как конверсия, сокращение и иноязычные заимствования. Что касается первых двух способов, это связано с тем, что именно в период Первой мировой войны военная авиация получила первый толчок развития. Что касается последнего способа, данная война являлась по-настоящему мировой, в которой приняло участие много разных государств, что послужило почвой для иноязычных заимствований.

Таблица 1

Способы образования военных сленгизмов ВВС Великобритании
в период Первой мировой войны

Table 1

Ways of development of military slangisms of the British Air Force
during the First World War

Способ образования военного сленгизма	Количество сленговых единиц
Лексико-семантическое словообразование	40
Конверсия	12
Сокращение	7
Аффиксация	2
Словосложение	4
Звукоподражание	3
Появление фразеологических единиц	1
Иноязычные заимствования	7
Жаргонные заимствования	1

Таблица 2

Тематическая классификация сленгизмов ВВС Великобритании
в период Первой мировой войны

Table 2

Thematic classification of British Air Force slangisms
during the First World War

Тематическая категория		Количество сленгизмов
Межличностные отношения	Повседневные взаимоотношения между военнослужащими	1
	Взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск	13
	Отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств	5
Деятельность военнослужащих	Повседневная деятельность, быт военнослужащих	5
	Деятельность во время боевых действий и учений	15
	Увольнение и свободное время	3
Военнослужащий и окружающий его мир	Пища	2
	Одежда и обмундирование	5
	Вооружение и боевая техника	23
	Состояние здоровья, части человеческого тела	2
	Настроение, психическое состояние	3

Из тематической классификации, приведенной в табл. 2, видно, что во время войны в лексике военнослужащих ВВС Великобритании появились преимущественно сленговые единицы, которые охватывают взаимоотношения между военнослужащими в зависимости от звания, должности, вида вооруженных сил, рода войск; деятельность во время боевых действий и учений; вооружение и воен-

ную технику. Это связано, прежде всего, с новыми условиями «воздушной войны»: новые должности, непривычные боевые действия, новые виды вооружения и военной техники. Соответственно, у тех, кто служил в военной авиации, возникла потребность в новых сленгизмах, обозначающих реалии своей службы. Что же касается других категорий, в которых встречается немало слен-

гизмов (отношение к военнослужащим и гражданскому населению других государств; повседневная деятельность, быт военнослужащих; одежда и обмундирование), то появление новых сленговых единиц является характерным для любого военного конфликта, когда возникает необходимость отражать реалии данного конфликта.

В заключение можно сделать вывод, что Первая мировая война значительно повлияла

на сленг Военно-воздушных сил Великобритании, а в особенности на сленговые единицы, обозначающие новые реалии ВВС. Изучение и практическое применение военного сленга является важнейшим аспектом при обучении военных переводчиков, что поможет военным специалистам более точно использовать сленговые единицы и избегать ошибок в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Митчелл П.Д. Английский военный сленг: понятие, способы образования и тематическая классификация // Язык и культура. 2014. № 3. С. 64-73.
2. Белова И.В., Павлова Ю.Е. Лексико-семантические особенности военного сленга в американском варианте английского языка // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2008. № 1 (101). С. 33-38.
3. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона. Ч. 1. Теоретические основы и проблематика социолектического описания. Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989.
4. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона. Ч. 2. Общепросторечные характеристики военных жаргонизмов (опыт социолектического описания). Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989.
5. Коровушкин В.П. Введение в изучение англоязычного военного жаргона. Ч. 3. Специфические характеристики военных жаргонизмов (опыт социолектического описания). Череповец: ЧВВИУРЭ, 1989.
6. Partridge E. A Dictionary of RAF Slang. Michael Joseph Limited, 1945.
7. Pegler M. Soldiers' Songs and Slang of the Great War. Oxford: Osprey, 2014.
8. Smith L.N. Lingo of No Man's Land. L.: The British Library, 2014. 112 p.

References

1. Mitchell P.J. Angliyskiy voyennyy sleng: ponyatiye, sposoby obrazovaniya i tematicheskaya klassifikatsiya [English military slang: definition, means of formation and thematic classification]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2014, no. 3, pp. 64-73. (In Russian).
2. Belova I.V., Pavlova Y.E. Leksiko-semanticheskiye osobennosti voyennogo slenga v amerikanskom variante angliyskogo yazyka [Lexical and semantic features of military slang in American English]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika* [Bulletin of South Ural State University, Series "Linguistics"], 2008, no. 1 (101), pp. 33-38. (In Russian).
3. Korovushkin V.P. *Vvedeniye v izuchenije angloyazychnogo voyennogo zhargona. Ch. 1. Teoreticheskiye osnovy i problematika sotsiolektricheskogo opisaniya* [Introduction to Learning English Military Parlance. Pt 1. Theoretical Basis and Problematics of Sociolect Description]. Cherepovets, Cherepovets Higher Military Engineering Institution of Radiotronics Publ., 1989. (In Russian).
4. Korovushkin V.P. *Vvedeniye v izuchenije angloyazychnogo voyennogo zhargona. Ch. 2. Obshcheprostorечnyye kharakteristiki voyennykh zhargonizmov (opyt sotsiolektricheskogo opisaniya)* [Introduction to Learning English Military Parlance. Pt 2. General Characteristics of Military Parlance (Experience of Sociolect Description)]. Cherepovets, Cherepovets Higher Military Engineering Institution of Radiotronics Publ., 1989. (In Russian).
5. Korovushkin V.P. *Vvedeniye v izuchenije angloyazychnogo voyennogo zhargona. Ch. 3. Spetsificheskiye kharakteristiki voyennykh zhargonizmov (opyt sotsiolektricheskogo opisaniya)* [Introduction to Learning English Military Parlance. Pt 3. Specific Characteristics of Military Parlance (Experience of Sociolect Description)]. Cherepovets, Cherepovets Higher Military Engineering Institution of Radiotronics Publ., 1989. (In Russian).

6. Partridge E. *A Dictionary of RAF Slang*. Michael Joseph Limited Publ., 1945.
7. Pegler M. *Soldiers' Songs and Slang of the Great War*. Oxford, Osprey, 2014.
8. Smith L.N. *Lingo of No Man's Land*. London, The British Library Publ., 2014, 112 p.

Информация об авторах

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

Андраханов Андрей Алексеевич, ассистент кафедры перевода и языковых коммуникаций, Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск, Российская Федерация, andrashanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5537-7129>

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

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

Статья поступила в редакцию 24.03.2021
Одобрена после рецензирования 21.04.2021
Принята к публикации 21.05.2021

Information about the authors

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

Andrey A. Andrakhanov, Assistant of Translation and Language Communications Department, National Research Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, andrashanov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5537-7129>

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

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

The article was submitted 24.03.2021
Approved after reviewing 21.04.2021
Accepted for publication 21.05.2021

Использование проектной методики в обучении иностранному языку студентов языковых направлений подготовки

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

Аннотация. Пандемия коронавирусной инфекции 2019 г. оказала существенное влияние на разработку новых инновационных методов и форм обучения иностранному языку, способных организовать дистанционное или смешанное обучение иностранному языку и продолжить формировать у обучающихся субкомпетенции, входящие в иноязычную коммуникативную компетенцию. Метод проектов – это один из методов проблемного обучения, направленный на активизацию речемыслительной деятельности обучающихся в процессе выполнения ряда заданий. Его уникальная характеристика заключается в том, что данный метод может быть использован как в аудиторной, так и в смешанной или дистанционной формах обучения. Однако, несмотря на то, что в методической литературе существует много исследований, посвященных разработке конкретных методик обучения иностранному языку (аспектам языка и видам речевой деятельности) посредством информационных и коммуникационных технологий, исследователи не пришли к единому мнению, какие этапы должна включать проектная методика. В нашей работе на основе анализа методической литературы выделено восемь этапов организации проектной работы студентов языкового вуза. К ним относятся: 1) целеполагание; 2) обсуждение технических вопросов организации проектной работы; 3) поиск, сбор и обработка необходимой информации в сети Интернет; 4) работа над проектом; 5) обратная связь с преподавателем и студентами; 6) работа по улучшению драфт-версии проекта; 7) презентация проекта; 8) оценка проекта. Приведен анализ некоторых известных методических исследований, посвященных организации проектной работы учащихся и студентов, а также приведено подробное описание авторских этапов обучения.

Ключевые слова: метод проектов, языковой вуз, этапы организации проектов, языковые проекты

Для цитирования: Николаенко И.С., Прибыткова А.А., Пустовалова О.В. Использование проектной методики в обучении иностранному языку студентов языковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 24-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-24-32>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-24-32

The use of project methods in foreign language teaching to students of linguistic programmes

Irina S. NIKOLAENKO*, Anna A. PRIBYTKOVA, Olga V. PUSTOVALOVA

Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University
42 Lenin St., Lipetsk 398020, Russian Federation
*Corresponding author: irina.nikolaenko@mail.ru

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



Abstract. The 2019 coronavirus pandemic had a significant impact on the development of new innovative methods and forms of foreign language teaching that can organize distance or blended learning of a foreign language and continue to develop students' subcompetencies that are part of a foreign language communicative competence. The project method is one of the problem-based teaching methods aimed at enhancing the speech-thinking activity of students in the process of completing a number of tasks. Its unique characteristic lies in the fact that this method can be used both in classroom and in blended or distance learning. However, despite the fact that in the methodic literature there are many studies devoted to the development of specific methods of foreign language teaching (aspects of language and types of speech activity) through information and communication technologies, the researchers did not come to a consensus on what stages the project methods should include. In our work, based on the analysis of the methodic literature, we identify eight stages of organizing the project work of linguistic university students. These include: 1) goal setting; 2) discussion of technical issues of organizing design work; 3) search, collection and processing of the necessary information on the Internet; 4) work on the project; 5) feedback from the teacher and students; 6) work to improve the draft version of the project; 7) presentation of the project; 8) project evaluation. An analysis of some well-known methodic studies devoted to the organization of project work of pupils and students is given, as well as a detailed description of stages of teaching.

Keywords: project method, linguistic university, stages of project organization, linguistic projects

For citation: Nikolaenko I.S., Pribytkova A.A., Pustovalova O.V. Ispol'zovaniye proyektnoy metodiki v obuchenii inostrannomu yazyku studentov yazykovykh napravleniy podgotovki [The use of project methods in foreign language teaching to students of linguistic programmes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 24-32. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-24-32> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Актуальность настоящего исследования обусловлена двумя моментами. Во-первых, пандемия коронавирусной инфекции 2019 г. обусловила поиск новых методов и приемов организации учебно-познавательной работы студентов в условиях дистанционного обу-

чения. При этом, если по тем направлениям подготовки студентов, по которым уже сложилась традиция реализации заочной формы обучения, переход на дистанционную форму не вызвал сложностей, то переход студентов языковых направлений подготовки (лингвистика, филология (зарубежная филология) и педагогическое образование (иностранный

язык)), по которым заочной формы обучения никогда не существовало, и обучение иностранному языку велось исключительно на очных занятиях, вызвал определенные трудности как со стороны педагогов, так и со стороны обучающихся. Основная трудность заключалась в разработке и внедрении методик организации коллективных языковых проектов на базе различных платформ и сервисов сети Интернет, направленных на достижение основной цели обучения иностранному языку в вузе – формированию всех составляющих иноязычной коммуникативной компетенции (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социальной, социокультурной, компенсаторной) до уровня С1-С2 [1]. Во-вторых, внедрение новых ФГОС ВО способствует постепенному сокращению аудиторной нагрузки студентов без пересмотра и уменьшения требований к освоению основной профессиональной образовательной программы (ОПОП). Это обстоятельство обосновывает необходимость разработки методик смешанного обучения иностранному языку, при которых часть объема языковой нагрузки из аудиторной была бы выведена во внеаудиторную форму работы.

Анализ методических работ последних лет, посвященных использованию современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в обучении иностранному языку в школе и вузе показывает, что многие современные ИКТ обладают большим лингводидактическим потенциалом для решения сложившейся потребности в разработке методик обучения иностранному языку в условиях смешанного обучения [2]. На настоящий момент метод проектов – это один из методов проблемного обучения, направленный на активизацию речевомыслительной деятельности студентов и на формирование их иноязычной коммуникативной компетенции. Вместе с тем реализация проектной методики может вызывать определенные вопросы как технологического, так и методического характера. В данной работе на основе анализа методических исследований отечественных авторов будут представлены этапы орга-

низации проектной деятельности студентов языкового вуза.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

В научной литературе последних лет представлен широкий набор исследований, в которых ученые разрабатывали методики обучения иностранному языку посредством ИКТ. Следует заметить, что предметом изучения авторов выступали методики, основанные на использовании одной из интернет-платформ, которыми выступали платформы сервиса блогов [3; 4], сервиса вики [5–7], сервиса подкастов [8], сервиса «Твиттер» [9] с целью обучения аспектам иностранного языка (формированию лексических, грамматических, фонетических навыков речи), развития видов речевой деятельности (говорения, чтения, аудирования и письма), формирования различных видов субкомпетенций, составляющих иноязычную коммуникативную компетенцию (языковой, социокультурной, дискурсивной, социолингвистической). В каждом из исследований авторы предлагали определенный алгоритм или технологию обучения с отдельно выделенными этапами или шагами.

Первыми в нашей стране работами, в которых бы предлагались этапы реализации проектной работы учащихся или студентов с целью обучения иностранному языку, являются работы Е.С. Полат, В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева [10; 11]. В начале 2000 гг. Е.С. Полат на основе изучения и обобщения зарубежной литературы, посвященной обучению в сотрудничестве и внедрению метода проектов, выделила следующие этапы проведения языковых проектов: а) обозначение проблемы и формулировка цели и задач проекта; б) выдвижение гипотезы; в) определение методов решения проблемы; г) выполнение проекта; д) подведение итогов и представление результата проекта; е) формулировка выводов и определение новых проблем исследования [10]. Безусловно, эти этапы проведения проектной работы носят общеидиактический характер и должны быть

уточнены и расширены при обучении иностранному языку. В 2005 г. В.В. Сафонова и П.В. Сысоев, предлагая предметно-тематическое содержание нового элективного курса по культурведению США, в качестве методической доминанты обучения назвали систему проблемных иноязычных культурологических заданий [11]. Одним из типов заданий стали языковые проекты. Ученые расширили этапы реализации проектной работы, предложенные Е.С. Полат, отдельно выделив процессуальные этапы реализации проекта, а также заключительный этап защиты проектов и оценки как проектов, так и участия каждого из обучающихся в совместной учебно-познавательной деятельности.

Работы Е.С. Полат, В.В. Сафоновой и П.В. Сысоева легли в основу разработки ряда

методик обучения иностранному языку посредством ИКТ [10; 11]. Причем, в зависимости от целей проекта, выбиралась соответствующая интернет-платформа и определялись конкретные этапы и шаги реализации проектной деятельности. В табл. 1 представлены этапы проведения проектной работы студентов в исследованиях ученых.

Данные табл. 1 свидетельствуют о том, что в целом разные отечественные авторы пришли к общему мнению о том, что представляет собой проектная методика, и как организовывать проектную работу учащихся и студентов по иностранному языку. В зависимости от цели обучения и платформы, на которой происходит взаимодействие обучающихся, видоизменяются и некоторые этапы обучения. В частности, в разных рабо-

Этапы проведения проектной работы студентов в исследованиях ученых

Table 1

Stages of students' project work in scholars' researches

Ключевые вопросы/Исследования	Маркова Ю.Ю. [12]	Соломатина А.Г. [8]	Пустовалова О.В. [9]	Свиридов Д.О. [5]	Дронов И.С. [3]	Сысоев П.В. [2]	Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А. [13]
Цель обучения	Умения письменной речи	Умения говорения и аудирования	Умения письменной речи	Грамматические навыки	Академический дискурс	Системное обучение аспектам языка и видам речевой деятельности	Профессиональный юридический дискурс
Платформа	Вики	Подкасты	Твиттер	Вики	Блоги	Блоги Вики Подкасты	Блоги
Этапы реализации:							
– введение в проектную деятельность	+	+	+	+	+	+	+
– технологический	+	+	+	+	+	+	+
– обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности	–	–	–	+	+	+	+
– сбор материала и выполнение проекта	+	+	+	+	+	+	+
– презентация и защита проекта	+	+	+	+	+	+	+
– оценка	+	+	+	+	+	+	+
– рефлексия	–	–	–	+	–	–	+

так этап «Сбор материала и выполнение проекта» представлен по-разному. У большинства авторов, в зависимости от дидактических свойств конкретной интернет-технологии, этот этап разбит на несколько шагов или же выделено несколько меньших по своему значению этапов. В частности, И.С. Дронов предлагает методику обучения академическому дискурсу на основе блог-технологии, процессуальный этап его методики включает: а) подбор студентами материала для письменной работы; б) написание студентами чернового варианта письменной работы; в) обсуждение чернового варианта с преподавателем и участниками проекта; г) внесение изменений в черновой вариант работы; д) публикацию второго переработанного варианта письменной работы [3]. Аналогично представлен процессуальный этап методики обучения студентов профессиональному иноязычному дискурсу в работе М.Н. Евстигнеева, В.В. Завьялова и И.А. Евстигнеевой [13]. В исследовании Ю.Ю. Марковой, посвященном разработке методики обучения студентов письменной речи посредством сервиса вики, на процессуальном этапе студенты занимаются совместной работой по написанию и корректировке эссе [12]. В работе же О.В. Пустоваловой на процессуальном этапе происходит следующее: студенты тезисно, в соответствии с критериями к публикации материалов, на сервисе «Твиттер» публикуют короткие посты с презентацией своей исследовательской работы [9]. В своей работе П.В. Сысоев представил комплексный алгоритм системы обучения иностранному языку на основе блогов, вики и подкастов, выделив шесть шагов в рамках процессуального этапа, на которых, в зависимости от цели проекта и выбранной платформы, студенты участвуют в проектной деятельности по совместному написанию письменной работы или созданию аудиоподкаста, обсуждению письменной работы или же корректировке написанной работы или созданного подкаста [2].

Отдельно необходимо обратить внимание на наличие во многих исследованиях та-

кого этапа, как обсуждение вопросов обеспечения информационной безопасности. В своих работах П.В. Сысоев утверждает, что данный этап должен всегда присутствовать при реализации проектной методики, и обсуждать вопросы обеспечения безопасности никогда не лишне [2].

Рефлексия также является еще одним этапом, который не всегда присутствует в методиках обучения языку на основе ИКТ. В некоторых работах исследователи утверждают, что наличие этого этапа необходимо обучающимся для того, чтобы они могли лучше осознать свои «сильные» стороны и знали, над чем им необходимо работать в будущем. Другие же авторы не обращали сильного внимания на включение данного этапа в методику обучения.

ЭТАПЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ МЕТОДИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной работе на основе анализа методических исследований, посвященных использованию ИКТ в обучении иностранному языку, мы решили выразить свое понимание по этому вопросу и представить этапы реализации проектной методики в обучении иностранному языку студентов языкового вуза. Особенность организации проектной работы студентов языкового вуза заключается в том, что у них уже сформированы лексические и грамматические навыки на уровне В2, что позволяет уделить больше времени развитию и совершенствованию иноязычных речевых умений и формированию социокультурной и межкультурной компетенций. Рассмотрим каждый из этапов подробно.

Этап 1. Целеполагание. Организация проектной работы студентов начинается с того, что преподаватель объясняет обучающимся цель и задачи проекта, тематику проекта, средства проведения проекта, ожидаемый результат, критерии оценки, сроки проведения проекта и многие другие организационные вопросы. По окончании данного этапа студенты должны иметь ясное пред-

ставление, что будет представлять собой проектная работа, и каковым должен быть конечный продукт. На данном этапе определяется тип проекта по различным признакам, распределяются роли между участниками проекта, если речь идет о групповых проектах.

Этап 2. Обсуждение технических вопросов организации проектной работы. На втором этапе студенты знакомятся с работой той интернет-платформы, которая будет использоваться для организации проектной работы студентов. В методической литературе имеются многочисленные исследования, посвященные использованию целого арсенала ИКТ в обучении иностранному языку. Среди множества платформ и сервисов Интернета наибольшую популярность приобретают такие технологии, как блог-технология [3; 4; 13], вики-технология [6; 7] и подкасты [8]. Для формирования лексико-грамматических навыков речи можно использовать различные типы лингвистического корпуса и программу конкорданс, позволяющую работать с базами текстовых данных [14–16].

В своих работах П.В. Сысоев часто говорит о необходимости на подготовительном этапе обсуждать вопросы обеспечения информационной безопасности обучающихся при выполнении онлайн-проектов [2]. При этом такие беседы должны проводиться как с обучающимися, так и с их родителями, если речь заходит об учащихся средних школ. Безусловно, мы выражаем согласие с обеспокоенностью учителей и родителей по поводу обеспечения информационной безопасности учащихся средней школы. Отсутствие у учеников регулярного опыта участия в онлайн-проектах, а также их незрелость во многих отношениях могут привести к нежелательному поведению в онлайн-среде. Вместе с тем, когда речь заходит об участии в онлайн-проектах студентов вузов в целом и языковых вузов, в частности, включение в проектную методику отдельного этапа, посвященного обсуждению вопросов обеспечения информационной безопасности, представляется лишним. У студентов уже имеется огромный опыт на повседневной основе для учебных или личных целей использования различных

онлайн-сервисов, требующих введения персональных данных. Большинство студентов взаимодействуют между собой онлайн на регулярной основе. Использование этих же средств и технологий при реализации языковых проектов не приведет к большей актуализации безопасного поведения в сети Интернет, чем оно уже есть.

Этап 3. Поиск, сбор и обработка необходимой информации в сети Интернет. На третьем этапе для выполнения проекта студенты должны осуществить поиск в сети Интернет необходимой информации по теме исследования или теме проекта. В результате сбора и анализа данных обучающиеся получают фактический материал для дальнейшей работы и создания продукта. Считаем, что поиск, нахождение и использование в проекте нового фактического материала должно быть обязательным требованием к реализации любого языкового проекта. Этим, с одной стороны, будет реализовываться принцип новизны в обучении [17], а с другой – студенты будут развивать необходимые умения самообразования, которые они всегда смогут использовать на протяжении всей жизни.

Этап 4. Работа над проектом. На четвертом этапе студенты начинают работать над созданием конкретного продукта. В зависимости от типа проекта и от цели реализации проектной работы в качестве продукта может быть написание эссе, курсовой работы, доклада, отзыва, запись подкаста и т. п. В данном случае речь идет о подготовке драфт-версии продукта. В зависимости от интернет-платформы проведения проектной работы и от методики обучения работа над проектом может осуществляться каждым студентом индивидуально, или же студенты в группах по несколько человек могут работать совместно над проектом.

Этап 5. Обратная связь с преподавателем или студентами. На пятом этапе каждый студент или группа студентов, если речь идет о групповом проекте, знакомят преподавателя и/или одногруппников с драфт-версией проекта (продукта). Это может происходить в разных форматах: от обсуждения

в блогах опубликованной письменной работы посредством комментариев, или же это может быть в устной форме как обсуждение в аудитории. Комментарии и обратная связь от преподавателя и студентов, полученные на этом этапе, будут служить основой для внесения изменений в драфт-версию проекта и улучшения его содержания.

Этап 6. Работа по улучшению драфт-версии проекта. На шестом этапе студенты принимают к сведению услышанные или полученные комментарии со стороны преподавателя и студентов и вносят необходимые изменения в проект.

Этап 7. Презентация проекта. На этом этапе студенты представляют результаты работы над проектом.

Этап 8. Оценка проекта. Многие авторы в работах говорили об оценивании различных аспектов проектной деятельности. Продолжая идеи предшественников, мы также утверждаем, что после презентации проекта должна осуществляться оценка: а) проекта как результата проектной работы; б) участников проекта. Причем оценка может производиться как преподавателем, так и самими студентами. После оценивания проекта и участия в проектной работе преподаватель может организовать общее обсуждение мнений участников обучения. Это необходимо для того, чтобы в будущем преподаватель

мог улучшить свою методику. Также на этом этапе студентов можно попросить провести рефлексию на свою учебно-познавательную работу. Это позволит им осознать свои «сильные» и «слабые» стороны.

Предлагая восемь этапов организации проектной работы студентов, необходимо заметить, что в зависимости от ряда условий (уровня владения иностранным языком, цели обучения, средств обучения, платформы проведения онлайн-проекта) некоторые этапы могут расширяться и добавляться.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В нашей работе на основе анализа методической литературы были выделены этапы организации проектной работы студентов языкового вуза, направленной на дальнейшее формирование всех составляющих субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции. Предлагаемая методика включает следующие этапы: 1) целеполагание; 2) обсуждение технических вопросов организации проектной работы; 3) поиск, сбор и обработка необходимой информации в сети Интернет; 4) работа над проектом; 5) обратная связь с преподавателем и студентами; 6) работа по улучшению драфт-версии проекта; 7) презентация проекта; 8) оценка проекта.

Список литературы

1. *Ek van J.A.* Objectives for Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe, 1986.
2. 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.
3. Дронов И.С. Блог учебной группы как одна из современных интернет-технологий в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 180. С. 61-69. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69>
4. Сысоев П.В. Блог-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 115-127.
5. Свиридов Д.О. Алгоритм формирования грамматических навыков речи студентов на основе вики-технологии // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2015. № 9 (149). С. 16-23.
6. Харламенко И.В. Обучение письменной речевой деятельности для подготовки к ЕГЭ по английскому языку в условиях дистанционного обучения // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 29-36.
7. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 3 (23). С. 140-152.

8. Соломатина А.Г. Развитие умений говорения и аудирования посредством учебных подкастов // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 71-74.
9. Пустовалова О.В. Социальный сервис «Твиттер» как средство развития речевых умений у студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2012. № 7 (111). С. 193-197.
10. Полат Е.С. Метод проектов на уроке иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3-10.
11. Сафонова В.В., Сысоев П.В. Элективный курс по культурведению США в системе профильного обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 7-16.
12. Маркова Ю.Ю. Развитие умений письменной речи студентов языкового вуза средствами социального сервиса вики // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 85-92.
13. Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А. Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49-55.
14. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1 (9). С. 99-111.
15. Золотов П.Ю. Формирование иноязычных прагматических навыков старшеклассников посредством обучения прагматическим маркерам с помощью лингвистических корпусов // Иностранные языки в школе. 2020. № 10. С. 13-19.
16. Ключихин В.В. Этапы формирования коллокационной компетенции студентов на основе лингвистического корпуса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 186. С. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24>
17. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1985.

References

1. Ek van J.A. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 1986.
2. Sysoyev P.V. Organizatsiya proyektnej deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students on the basis of modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 9, pp. 15-28. (In Russian).
3. Dronov I.S. Blog uchebnoy gruppy kak odna iz sovremennykh internet-tehnologiy v obuchenii inostrannomu yazyku [Group blog as one of the modern Internet-technologies in foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 180, pp. 61-69. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-61-69>. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. Blog-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Blogs in foreign language teaching]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2012, no. 4 (20), pp. 115-127. (In Russian).
5. Sviridov D.O. Algoritm formirovaniya grammaticeskikh navykov rechi studentov na osnove viki-tehnologii [Algorithm of teaching students grammar skills on the basis of wiki-technology]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2015, no. 9 (149), pp. 16-23. (In Russian).
6. Kharlamenko I.V. Obucheniyu pis'mennoy rechevoy deyatel'nosti dlya podgotovki k EGE po angliyskomu yazyku v usloviyakh distantsionnogo obucheniya [Written speech training to prepare for the Unified State Exam in English in the context of distance learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 10, pp. 29-36. (In Russian).
7. Sysoyev P.V. Viki-tehnologiya v obuchenii inostrannomu yazyku [Using wiki in teaching a foreign language]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2013, no. 3 (23), pp. 140-152. (In Russian).
8. Solomatina A.G. Razvitiye umeniy govoreniya i audirovaniya posredstvom uchebnykh podkastov [Developing speaking and listening skills through educational podcasts]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2012, no. 9, pp. 71-74. (In Russian).
9. Pustovalova O.V. Sotsial'nyy servis «Twitter» kak sredstvo razvitiya rechevykh umeniy u studentov neязыкового вуза [Social service “Twitter” as a means of developing speech skills among students of a non-linguistic university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, Tambov, 2012, no. 7 (111), pp. 193-197. (In Russian).

10. Polat E.S. Metod proyektov na uroke inostrannogo yazyka [Method of projects in a foreign language lesson]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2000, no. 2, pp. 3-10. (In Russian).
11. Safonova V.V., Sysoyev P.V. Elektivnyy kurs po kul'turovedeniyu SSHA v sisteme profil'nogo obucheniya anglijskomu yazyku [Elective course in USA cultural studies in the system of profile teaching English]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2005, no. 2, pp. 7-16. (In Russian).
12. Markova Y.Y. Razvitiye umeniy pis'mennoy rechi studentov yazykovogo vuza sredstvami sotsial'nogo ser-tisa viki [Development of writing skills of students of a language university by means of social service wiki]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 1 (9), pp. 85-92. (In Russian).
13. Evstigneyev M.N., Zavyalov V.V., Evstigneyeva I.A. Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tehnologii [Teaching professional written discourse for law students based on blog technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 49-55. (In Russian).
14. Sysoyev P.V. Lingvisticheskiy korpus v metodike obucheniya inostrannym yazykam [Linguistic corpus in teaching foreign languages]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2010, no. 1 (9), pp. 99-111. (In Russian).
15. Zolotov P.Y. Formirovaniye inoyazychnykh pragmaticseskikh navykov starsheklassnikov posredstvom obucheniya pragmaticseskim markeram s pomoshch'yu lingvisticheskikh korpusov [Development of foreign language pragmatic skills of high school students through teaching pragmatic markers using linguistic corpora]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2020, no. 10, pp. 13-19. (In Russian).
16. Klochikhin V.V. Etapy formirovaniya kollokatsionnoy kompetentsii studentov na osnove lingvisticheskogo korpusa [Stages of students' collocation competence development based on linguistic corpus]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 186, pp. 14-24. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-186-14-24>. (In Russian).
17. Passov E.I. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative Method of Teaching Foreign Language Speaking]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1985. (In Russian).

Информация об авторах

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

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

Пустовалова Ольга Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация, olser13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9889-7471>

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

Статья поступила в редакцию 22.03.2021
Одобрена после рецензирования 19.04.2021
Принята к публикации 21.05.2021

Information about the authors

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

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

Olga V. Pustovalova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Linguistics and Intercultural Communication Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation, olser13@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9889-7471>

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

The article was submitted 22.03.2021
Approved after reviewing 19.04.2021
Accepted for publication 21.05.2021

Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки

Оксана Олеговна АМЕРХАНОВА

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»
119571, Российская Федерация, г. Москва, пр-т Вернадского, 82-1
amer_oks@mail.ru

Аннотация. Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and language integrated learning) как один из современных подходов к обучению иностранному языку для общения в профессиональной сфере получает все большее и большее распространение в российских вузах. Данный подход характеризуется одной отличительной характеристикой – двойной целью обучения. С одной стороны, CLIL-курс направлен на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза. С другой – CLIL-курс направлен на изучение студентами профильной дисциплины, которая служит предметно-тематическим стержнем, на базе которого разрабатываются упражнения и задания, направленные на достижение первой цели – овладение иностранным языком в профессиональной сфере. Однако, несмотря на дидактический потенциал интегрированного обучения, практика применения подхода достаточно ограничена. На основе анализа методических работ, посвященных описанию опыта российских вузов по внедрению методологии предметно-языкового интегрированного обучения, представлен опыт Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации по внедрению CLIL-курсов. Описана актуальность предметно-языкового интегрированного обучения, а также рассмотрен ряд ключевых аспектов разработки и внедрения CLIL-курсов в российских вузах. К ним относятся: 1) отбор предметно-тематического содержания CLIL-курса; 2) разработка учебных материалов CLIL-курса; 3) повышение квалификации преподавателя CLIL-курса и его мотивация; 4) уровень владения студентами иностранным языком. Каждый из этих аспектов подробно описан в работе.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, CLIL-курс, методология, профессиональный иностранный язык

Для цитирования: Амерханова О.О. Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 33-43. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43>

Features of the implementation of the CLIL-course “Foreign Language in the Professional Sphere” for students of non-linguistic programmes

Oksana O. AMERKHANOVA

The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
82-1 Vernandskiy Ave., Moscow 119571, Russian Federation
amer_oks@mail.ru

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



Abstract. Content and language integrated learning as one of the modern approaches to foreign language teaching for communication in the professional sphere is becoming more and more widespread in Russian universities. This approach is characterized by one distinctive characteristic – the dual purpose of learning. On the one hand, the CLIL course is aimed at the formation of professional foreign language communicative competence of students of a non-linguistic university. On the other hand, the CLIL course is aimed at students studying a specialized discipline, which serves as a subject-thematic core, on the basis of which exercises and tasks are developed, aimed at achieving the first goal – mastering a foreign language in the professional sphere. However, despite the didactic potential of integrated learning, the practice of applying the approach is rather limited. Based on the analysis of methodic works devoted to the description of the experience of Russian universities in the implementation of the methodology of content and language integrated learning, the experience of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation in the implementation of CLIL courses is presented. The relevance of content and language integrated learning is described, and a number of key aspects of the development and implementation of CLIL courses in Russian universities are considered. These include: 1) selection of the subject-thematic content of the CLIL-course; 2) development of training materials for the CLIL-course; 3) professional development of the CLIL-course teacher and his motivation; 4) the level of students' proficiency in a foreign language. Each of these aspects is described in detail in the work.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL-course, methodology, professional foreign language

For citation: Amerkhanova O.O. Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки [Features of the implementation of the CLIL-course “Foreign Language in the Professional Sphere” for students of non-linguistic programmes]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Серия: Гуманитарные науки – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 33-43. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and language integrated learning (CLIL)) получает все большее и большее распространение в российских ву-

зах. По мнению его разработчика Д. Марша, этот подход к обучению иностранному языку в профессиональной сфере отличает двойная целевая установка [1]. Во-первых, CLIL-курс направлен на формирование профессиональной иноязычной коммуникативной компе-

тенции студентов неязыкового вуза. В отличие от иностранного языка для специальных целей [2], в ходе CLIL-курса студенты продолжают развивать все виды речевой деятельности и формировать языковые навыки на предметно-тематическом материале профессиональной направленности. Во-вторых, CLIL-курс направлен на изучение студентами профильной дисциплины, которая служит предметно-тематическим стержнем, на базе которого разрабатываются упражнения и задания, направленные на достижение первой цели – овладение иностранным языком в профессиональной сфере.

Вместе с тем, как справедливо в своем исследовании отмечают Н.В. Попова, М.С. Коган и Е.К. Вдовина, по ряду сложившихся причин CLIL-курсы занимают лишь малый процент среди всех курсов иностранного языка для профессиональной сферы общения [3]. По мнению авторов, в более 85 % случаев в российских вузах преподают иностранный язык для специальных целей. Во многих работах, посвященных методологии предметно-языкового интегрированного обучения и методике реализации этого подхода на практике, П.В. Сысоев выделяет и описывает некоторые «точки преткновения», которые не позволяют широко использовать данный подход. К ним ученый относит следующие:

- сложности при разработке предметно-тематического содержания CLIL-курса;
- требования к компетентности преподавателя CLIL-курса;
- разработка учебных материалов CLIL-курса, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности выпускников основной профессиональной образовательной программы (ОПОП);
- низкий уровень владения иностранным языком студентами;
- мотивация преподавателя вести CLIL-курс (на основе анализа работ П.В. Сысоева [4; 5].

Многие из этих «точек преткновения» оказывают существенное влияние на качество разработки и преподавание CLIL-курса, или же вообще определяют возможность его

реализации в вузе. В этой связи многие из перечисленных выше положений легли в основу выявления и обоснования психолого-педагогических условий реализации CLIL-курсов, например, в работах В.В. Завьялова, Т.В. Байдиковой, Ю.В. Токмаковой [6–8]. На основе анализа многих методических работ, посвященных методологии предметно-языкового интегрированного обучения [9–11], моделям разработки CLIL-курсов [4; 12], системе заданий и упражнений, разработанной в рамках методологии CLIL [13–16], на кафедре языковой подготовки кадров государственного управления Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ был разработан CLIL-курс «Иностранный язык для профессиональной сферы». В данной работе мы хотели бы поделиться опытом проведения такого курса и решением многих спорных вопросов, которые вызывают сложности у преподавателей иностранных языков при преподавании CLIL-курсов в других вузах.

Отбор предметно-тематического содержания CLIL-курса. По мнению П.В. Сысоева, разработка CLIL-курса может осуществляться по двум моделям [5]. Первая модель – «Модульный курс». Согласно этой модели CLIL-курс состоит из нескольких тематических модулей. Каждый из этих модулей представляет содержание одной из профильных дисциплин, которые студенты или уже изучили, или же изучают. При этом предметным содержанием каждого модуля CLIL-курса студенты дополняют те знания, которые они получили по конкретным темам в ходе профильных курсов на родном языке. Л.Л. Салехова в своей работе утверждает, что предметное содержание CLIL-курса может также и дублировать ранее изученный студентами материал на родном языке [17]. Нам представляется, что дублирование материала в рамках CLIL-курса возможно в тех случаях, когда студенты слабо владеют иностранным языком или же слабо овладели материалом профессиональной направленности в ходе изучения профильных дисциплин. При обучении студентов, владеющих ино-

странным языком на уровне В1 и выше, а также владеющих профильными дисциплинами на высоком уровне, целью CLIL-курса будет дополнение и обогащение их знаний в профессиональной сфере.

Вторая модель CLIL-курса – автономный курс, по своему предметно-тематическому содержанию представляющий отдельную автономную дисциплину. На наш взгляд, разработка CLIL-курса по модели автономного курса будет уникальной и чрезвычайно важной для профессионального развития студентов. Вместе с тем отсутствие квалифицированных педагогических кадров, разбирающихся как в профильной специальности студентов, так и в иностранном языке, значительно осложнит разработку такого курса на практике.

Многие авторы в своих трудах отмечали, что полноценная разработка CLIL-курса возможна только при тесном контакте с профилирующими кафедрами. Среди недавних исследований практический интерес представляют следующие работы. В своем исследовании Н.В. Попова, Н.И. Алмазова, Т.Г. Евтушенко и О.В. Зиновьева описывают опыт Национального исследовательского Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого по организации межкафедрального сотрудничества с целью создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку для CLIL-курсов [18]. К.В. Капранчикова, Е.Л. Завгородняя, Е.С. Саенко описывают опыт по организации межкафедрального взаимодействия в аграрном вузе с целью разработки курса профессионального иностранного языка на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения [19]. В работах Т.В. Байдиковой, Ю.В. Токмаковой, А.Г. Соломатиной представлен опыт Воронежского государственного аграрного университета им. императора Петра I по разработке предметно-тематического содержания CLIL-курсов для студентов-агриариев [20–22].

Изучение опыта российских коллег позволило в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при

Президенте Российской Федерации при разработке CLIL-курса для студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение» наладить контакты с кафедрой зарубежного регионоведения и международного сотрудничества Факультета международного регионоведения и регионального управления. Межкафедральное сотрудничество показало, что наиболее приемлемая модель разработки CLIL-курса – курс, состоящий из предметно-тематических модулей. С помощью преподавателей профилирующей кафедры были определены сами модули CLIL-курса и их тематическое содержание.

Разработка учебных материалов CLIL-курса. Ученые не раз говорили о том, что задания и упражнения в рамках CLIL-курса должны отражать специфику будущей профессиональной деятельности выпускников ОПОП [23; 24]. В качестве основы разработки заданий ученые выделяют типологию проблемных иноязычных культуроедческих заданий В.В. Сафоновой [25] и таксономию Б. Блума [26]. В научной литературе имеются лишь единичные примеры описания разработки проблемных заданий профессиональной направленности для CLIL-курса. Наиболее полно типология заданий, отражающих специфику будущей профессиональной деятельности студентов, представлена в работах П.В. Сысоева и В.В. Завьялова [23; 24]. Исследователям удалось показать специфику составления заданий на развитие умений письменной речи студентов, обучающихся на каждом из профилей (гражданско-правовом, государственно-правовом и уголовно-правовом) направления подготовки «Юриспруденция».

В рамках нашего CLIL-курса был также разработан комплекс иноязычных заданий профессиональной направленности, отражающих специфику профессиональной деятельности студентов направления подготовки «Зарубежное регионоведение». Разработка заданий осуществлялась при сотрудничестве преподавателя кафедры языковой подготовки кадров государственного управления с преподавателями кафедры зарубежного

регионоведения и международного сотрудничества.

Повышение квалификации преподавателя CLIL-курса и его мотивация. В качестве требований к профессиональной компетентности преподавателя CLIL-курса П.В. Сысоев выделяет а) владение преподавателем профессиональным иностранным языком на уровне С1-С2; б) владение преподавателем методикой преподавания иностранного языка в неязыковом вузе; в) компетентность преподавателя в области профильной специальности студентов; г) владение преподавателем методикой преподавания профильных дисциплин [27]. Обладая этим набором профессиональных компетенций, преподаватель сможет полноценно преподавать CLIL-курс. Вместе с тем вся сложность заключается в том, что обычно CLIL-курсы ведутся в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» и разрабатываются и преподаются преподавателями иностранного языка. Необходимость во владении профильной специальностью и методикой преподавания профильных дисциплин обуславливает потребность в разработке программ повышения квалификации для преподавателей CLIL-курсов. Следует заметить, что в разных вузах находились разные решения для подготовки преподавателей CLIL-курсов. Например, в Национальном исследовательском Томском политехническом университете разрабатывались программы стажировок и профессиональной переподготовки для преподавателей иностранного языка [28]. Участники программ проходили профессиональные стажировки на профилирующих кафедрах вуза, посещали занятия по профильным дисциплинам, выполняли задания, готовили и защищали квалификационные работы по профильным специальностям. В Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина была разработана программа переподготовки для специалистов, имеющих нелингвистическое образование («Юриспруденция», «Экономика», «Лечебное дело»). Выпускникам бакалавриата и специалитета по этим направлениям подготовки и специ-

альностям, владеющим иностранным языком на уровне В2-С1, было предложено пройти программу переквалификации «Преподаватель высшего образования и дополнительного профессионального образования по направлению «Преподаватель иностранного языка в высшем учебном заведении»» [27; 29]. Выбор участников программы осуществлялся вузом по приоритетным направлениям подготовки. По завершении программы вуз получил несколько преподавателей CLIL-курсов.

Учитывая опыт коллег из других вузов, в РАНХиГС для отдельных преподавателей также была организована программа повышения квалификации для преподавателей иностранного языка на профильных кафедрах. Кроме того, в Академии был реализован тантем-метод (преподавательский тандем) в преподавании CLIL-курсов, когда один курс велся одновременно двумя преподавателями – преподавателем иностранного языка и преподавателем профильной специальности. В одном из наших предыдущих исследований данный опыт достаточно подробно описан, как разрабатывался CLIL-курс и как осуществлялось преподавание одного курса двумя преподавателями с разным набором профессиональных компетенций. Преподаватель иностранного языка отвечал за обучение профессиональному иностранному языку, профессиональному лексике и видам речевой деятельности, а преподаватель профильной специальности – за овладение содержание профессиональной направленности [30].

Поддержание мотивации преподавателя иностранного языка вести CLIL-курс не вызвала вопросов. Преподавание CLIL-курса осуществлялось в рамках проведения диссертационного исследования.

Уровень владения студентами иностранным языком. Н.В. Попова, М.С. Коган, Е.К. Вдовина, П.В. Сысоев, В.В. Завьялов в своих работах неоднократно утверждали, что успешной реализации CLIL-курса можно достичь исключительно с группой студентов, владеющих иностранным языком на уровне В1-В2 [3; 5; 6]. Если студенты владеют иностранным языком на уровне А1-А2,

им не хватит языковых и речевых средств для овладения материалом профессиональной направленности, его обсуждения, изложения своей точки зрения по профессиональному вопросу. Если же студенты уже владеют иностранным языком на уровне C1-C2, тогда надобность в CLIL-курсе отпадает. С таким высоким уровнем владения иностранным языком студенты смогут использовать данный язык для овладения профессиональной дисциплиной без потребности в дальнейшем развитии речевых умений или формирования языковых навыков.

Языковое тестирование, практикуемое в РАНХиГС в начале каждого года, свидетельствует о том, что более 80 % поступивших на первый курс по различным направлениям подготовки владеют иностранным языком на уровне B1. В Академии иностранный язык преподается студентам четыре года. Первые четыре семестра студенты изучают базовый курс иностранного языка, развивая речевые умения на уровне B1-B2. «Иностранный язык в профессиональной сфере» начинает преподаваться с 5 семестра. В этой связи, в отличие от многих региональных вузов, где, как

утверждают многие авторы, уровень владения студентами иностранным языком соответствует уровням A1-A2, в столичных вузах при соблюдении ряда условий CLIL-курсы могут стать широко распространенной реальностью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании на основе анализа методических работ, посвященных описанию опыта российских вузов по внедрению методологии предметно-языкового интегрированного обучения, представлен опыт Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации по внедрению CLIL-курсов. Были рассмотрены такие ключевые аспекты разработки CLIL-курсов и их преподавания в вузе, как: 1) отбор предметно-тематического содержания CLIL-курса; 2) разработка учебных материалов CLIL-курса; 3) повышение квалификации преподавателя CLIL-курса и его мотивация; 4) уровень владения студентами иностранным языком.

Список литературы

1. *Marsh D. Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning.* Paris: University of Sorbonne, 1994.
2. *Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 p.
3. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>
4. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>
5. Сысоев П.В. Ключевые вопросы реализации предметно-языкового интегрированного обучения иностранному языку и профильным дисциплинам в российских вузах // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 10-19.
6. Завьялов В.В. Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. № 2.
7. Байдикова Т.В. Педагогические условия обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Агронженерия» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 94-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106>

8. Токмакова Ю.В. Психолого-педагогические условия обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2019. Т. 24. № 181. С. 43-54. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54>
9. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск: Изд-во ИжГТУ им. М.Т. Калашникова, 2018.
10. 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. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>
11. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39.
12. 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.
13. Халяпина Л.П., Яхьяева К.М. Содержание и этапы реализации методической модели интегрированного обучения иностранному языку и профессиональным дисциплинам на основе цифровых технологий // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 56-63.
14. Евстигнеев М.Н., Завьялов В.В., Евстигнеева И.А. Обучение профессиональному письменному дискурсу студентов-юристов на основе блог-технологии // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 49-55.
15. Цимерман Е.А., Алмазова Н.И. Реализация предметно-языкового интегрированного обучения в иноязычной подготовке магистрантов управленческого профиля // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 88-94.
16. Вдовина Е.К., Попова Н.В., Коган М.С., Краснова И.А. Развитие критического мышления через постановку вопросов в предметно-языковом интегрированном обучении в вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 80-87.
17. Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. д-ра пед. наук. Казань, 2008.
18. Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьевна 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. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42>
19. 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78>
20. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере студентов направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2020. Т. 25. № 184. С. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>
21. 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>
22. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>
23. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>

24. 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.
25. Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка. М.: Еврошкола, 2001. 271 с.
26. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain. N. Y.: David McKay Company, 1956. 207 р.
27. Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31.
28. 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: сб. науч. тр. 4 Междунар. науч.-практ. конф. Томск: Томск. политех. ун-т, 2006. С. 3-9.
29. 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.
30. Амерханова О.О. Обучение аспирантов иностранному письменному научному дискурсу на основе tandem-метода (английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2018.

References

1. Marsh D. *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris, University of Sorbonne Publ., 1994.
2. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987, 183 p.
3. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integriruvannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskem vuze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>. (In Russian).
4. Sysoyev P.V. Diskussionnyye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integriruvannogo 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. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>. (In Russian).
5. Sysoyev P.V. Klyuchevyye voprosy realizatsii predmetno-yazykovogo integriruvannogo obucheniya inostrannomu yazyku i profil'nym distsiplinam v rossiyskikh vuzakh [Key issues in the implementation of content and language integrated learning of a foreign language and specialized disciplines in Russian universities]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 10-19. (In Russian).
6. Zavyalov V.V. Pedagogicheskiye usloviya predmetno-yazykovogo integriruvannogo obucheniya studentov nelingvisticheskikh napravleniy podgotovki (na primere napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya») [Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic areas of training (on the example of the area of training “Law”)]. *Obshchestvo. Kommunikatsiya. Obrazovaniye – Society. Communication. Education*, 2021, no. 2. (In Russian).
7. Baydikova T.V. Pedagogicheskiye usloviya obucheniya professional'nomu inostrannomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove modeli integriruvannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Pedagogical conditions for professional foreign language teaching to students of “Agricultural Engineering” programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 94-106. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-94-106>. (In Russian).
8. Tokmakova Y.V. Psichologo-pedagogicheskiye usloviya obucheniya inoyazychnomu professional'nomu obshcheniyu studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki

- sel'skokhozyaystvennoy produktsii» na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Psychological and pedagogical conditions for teaching foreign professional communication students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme based on the model of content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 181, pp. 43-54. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-181-43-54>. (In Russian).
9. Krylov E.G. *Integrativnoye bilingval'noye obucheniye inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskem vuze* [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University]. Izhevsk, Kalashnikov Izhevsk State Technical University Publ., 2018. (In Russian).
 10. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. Pedagogicheskiye podkhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nym distsiplinam v zarubezhnoy i rossiyskoy lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated teaching of foreign languages and professional disciplines in foreign and Russian linguodidactics]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2017, no. 39, pp. 116-134. <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>. (In Russian).
 11. Sysoyev P.V., Zayyalov V.V. Metodicheskiye printsyipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodic principles of content and language integrated learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 30-39. (In Russian).
 12. 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).
 13. Khalyapina L.P., Yakh'yayeva K.M. Soderzhaniye i etapy realizatsii metodicheskoy modeli integrirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku i professional'nym distsiplinam na osnove tsifrovyykh tekhnologiy [Content and stages of implementation of the methodic model of integrated teaching of a foreign language and professional disciplines based on digital technologies]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 56-63. (In Russian).
 14. Evstigneyev M.N., Zayyalov V.V., Evstigneyeva I.A. Obucheniye professional'nomu pis'mennomu diskursu studentov-yuristov na osnove blog-tehnologii [Teaching professional written discourse for law students based on blog technology]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 49-55. (In Russian).
 15. Tsimerman E.A., Almazova N.I. Realizatsiya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya v inostrannoy podgotovke magistrantov upravlencheskogo profilya [Implementation of subject-language integrated learning in foreign language training of master students of management profile]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 88-94. (In Russian).
 16. Vdovina E.K., Popova N.V., Kogan M.S., Krasnova I.A. Razvitiye kriticheskogo myshleniya cherez postanovku voprosov v predmetno-yazykovom integrirovannom obuchenii v vuze [Development of critical thinking through posing questions in content and language integrated learning at a university]. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 2021, no. 5, pp. 80-87. (In Russian).
 17. Salekhova L.L. *Didakticheskaya model' bilingval'nogo obucheniya matematike v vysshey pedagogicheskoy shkole: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Didactic Model of Bilingual Teaching of Mathematics in the Higher Pedagogical School. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Kazan, 2008. (In Russian).
 18. Popova N.V., Almazova N.I., Evtushenko T.G., Zinov'yeva O.V. Opyt vnutrivuzovskogo sotrudничestva 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]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, vol. 29, no. 7, pp. 32-42. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42>. (In Russian).
 19. Kapranchikova K.V., Zavgorodnyaya E.L., Saenko E.S. Mezhkafedral'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 Uni-*

- versity Review. Series: Humanities, 2021, vol. 26, no. 190, pp. 69-78. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78>. (In Russian).
20. Baydikova T.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya inostrannomu yazyku v professional'noy sfere studentov napravleniya podgotovki «Agroinzheneriya» na osnove integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya [Subject content of foreign language teaching in the professional sphere of students of “Agricultural Engineering” programme based on content and language integrated learning]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 184, pp. 65-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74>. (In Russian).
 21. Tokmakova Y.V. Predmetnoye soderzhaniye obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Tekhnologiya proizvodstva i pererabotki sel'skokhozyaystvennoy produktsii» [Subject content of teaching English language to students of “Technology of production and processing of agricultural products” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2019, vol. 24, no. 183, pp. 35-44. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44>. (In Russian).
 22. 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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>. (In Russian).
 23. Zavyalov V.V. Osobennosti otbora predmetnoy storony soderzhaniya obucheniya angliyskomu yazyku studentov napravleniya podgotovki «Yurisprudentsiya» [Selection features of the subject side of the content of English teaching to students of “Jurisprudence” programme]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>. (In Russian).
 24. 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).
 25. Safonova V.V. *Problemnyye zadaniya na urokakh angliyskogo yazyka* [Problem Tasks in English Lessons]. Moscow, Evroshkola Publ., 2001, 271 p. (In Russian).
 26. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York, David McKay Company Publ., 1956, 207 p.
 27. 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, pp. 21-31. (In Russian).
 28. Chuchalin A.I., Veledinskaya 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]. *Sbornik nauchnykh trudov 4 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Prikladnaya filologiya i inzhenernoye obrazovaniye»* [Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference “Applied Philology and Engineering Education”]. Tomsk, National Research Tomsk Polytechnic University Publ., 2006, pp. 3-9. (In Russian).
 29. 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).
 30. Amerkhanova O.O. *Obuchenie aspirantov inoyazychnomu pis'mennomu nauchnomu diskursu na osnove tandem-metoda (angliyskiy yazyk): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Teaching Post-Graduate Students in a

foreign language written scientific discourse based on the Tandem Method (English Language). Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2018. (In Russian).

Информация об авторе

Амерханова Оксана Олеговна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры языковой подготовки кадров государственного управления, Российской академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация, amer_oks@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4119-561X>

Статья поступила в редакцию 23.03.2021
Одобрена после рецензирования 20.04.2021
Принята к публикации 21.05.2021

Information about the author

Oksana O. Amerkhanova, Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Language Training of Public Administration Personnel Department, The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation, amer_oks@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4119-561X>

The article was submitted 23.03.2021
Approved after reviewing 20.04.2021
Accepted for publication 21.05.2021

Принципы разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ

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

Аннотация. Определены методические принципы создания языковых корпоративных курсов, наиболее полно отвечающих потребностям и возможностям корпоративных обучающихся иностранному языку. Данные принципы основаны на анализе психолого-педагогических особенностей обучения сотрудников компаний и методических положений обучения иностранным языкам и направлены на повышение эффективности языковых корпоративных обучающих программ. К методическим принципам были отнесены: 1) учет потребностей обучающихся и образовательных стандартов при определении целей и содержания обучения иностранному языку; 2) междисциплинарный подход к отбору языкового, предметного и методического типов содержания; 3) ограничение контекста использования иностранного языка для профессиональных целей; 4) принцип последовательности при отборе языкового содержания обучения для специализированных курсов по иностранному языку; 5) реализация компетентностного подхода при отборе содержания и технологий обучения; 6) принцип модульности языкового, предметного и методического содержания; 7) интеграция знаний, умений и методов обучения; 8) учет психолого-педагогических особенностей обучения корпоративных обучающихся; 9) учет возможных трудностей контекста обучения иностранному языку корпоративных обучающихся. Данные принципы соответствуют потребностям и особенностям корпоративных обучающихся и могут быть использованы разработчиками языковых корпоративных курсов.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, корпоративные обучающие программы, междисциплинарный подход, язык для профессиональных целей, компетентностный подход, взрослые обучающиеся

Для цитирования: Потапова Е.Н. Принципы разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 44-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-44-57>

Principles of designing bespoke corporate foreign language courses

Elena N. POTAPOVA

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

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



Abstract. We define methodic principles of designing corporate language learning programmes thoroughly considering needs and possibilities of corporate language learners. These principles are based on the analysis of psychological and pedagogical fundamentals of teaching corporate students and foreign language teaching and aimed at increasing efficiency of corporate language courses. They are defined as follows: 1) basing teaching aims on learners' needs and language teaching standards; 2) applying interdisciplinary approach to selection of language, content and methods; 3) adapting discourse to learners' professional needs; 4) selecting and arranging language in a logical sequence; 5) applying skills-based approach to selection of learning content and technologies; 6) arranging learning content and materials into modules; 7) integrating various knowledge, skills and learning methods; 8) considering psychological and pedagogical fundamentals of teaching corporate students; 9) considering possible difficulties of corporate language learning context. These principles reflect needs and features of corporate students and can be used by developers of corporate language courses.

Keywords: foreign language teaching, corporate language courses, interdisciplinary approach, language for professional needs, skills-based approach, adult learners

For citation: Potapova E.N. Printsypr razrabotki avtorsikh yazykovykh korporativnykh obuchayushchikh programm [Principles of designing bespoke corporate foreign language courses]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 44-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-44-57> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Данное исследование посвящено рассмотрению методических принципов, лежащих в основе разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ. Корпоративное обучение иностранному языку относится к области последипломного образования, которое направлено на языковую подготовку сотрудников компаний к эффективному осуществлению профессиональной деятельности на иностранном языке в их узкоспециализированной области общения. Поэтому рассмотрение проблемы разработки авторских языковых обучающих про-

грамм в данной сфере образования, соответствующих уникальным в каждом конкретном случае потребностям и особенностям корпоративных обучающихся иностранному языку, считаем актуальным.

Методические принципы, представленные в данном исследовании, основаны на особенностях корпоративного обучения [1], психолого-педагогических особенностях обучения взрослых людей [2], теории и методике обучения иностранному языку [3–11],

языковых стандартах¹ [12; 13], методике обучения иностранному языку для специальных целей [14–21] и методических принципах разработки обучающих программ по иностранному языку [6; 14; 22].

В данной работе были использованы теоретические методы исследования (изучение, сравнение и анализ научных исследований) и эмпирические методы исследования (наблюдение за обучением корпоративных обучающихся и обобщение полученного опыта) с целью определения и научного обоснования эффективных принципов разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ, отвечающих психолого-педагогическим особенностям обучения корпоративных обучающихся, которые предполагают использование таких подходов к обучению иностранному языку, как личностно-ориентированный, системный, компетентностный, деятельностный, когнитивный, познавательно-коммуникативный, междисциплинарный.

Далее представлены принципы разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку.

1. Учет потребностей обучающихся и образовательных стандартов при определении целей и содержания обучения иностранному языку. Т. Hutchinson, A. Waters приводят следующие факторы появления курсов по английскому языку для специальных целей: 1) повышение мирового статуса английского языка и осознание обучающихся, для чего конкретно им нужен английский язык; 2) изучение языка и открытие его специфических особенностей в различных сферах общения; 3) повышение мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и эффективности обучения в связи с соответствием обучающих курсов по иностранному языку потребностям обучающихся [14].

Поэтому самым важным этапом разработки обучающей программы по иностран-

ному языку для корпоративных обучающихся является определение целей обучения, которые отражают потребности обучающихся и компаний-заказчика обучения, определяемые конкретной областью применения иностранного языка обучающимися (темы, тексты, ситуации, речевые умения и т. д.). Однако цели и содержание обучения определяются также стандартами обучения иностранным языкам. Как пишет Л.Г. Кузьмина, учитываются не только потребности, «осознаваемые» обучающимися, но и «неосознаваемые», которые осознают только специалисты по языку [15, с. 8].

Говоря о стандартах обучения иностранным языкам, рассмотрим следующие аспекты обучения иностранному языку – обязательные объекты обучения и усвоения, требования к выполнению речевых действий на определенных уровнях владения иностранным языком, продолжительность обучения на разных языковых уровнях.

Основной целью обучения иностранным языкам является коммуникативная компетенция², которая состоит из нескольких компетенций: лингвистической (языковой), социолингвистической (речевой), дискурсивной, социокультурной, стратегической, социальной и предметной, взаимосвязанных между собой и представляющих в комплексе целостную систему [4; 5]. В свою очередь А.Н. Щукин демонстрирует поэтапность формирования иноязычной коммуникативной компетенции: языковое знание – речевой навык – речевое умение [5].

Таким образом, определение целей и содержания обучения иностранному языку осуществляется на основе структуры коммуникативной компетенции и последовательности ее формирования.

В своей более ранней работе J.A. van Ek определяет следующие компоненты целей обучения: 1) ситуации общения (роли, обстановка, темы); 2) задания, выполняемые в рамках данных ситуаций; 3) языковые функ-

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

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

ции; 4) конкретные действия, выполняемые в рамках определенной темы; 5) общие понятия, характерные для всех ситуаций общения; 6) специальные понятия, относящиеся к конкретной теме; 7) языковые формы, отражающие функции и понятия; 8) уровень умений, необходимых обучающимся для выполнения действий [3, р. 5]. Последний элемент в данном алгоритме подчеркивает важность отражения в целях обучения не только того, что обучающимся необходимо делать на иностранном языке, но и как им необходимо выполнять данные действия на определенном уровне языковой подготовки, что подводит нас к следующему аспекту стандартов обучения иностранному языку.

Существуют определенные критерии выполнения речевых действий на каждом уровне языковой подготовки. Common European framework of reference for languages для каждого языкового уровня (A1-C2) предлагает требования к каждому виду речевой деятельности (говорение, письмо, чтение, аудирование) в целом и относительно определенных текстов, а также к стратегиям для их выполнения. Разработаны требования и к некоторым компонентам иноязычной коммуникативной компетенции на каждом уровне языковой подготовки (лингвистическая компетенция, социолингвистическая компетенция и дискурсивная компетенция). Некоторые параметры оценивания этих компетенций также используются для оценивания говорения на каждом языковом уровне: диапазон языковых форм, грамотность, бегłość речи, взаимодействие с собеседником, связность речи³.

Еще одним важным аспектом, который необходимо отразить в содержании обучения, является объем языкового материала для обучающей программы по иностранному языку, который, с одной стороны, будет зависеть от стандартов и, с другой стороны, от потребностей и возможностей обучающихся.

Стандарты определяют объем часов для достижения каждого языкового уровня: A1

(90–100); A2 (180–200); B1 (350–400); B2 (500–600); C1 (700–800); C2 (1000–1200)⁴.

Однако продолжительность обучения также во многом будет зависеть от возможностей обучающихся. Помимо стандартов преподавателю также необходимо ориентироваться на другие условия обучения (способности обучающихся и как много они могут достичь за отведенное на обучение время, доступные материалы, что студенты уже знают и умеют, их мотивация к обучению и т. д.). Данный анализ необходим для постановки реалистичных и посильных целей обучения.

Таким образом, при составлении целей обучения иностранному языку важно учитывать как образовательные стандарты, так и потребности обучающихся. Потребности обучающихся определяют, каким речевым действиям, с какими типами текстов и на какие темы необходимо обучать и к какой сфере общения готовить. Первое позволит определить необходимые речевые умения и стратегии, второе и последнее – ресурсы, необходимые для выполнения данных речевых действий с выбранными типами текстов на заданные темы (язык, стратегии и правила создания и восприятия текстов, профессиональные и общеобразовательные компетенции и т. д.). Стандарты же определяют обязательные ресурсы для выполнения коммуникативной деятельности на иностранном языке, а именно, все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции, требования к иноязычным коммуникативным компетенциям и к речевым умениям и стратегиям на каждом уровне языковой подготовки.

Здесь также важно отметить, как J.A. van Ek представляет систему обучения иностранному языку. Он описывает систему обучения языку в виде перевернутого конуса, состоящего из общеразговорного языкового стержня, разделенного на уровни владения языком, и окаймляющих его специальных разделов, соответствующих конкретным языковым потребностям говорящих. Согласно учёному, стержень

³ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.

⁴ Introductory Guide to the Common European Framework of Reference for English Language Teachers. Cambridge University Press, 2013. 11 p.

даст возможность обучающимся осуществлять перенос языковых знаний на любые ситуации общения, даже если их специально к ним не готовили [3]. Из чего следует, что необходимо также определить, что относится к обязательному общеразговорному компоненту обучения (общеразговорные лексика, грамматика и функции) и к специальному компоненту, определенному потребностями обучающихся (специальные лексика, грамматика и функции).

П.В. Сысоев, В.В. Завьялов при рассмотрении отбора содержания обучения письменной речи на иностранном языке студентов направления подготовки «Юриспруденция» также поднимают вопрос учета стандартов и потребностей обучающихся при обучении иностранному языку для специальных целей. Согласно авторам, письменным умениям на иностранном языке необходимо обучать в соответствии с уровнем языковой подготовки, которые, начиная с уровней В1-В2, должны отражать особенности будущей профессиональной деятельности обучающихся в соответствии с их профессиональным профилем [16].

Руководствуясь системным подходом к обучению иностранным языкам, все компоненты обучающей программы по иностранному языку будут подчинены сформулированным изначально целям и задачам (содержание обучения, материалы обучения, содержание и материалы контроля обучения).

2. Междисциплинарный подход к отбору языкового, предметного и методического типов содержания. Согласно целям обучения иностранному языку корпоративных обучающихся (формирование иноязычной коммуникативной компетенции в условиях деловой коммуникации; формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (общепрофессиональный или узкоспециализированный уровень); формирование межкультурной коммуникативной компетенции в условиях деловой коммуникации), данное обучение целесообразно проводить в рамках междисциплинарных подходов [14; 17–20]: ESP (English for Specific Purposes) и CLIL (Content and Lan-

guage Integrated Learning). В отдельных случаях на высоком уровне языковой подготовки обучающихся возможно использование подхода EMI (English as Medium for Instruction).

Обучение иностранному языку в рамках этих подходов подразумевает интеграцию языкового содержания предмета «Иностранный язык» и предметного содержания профессиональной дисциплины обучающихся, которые также определяют методическое содержание специализированного или интегрированного курса иностранного языка. В свою очередь, выбор подхода или подходов к обучению иностранным языкам в условиях языковых корпоративных обучающих программ будет зависеть от конкретных потребностей обучающихся (например, необходимость общаться на общеразговорные, общепрофессиональные или узкоспециализированные темы, выполнять общепрофессиональные или сложные профессиональные задачи на иностранном языке и т. д.) и контекста обучения (уровень языка, пробелы, способности, уровень профессиональной подготовки, сроки и т. д.), что определит степень специализации курса – соотношение между общеразговорным и профессионально-ориентированным языковым содержанием; соотношение между языковым и предметным содержанием; уровень сложности профессионально-ориентированного языкового, предметного и методического содержания.

Относительно степени специализации курса также могут быть выделены следующие цели обучения: а) обучение профессионально-ориентированному языку; б) обучение иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции (общепрофессиональный или узкоспециализированный уровень); в) обучение профессиональным знаниям и компетенциям на иностранном языке.

Представим структуру языкового, тематического, дискурсивного, компетентностного и методического содержания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в зависимости от степени специализации курса (табл. 1).

Содержание обучения в рамках подходов ESP и CLIL
Learning content within the ESP and CLIL approaches

Таблица 1

Table 1

Контекст обучения	
Степень специализации курса и отработки профессионально-ориентированного языка	
ESP	CLIL
1) профессиональные темы (базовые понятия); 2) общепрофессиональные тексты (письма, отчеты, презентации и т. д.); 3) иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция (умение общаться в профессиональных ситуациях без рассмотрения узкоспециализированных вопросов, выполнять простые профессионально-коммуникативные задачи – например, описывать простые механизмы и процессы); 4) профессионально-ориентированный язык для общения на общепрофессиональные темы; 5) упражнения на отработку профессионально-ориентированного языка; 6) простые профессионально-коммуникативные задания	1) профессиональные темы (узкоспециализированные вопросы); 2) профессиональные тексты (договора, бухгалтерский баланс, инструкции и т. д.); 3) иноязычная профессионально-коммуникативная компетенция (умение общаться на узкоспециализированные профессиональные темы, выполнять сложные профессионально-коммуникативные задачи – например, описывать сложные механизмы и процессы, составлять бухгалтерский баланс, договора и др.); 4) при необходимости и возможности образовательного учреждения профессиональные компетенции (знания и умения, необходимые для выполнения профессиональной деятельности – например, знание законов, психологии, менеджмента, умение организовывать мероприятия, перевозки, управлять проектами, оценивать риски и т. д.); 5) профессионально-ориентированный язык для общения на узкоспециализированные профессиональные темы и для выполнения профессиональной деятельности на иностранном языке (по мере необходимости); 6) сложные профессионально-коммуникативные задания

3. Ограничение контекста использования иностранного языка для профессиональных целей. Согласно данному принципу, при составлении авторской корпоративной обучающей программы по иностранному языку необходимо минимизировать содержание программы относительно потребностей корпоративных обучающихся в использовании ими иностранного языка для специальных целей, то есть отобрать конкретные темы, ситуации общения и типы дискурса, характерные для области их профессиональной деятельности, и выделить специальный для этих тем, ситуаций и дискурса язык. Для этого преподавателю важно провести анкетирование обучающихся относительно интересующих их тем и ситуаций общения, отобрать необходимые типы текстов и дискурса и проанализировать их на предмет языка: ознакомиться с документацией и деловыми письмами компаний, записать и создать скрипты деловых разговоров сотрудников компаний, проанализировать

учебные пособия по иностранному языку для специальных целей и другие источники (профессиональные статьи, специализированная литература и т. д.).

Рассмотрим, что такое дискурс и дискурсивный анализ. Согласно А.Н. Щукину, дискурс – это текст, который создается говорящим в процессе коммуникации [5]. При этом, как отмечает О.Ю. Шмелева: «Тип текста характеризуется набором обязательных текстообразующих признаков и предполагает регулярную повторяемость при текстопроизводстве» [21, с. 149]. Согласно CEFR, каждый тип текста характеризуется определенным методом его передачи, определенными целями в общественной жизни, что в свою очередь оказывает влияние не только на содержание, но и на организацию и презентацию текста⁵. К тому же каждая профессиональная область обслуживается как обще-

⁵ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.

употребительным языком, так и специализированным языком, к которому относятся как профессиональная лексика, так и характерная для данной профессиональной области грамматика [3; 14; 15].

Следовательно, каждый тип дискурса в рамках определенной профессиональной области характеризуется определенной целью, стилем, методом, условиями коммуникации, структурой, правилами его составления, а также специальной лексикой и грамматикой, определяемыми как профессиональной темой общения, так и характеристиками данного типа дискурса. В сфере профессионального общения сотрудников компаний выделяют следующие типы дискурса: 1) общие: письменные или устные; монолог или диалог; формальные или неформальные; спонтанная речь или подготовленная речь; 2) конкретные: устный доклад, отчет, презентация, объявление, инструктаж; телефонный разговор, беседа, обсуждение, переговоры, опрос, интервью, собеседование; деловые письма различного типа (информационные, письма-запросы и т. д.); письменный доклад, отчет, научный текст и т. д.

H. Basturkmen рассматривает несколько методов изучения типов дискурса: 1) этнографический анализ. Изучает контекст общения, участников общения, их поведение и отношение к ситуациям; 2) жанровый анализ. Позволяет определить коммуникативные задачи, структуру и лингвистические особенности текстов определенного жанра (лекция, аннотация, план, письмо, отчет и т. д.); 3) корпусный анализ. Определяет специфические лингвистические черты текстов определенного типа: часто встречающиеся слова; типичные коллокации; слова, относящиеся к конкретному семантическому полю, и т. д. [22]. Согласно данной информации, дискурсивный анализ охватывает лингвистические особенности текстов, структуру текстов и особенности коммуникативных ситуаций: цели, стиль и условия общения, особенности собеседников, их поведение, отношение друг к другу, к ситуации общения и т. д., что под-

тверждает сделанные ранее выводы о характеристиках определенных типов дискурса.

4. Принцип последовательности при отборе языкового содержания обучения для специализированных курсов по иностранному языку. Отбор языкового содержания является ключевым аспектом составления обучающих программ по иностранному языку. Согласно J.A. van Ek, лингвистическая компетенция является основополагающим компонентом иноязычной коммуникативной компетенции и лучше поддается систематизации и градации. Ее можно рассматривать с двух сторон: с точки зрения слов и конструкций, которые отбираются и организовываются на основе дидактических принципов, и с точки зрения функций и понятий, которые выражаются данными языковыми формами [4]. Таким образом, согласно принципу последовательности, отбор языкового материала будет осуществляться относительно следующих критерии: полезность, частотность и сложность. При этом, как отмечалось ранее, будет отбираться как обще-разговорный язык (лексика и грамматика для обозначения общих понятий и функций), так и специальный язык (лексика для обозначения специальных понятий, грамматика и функции, характерные для определенной области общения корпоративных обучающихся).

Для начала разберем отбор общеразговорной и специальной лексики. К первому критерию отнесем критерий частотности – от более частотной лексики к менее частотной, то есть от более распространенной в языке и более легкой для запоминания к менее используемой, специализированной и более сложной для запоминания, изучение которой именно в такой последовательности позволяет обучающемуся постепенно переходить с одного уровня сложности языковой подготовки на следующий.

Вопрос приоритетности высокочастотной лексики в обучении иностранным языкам затрагивают многие авторы [6–10]. Так, например, согласно S. Webb, P. Nation, первые 2000 высокочастотных слов позволяют понимать 70–90 % английской речи, 3000 –

95 % большинства устных текстов, а именно, разговоров, телевизионных программ и фильмов, 4000 – 95 % академических лекций, 8000–9000 – 98 % письменных текстов (газет и романов) [10, р. 37]. Эти данные позволяют увидеть взаимосвязь между количеством высокочастотной лексики и уровнем понимания иностранного языка, а также необходимость начинать обучение именно с самой высокочастотной лексики, так как она встречается в речи намного чаще, чем все остальные слова, и обеспечивает наибольшее понимание воспринимаемых текстов. Знание первой 1000 групп высокочастотных родственных слов позволит понимать приблизительно 85 % лексики всех телевизионных программ на английском языке, в то время как знание второй тысячи обеспечит понимание лексики этих программ на 4 % [10, р. 23]. Какая именно высокочастотная лексика и в каком объеме характерна для каждого уровня подготовки, также рассмотрено в литературе [7–10; 12; 13].

Однако критерий частотности для отбора лексики для курсов по иностранному языку не всегда является приоритетным. Так, S. Webb, P. Nation выделяют следующие важные для изучения типы словарей: высокочастотную общеразговорную лексику и низкочастотную лексику (специализированную и академическую), необходимую для общения на определенные темы. В свою очередь академической лексике они отводят особую роль – она является обязательным дополнением специальной лексики [10]. Из чего следует, что обучение лексике возможно не только в порядке ее частотности, но и согласно критерию полезности, что допускает предшествие низкочастотной лексики высокочастотной.

В то же самое время отбор грамматических конструкций⁶ будет осуществляться, с одной стороны, согласно критерию сложности с целью уровневой подготовки обучающихся, с другой стороны, согласно критерию полезности для обеспечения обучающихся

грамматическими конструкциями и функциями, характерными для их области применения языка [6]. Так, например, функции будут отбираться согласно потребностям обучающихся (выражение мнения, согласия/несогласия на совещаниях, осуществление телефонных звонков и т. д.) или согласно сложности и частотности лежащих в их основе грамматических и лексических форм. Или время Present Continuous, обозначающее общие понятия *continuity* и *temporariness*, может быть отобрано согласно этапу обучения или согласно его приоритетности для выполнения текущих профессиональных задач на иностранном языке (например, предоставить отчет о текущих проектах).

Таким образом, с одной стороны, возможно взять готовые списки высокочастотной лексики и грамматических конструкций, необходимых для достижения определенных языковых уровней, и вводить их в порядке частотности и сложности и, с другой стороны, взять тексты из профессиональной области обучающихся, отобрать характерные для них лексику и грамматику и ввести их согласно их значениям и функциям в составе наиболее типичных для них фраз и в наиболее характерных для них контекстах.

5. Реализация компетентностного подхода при отборе содержания и технологий обучения. Согласно компетентностному и деятельностному подходам, основными целями обучения иностранным языкам являются иноязычные коммуникативные компетенции, необходимые для выполнения речевой деятельности на иностранном языке. В рамках этих подходов в системе корпоративного обучения профессиональной деятельности на иностранном языке были выделены два основных компонента: содержательный и методический.

К первому были отнесены все необходимые коммуникативно-профессиональные задачи, лежащие в их основе речевые умения, тексты, стратегии, необходимые для выполнения коммуникативно-профессиональных задач ресурсы, а именно, иноязычные коммуникативные, профессиональные, общеобразовательные компетенции. К методиче-

⁶ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, 2001. 260 p.

скому компоненту были отнесены упражнения (языковые, условно-речевые, речевые), профессионально-коммуникативные задания, педагогические технологии (например, проблемное обучение, проектное обучение, контекстное обучение, кейс-технология, ролевые игры, технология сотрудничества и т. д.), направленные на обучение всем перечисленным выше компетенциям.

При этом, согласно междисциплинарному подходу к обучению иностранным языкам, содержание и методика обучения должны отражать реальную профессиональную деятельность обучающихся, то есть включать моделирование реальных профессиональных ситуаций, корпоративные формы обучения (тренинги, семинары, конференции, экскурсии, выставки и т. д.) и выходить за рамки аудиторной работы. Важно не просто научить общаться на иностранном языке в реальных профессиональных ситуациях, но и выполнять совместную деятельность на иностранном языке (переговоры, тренинги, маркетинговые исследования, презентации, совещания, конференции, «круглые столы», составление или анализ финансовой отчетности, составление бизнес-планов, проведение рекламных кампаний и т. д.). Также важно учесть все необходимые условия выполнения этой деятельности: взаимодействие с другими участниками обучения, наличие определенной задачи, соответствующей их профессиональным интересам и имеющей проблемный характер, контекст этой деятельности (темы, ситуации, место, время, сроки, ресурсы, характер взаимоотношений с другими участниками и т. д.).

6. Принцип модульности языкового, предметного и методического содержания. Согласно данному принципу, необходимо обеспечить высокую гибкость содержания авторской корпоративной обучающей программы по иностранному языку относительно потребностей отдельных обучающихся в группе – индивидуальных целей обучения, языкового уровня, сильных и слабых сторон, временных возможностей, темперамента, характера, способностей, интересов, учебно-

го опыта, индивидуального стиля обучения и т. д.

Поэтому построение авторской корпоративной обучающей программы по иностранному языку в виде учебных модулей – подготовительных, вводных, основных, факультативных, теоретических, практических, тематических, по отдельным навыкам, умениям и компетенциям (фонетических, лексических, грамматических, коммуникативных, по чтению, аудированию, письму), по отдельным типам заданий (языковых, речевых, творческих, кейсовых и т. д.), обобщающих и контрольных – позволит индивидуализировать процесс обучения корпоративных обучающихся иностранному языку, повысить мотивацию обучающихся и эффективность обучающего курса.

7. Интеграция знаний, умений и методов обучения. К данному вопросу относятся следующие методические принципы обучения иностранным языкам: комбинирование методов и технологий обучения; обучение всем языковым знаниям и речевым умениям в совокупности; учет всех каналов чувственного восприятия, всех видов памяти, внимания, интеллекта; использование всех знаний, умений и способностей обучающихся в качестве ценного обучающего ресурса [5; 6; 14; 17].

Говоря, в частности, об обучении взрослых, обучающихся иностранному языку, интеграция всех перечисленных компонентов представляет особую важность в силу возрастных изменений познавательных способностей этой категории обучающихся. Задействование всех общеобразовательных, профессиональных, интеллектуальных, психологических ресурсов взрослых обучающихся, сочетание сознательного и интуитивного методов обучения иностранному языку, взаимосвязанное обучение всем иноязычным знаниям и умениям окажут положительное влияние на результаты обучения и будут способствовать его интенсификации.

8. Учет психолого-педагогических особенностей обучения корпоративных обучающихся. Корпоративные обучающиеся –

это, прежде всего, взрослые обучающиеся, обладающие своими психологическими, личностными, профессиональными и социальными особенностями, интересами и представлениями. Данные особенности, рассмотренные в научной литературе [1; 2], позволили определить следующие правила отбора содержания, материалов и методов обучения для авторской языковой корпоративной обучающей программы.

1. Отбор содержания обучения согласно потребностям обучающихся и учебному контексту (цели, способности, сроки, интенсивность и т. д.).

2. Визуализация и смысловая организация обучения (таблицы, тематические списки слов, схемы, реалии, картинки, мимика, жесты, презентации, видео и т. д.).

3. Зрительно-слуховая презентация и практика материала.

4. Многократное повторение и рефлексия пройденного материала. Концентрическая или матричная организация содержания обучения.

5. Организация содержания крупными блоками.

6. Комбинация произвольного и непривильного типов запоминания изучаемого материала (многократное механическое повторение изучаемого материала, создание установок на его произвольное запоминание или введение материала через интересный увлекательный контекст, постановка значимых для обучающихся речемыслительных задач, непривильное запоминание лексики и грамматики через их многократное использование и восприятие в иноязычной среде).

7. Активизация мыслительной деятельности обучающихся (постановка сложных, но посильных интеллектуальных задач, майндмэппинг, мозговой штурм, большой объем изучаемого материала, анализ изучаемого материала и т. д.).

8. Интеграция знаний, компетенций, способностей, методов обучения (лингвистический анализ/погружение в среду; объяснения и анализ на изучаемом/родном языках; задействование всех каналов восприятия, лин-

гвистических и интеллектуальных умений; интеграция знаний из различных областей).

9. Организация самостоятельной учебной деятельности обучающихся.

10. Личностно-ориентированное обучение (активное участие обучающегося в планировании, организации и корректировке обучающего курса, учет интересов, системы ценностей, стиля обучения, способностей, социального статуса, уже имеющихся у обучающихся знаний, навыков и умений и т. д.).

11. Организация незамедлительной практики полученных знаний как на занятиях, так и вне занятий.

12. Интенсификация обучения (максимизация практики, организация самостоятельного обучения, использование ресурсов компании-заказчика, минимизация содержания относительно целей обучения, обучение в сотрудничестве, лексический и функциональный подходы к обучению грамматике, отработка грамматики и лексики сразу же в коммуникативных ситуациях).

13. Формирование внутренней мотивации обучающихся к изучению иностранного языка: а) формирование важных профессиональных и общеобразовательных компетенций средствами иностранного языка (развитие умения работать в команде, развитие коммуникативных, ораторских способностей, умения вести переговоры, формирование управленических качеств и т. д.); б) эмоциональное вовлечение обучающихся (творческие задания, ролевые игры, наглядные средства обучения, личностно и профессионально значимый учебный материал, активное оценивание обучающимися своих достижений, создание ситуаций успеха, обучение в сотрудничестве, создание неформальной благоприятной обстановки на занятии и т. д.). Важно отметить, что высокий уровень внутренней мотивации и эмоциональной вовлеченности в образовательный процесс будут способствовать раскрытию внутренних ресурсов обучающихся, активизации речемыслительных процессов и повышению эффективности обучения.

При этом наиболее полно психологопедагогическим особенностям корпоратив-

ных обучающихся отвечает междисциплинарный подход к обучению иностранным языкам, который позволит создать профессиональный контекст, повысить эмоциональную вовлеченность обучающихся, сформировать внутреннюю мотивацию к обучению, усилить компетентностный и когнитивный компоненты обучения, сформировать умение более эффективного переноса иноязычных компетенций на реальные ситуации профессионального общения и интенсифицировать обучение.

9. Учет возможных трудностей контекста обучения иностранному языку корпоративных обучающихся. В качестве возможных проблем были выделены следующие: создание смешанных или больших групп, отсутствие у некоторых обучающихся возможности обширной языковой практики за пределами классной комнаты, сокращение часов или сжатые сроки обучения, использование родного языка на занятиях, субъективные потребности корпоративных обучающихся.

Во-первых, данные трудности возможно решить с помощью индивидуализации и организации большой самостоятельной работы обучающихся и максимизации языковой практики как на занятиях, так и за их пределами – проектное обучение, моделирование ситуаций профессиональной деятельности, использование корпоративных форм обучения (тренинги, коучинг, семинары, совещания и т. д.) и ресурсов компании-заказчика (документация, деловые письма, рекламные проспекты, экскурсии по предприятию, консультации специалистов и т. д.). При этом компания-заказчик также должна создавать как можно больше возможностей для своих сотрудников использовать иностранный язык в работе (зарубежные командировки и стажировки, совещания, конференции, тренинги на иностранном языке, создание внутренней социальной сети для общения на иностранном языке, проведение мероприятий и праздников на иностранном языке и т. д.).

Во-вторых, необходимо развивать у обучающихся умения самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Самостоятельное обучение входит в более широкое понятие – обучение по индивидуальной траектории, которое планируется, осуществляется и оценивается обучающимся совместно с преподавателем, но предполагает большую самоподготовку обучающегося [11].

В-третьих, преподавателю важно уметь обосновывать свой выбор относительно условий, ресурсов и методов обучения, приводить результаты научных исследований из психологии, методики, языкоznания и т. д. Если после таких пояснений остается сопротивление обучающихся относительно программы и методики обучения, следует пойти им навстречу и постепенно приучать их к современным формам и методам обучения.

Представленные в работе методические принципы разработки авторских языковых корпоративных обучающих программ наиболее полно отвечают особенностям корпоративного обучения иностранным языкам (высокая гибкость, уникальность, нестандартность, практикоориентированность, рациональность, конкретность) и психологическим особенностям обучения взрослых обучающихся (стремление к самостоятельности и самореализации, получению быстрых результатов, незамедлительному использованию знаний в практике, снижение познавательных способностей с возрастом, преобладание внешней мотивации над внутренней, осознанность и открытость обучения и т. д.), а также учитывают методические принципы обучения иностранным языкам в целом и профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам в частности. Они могут послужить ориентиром для преподавателя-разработчика корпоративного курса по иностранному языку и быть дополнены или изменены автором обучающей программы в соответствии с результатами анализа конкретного контекста обучения и потребностей обучающихся.

Список литературы

1. Потапова Е.Н. Характеристики корпоративных языковых курсов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 11 (163). С. 63-72. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-63-72](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-63-72)
2. Потапова Е.Н. Психолого-педагогические условия разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 12 (164). С. 75-85. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12 \(164\)-75-85](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12 (164)-75-85)
3. van Ek J.A. Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 1975. 240 р.
4. van Ek J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I: Scope. Strasbourg, Council of Europe, 2000. 80 р.
5. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
6. Nation I.S.P., Macalister J. Language Curriculum Design. New York; London: Routledge, 2010. 224 р.
7. Milton J. The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. A common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, and textbooks across Europe // Eurosia Monographs Series 1. Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections between SLA and Language Testing Research. European Second Language Association, 2010. P. 211-232.
8. Capel A. Completing the English vocabulary profile: C1 and C2 vocabulary // English Profile Journal. 2012. № 3 (1). P. 1-14. <https://doi.org/10.1017/S2041536212000013>
9. Crossley S.A., Cobb T., McNamara D.S. Comparing count-based and band-based indices of word frequency: Implications for active vocabulary research and pedagogical applications // System. 2013. Vol. 41. № 4. P. 965-981. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.002>
10. Webb S., Nation P. How Vocabulary is Learned. Oxford: Oxford University Press, 2017. 390 р.
11. Сысоев П.В. Обучение по индивидуальным образовательным траекториям // Вопросы методики преподавания в вузе. 2013. № 2 (16). С. 13-24.
12. van Ek J.A., Trim J.L.M. Threshold 1990. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 184 р.
13. van Ek J.A., Trim J.L.M. Vantage. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 187 р.
14. Hutchinson T., Waters A. English for specific purposes: A learning-centred approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. 183 р.
15. Кузьмина Л.Г. Понятие «иностранный язык для специальных целей»: вчера, сегодня, завтра // Иностранный язык для специальных целей: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 50-летию образования кафедр английского и немецкого языков в Воронеж. гос. ун-те. Воронеж: Истоки, 2009. С. 7-10.
16. 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.
17. Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory. Córdoba: University of Córdoba, 2012. 515 р.
18. Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К. Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>
19. Соломатина А.Г. Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2018. Т. 23. № 173. С. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>
20. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371.
21. Шмелева О.Ю. Анализ взаимодействия терминологической и общеупотребительной лексики на уровне текста // Вестник Челябинского государственного университета. 2010. Вып. 44. № 17 (198). С. 149-155.
22. Basturkmen H. Developing Courses in English for Specific Purposes. Palgrave Macmillan, 2010. 157 р.

References

1. Potapova E.N. Kharakteristiki korporativnykh yazykovykh kursov [Characteristics of corporate language courses]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 11 (163), pp. 63-72. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11\(163\)-63-72](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-11(163)-63-72). (In Russian).
2. Potapova E.N. Psichologo-pedagogicheskiye usloviya razrabotki avtorskikh korporativnykh kursov po inostrannomu yazyku [Psychological and pedagogical fundamentals of designing corporate foreign language courses]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 12 (164), pp. 75-85. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12\(164\)-75-85](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-12(164)-75-85). (In Russian).
3. van Ek J.A. *Systems Development in Adult Language Learning: The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg, Council for Cultural Cooperation Publ., 1975, 240 p.
4. van Ek J.A. *Objectives for Foreign Language Learning. Vol. I: Scope*. Strasbourg, Council of Europe Publ., 2000, 80 p.
5. Shchukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam. Teoriya i praktika* [Teaching foreign languages. Theory and Practice]. Moscow, Filomatis Publ., 2004, 416 p. (In Russian).
6. Nation I.S.P., Macalister J. *Language Curriculum Design*. New York, London, Routledge Publ., 2010, 224 p.
7. Milton J. The development of vocabulary breadth across the CEFR levels. A common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, and textbooks across Europe. *Eurosla Mono-Graphs Series 1. Communicative Proficiency and Linguistic Development: Intersections between SLA and Language Testing Research*. European Second Language Association Publ., 2010, pp. 211-232.
8. Capel A. Completing the English vocabulary profile: C1 and C2 vocabulary. *English Profile Journal*, 2012, no. 3 (1), pp. 1-14. <https://doi.org/10.1017/S2041536212000013>
9. Crossley S.A., Cobb T., McNamara D.S. Comparing count-based and band-based indices of word frequency: Implications for active vocabulary research and pedagogical applications. *System*, 2013, vol. 41, no. 4, pp. 965-981. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.08.002>
10. Webb S., Nation P. *How Vocabulary is Learned*. Oxford, Oxford University Press, 2017, 390 p.
11. Sysoyev P.V. Obucheniye po individual'nym obrazovatel'nym trayektoriyam [Learning according to individual educational trajectories]. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze – Teaching Methodology in Higher Education*, 2013, no. 2 (16), pp. 13-24. (In Russian).
12. van Ek J.A., Trim J.L.M. *Threshold 1990*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998, 184 p.
13. van Ek J.A., Trim J.L.M. *Vantage*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001, 187 p.
14. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987. 183 p.
15. Kuzmina L.G. Ponyatiye «inostrannyy yazyk dlya spetsial'nykh tseley»: vchera, segodnya, zavtra [The concept of “foreign language for special purposes”: yesterday, today, tomorrow]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 50-letiyu obrazovaniya kafedr angliyskogo i nemetskogo yazykov v Voronezhskom gosudarstvennom universitete «Inostrannyy yazyk dlya spetsial'nykh tseley»* [Materials of the International Scientific and Practical Conference Dedicated to the 50th Anniversary of the Formation of English and German Languages Departments at Voronezh State University “Foreign Language for Special Purposes”]. Voronezh, Istoki Publ., 2009, pp. 7-10. (In Russian).
16. 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 – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2019, no. 1, pp. 62-72. (In Russian).
17. Marsh D. *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Córdoba, University of Córdoba Publ., 2012, 515 p.
18. Popova N.V., Kogan M.S., Vdovina E.K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazey v tekhnicheskem vuze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as actualization methodology of interdisciplinary links in technical university].

- Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 29-42. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42>. (In Russian).
19. Solomatina A.G. Obuchenije inostrannomu yazyku dlya professional'nykh tseley na osnove modeli integrirovannogo predmetno-yazykovogo obucheniya v agrarnom vuze [Teaching a foreign language for professional purposes course on the basis of the model of content and language integrated learning in an agricultural institution]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2018, vol. 23, no. 173, pp. 49-57. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57>. (In Russian).
20. Sysoyev P.V. Diskussionnye voprosy vnedreniya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya studentov professional'nomu obshcheniyu v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in Russia]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 48, pp. 349-371. (In Russian).
21. Shmeleva O.Y. Analiz vzaimodeystviya terminologicheskoy i obshcheupotrebiteľ'noy leksiki na urovne teksta [Analysis of the interaction of terminological and common vocabulary at the text level]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2010, vol. 44, no. 17 (198), pp. 149-155. (In Russian).
22. Basturkmen H. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan Publ., 2010, 157 p.

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 26.03.2021
Одобрена после рецензирования 23.04.2021
Принята к публикации 21.05.2021

Information about the author

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

The article was submitted 26.03.2021
Approved after reviewing 23.04.2021
Accepted for publication 21.05.2021

Лингводидактический потенциал обучающих компьютерных игр

Богдан Александрович ШМЕЛЕВ

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

Аннотация. Дано определение понятию «компьютерная игра» и содержанию параметров, включенных в нее. Были рассмотрены типы компьютерных игр и как они используются в дидактических целях. К основным типам игр относят: конструкторские программы; драматизации (конструкторы сказок); развивающие компьютерные программы, направленные на развитие зрительно-моторной координации в пространстве; головоломки, игры на развитие логического мышления; игры на развитие внимания и памяти. Проведен анализ целого ряда преимуществ компьютерных игр в образовательном процессе. К ним можно отнести следующие положения: большое количество способов предоставления информации; положительное влияние на мотивацию и интерес учеников к образовательному процессу; вариативность способов, при которых решаются задачи, а также контроль над их решением и постановкой; огромный инструментарий, предназначенный для контроля деятельности учащихся; благоприятное воздействие на формирование навыков самоанализа. Также было рассмотрено распределение обучающих игр по разным группам, в зависимости от их характера деятельности, связанной с познанием. Рассмотрена игровая методология и ее основные принципы. Основными принципами являются: осмыслинность обучения; контекст обучения; многовариативность. Также были рассмотрены основные предложения касательно надлежащего использования компьютерных игр в образовательном процессе. Основным моментом будет являться появление мотивации к обучению. Были также проанализированы два фундаментальных принципа фазы мотивации, которые следует учитывать при выборе компьютерной игры в образовательном процессе. К ним можно отнести такие принципы фаз мотивации, как исследование и культура. Проведен анализ того, как использовать игры, в особенности их образовательную часть для обеспечения успешного образовательного процесса.

Ключевые слова: компьютерные игры, классификация игр, обучение иностранному языку, обучающие компьютерные игры

Для цитирования: Шмелев Б.А. Лингводидактический потенциал обучающих компьютерных игр // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 58-69. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-58-69>

Linguodidactic potential of educational computer games

Bogdan A. SHMELEV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

shmeliov.bogdan@yandex.ru

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



Abstract. The definition of the concept of a computer game and the content of the parameters included in it are given. The types of computer games and how they are used for didactic purposes are considered. The main types of games include: design programs; dramatization (fairy tale constructors); developing computer programs aimed at developing visually-motor coordination in space; puzzles, games for the development of logical thinking; games for the development of attention and memory. The analysis of a number of advantages of computer games in the educational process is carried out. These include the following provisions: a large number of ways to provide information; a positive effect on the motivation and interest of students in the educational process; the variability of the ways in which the problems are solved, as well as control over their solution and formulation; a huge toolkit designed to control the activities of students; a beneficial effect on the development of introspection skills. We also consider the distribution of learning games according to different groups, depending on their nature of activity related to cognition. Game methodology and its basic principles are considered. The main principles are meaningfulness of learning; learning context; multivariate. The main suggestions for the proper use of computer games in the educational process are also considered. The main point will be the emergence of motivation to learn. Two fundamental principles of the motivation phase are also analyzed, which should be considered when choosing a computer game in the educational process. These include such principles of the phases of motivation as: research and culture. An analysis of how to use games, especially their educational part, to ensure a successful educational process is carried out.

Keywords: computer games, classification of games, foreign language teaching, educational computer games

For citation: Shmelev B.A. Lingvodidakticheskiy potentsial obuchayushchikh komp'yuternykh igr [Linguodidactic potential of educational computer games]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 58-69. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-58-69> (In Russian, Abstr. in Engl.)

АКТУАЛЬНОСТЬ

На сегодняшний день научно-технический прогресс не стоит на месте. Процессы информатизации в огромном масштабе, которые также включают в себя и процессы, связанные с коммуникацией, влияют на запросы общества, все больше используя весь

спектр ИКТ во всех аспектах жизнедеятельности. Это также касается и стороны, связанной со сферой образования. Использование компьютерных игр и программ образовательного характера является одной из ветви применения ИКТ в образовательных процессах. Эта ветвь, которая переживает рост популярности и видится полной перспектив.

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЙ

Многие ученые предложили несколько различных определений игр. Мы будем использовать определение Дж. Юула. Его определение игры сформулировано следующим образом: «Игра – это формальная система, основанная на правилах, с переменным и поддающимся количественной оценке результатом, где разным результатам присваиваются разные значения, игрок прилагает усилия, чтобы повлиять на результат, игрок чувствует привязанность к результату, и последствия деятельности не являются обязательными и подлежат обсуждению». Предлагаемое ученым определение игры содержит шесть параметров.

1. Правила: игры основаны на правилах.
 2. Результат: у игр есть переменные, поддающиеся количественной оценке результаты.
 3. Ценность: разные потенциальные исходы игры назначаются по-разному. Ценности: некоторые из которых являются положительными, некоторые – отрицательными.
 4. Усилия: игрок прилагает усилия, чтобы повлиять на результат.
 5. Привязанность игрока: игроки привязаны к результатам игры в контексте ощущений. Игрок будет победителем и «счастлив», если произойдет положительный исход, а проигравшим и «недовольным», если случится негативный исход
 6. Обсуждаемые итоги: в одну и ту же игру [набор правил] можно играть с реальными итогами или без них [1].
- Было упомянуто много причин, касающихся использования современных технологий в сфере образования, многими учеными в сфере педагогики. Е.И. Машбиц говорит о целом ряде преимуществ, которые несут данные технологии, в особенности их преимущества перед классическими методами обучения. К ним исследователь относит следующие тезисы.
1. При помощи ИКТ появляются все больше и больше способов представления информации. ИКТ позволяют работать с широким мультимедийным спектром, таким как использование изображений, цвета, звука. Это помогает создавать среду, идентичную настоящей.
 2. Повышение мотивации. Рост данного фактора происходит из-за объективного и здравого стимулирования и одобрения при нахождении правильных способов решения проблем.
 3. Компьютерные технологии повышают интерес обучающихся к самому учебному процессу. Это позволяет учащимся понять и реализовать собственный потенциал.
 4. Новые способы решения задач, а также возможности для контроля процесса их решения и способов их постановить. Благодаря ИКТ, процессы, связанные со всеми моментами касательно учебного процесса, становятся более гибкими, поскольку появляется возможность создавать среду, необходимую для решения задач (например, создание ситуации, явлений, их анализ).
 5. Множество инструментов для контроля деятельности учащихся. Эти инструменты позволяют также понять, как происходит контролирование деятельности, обеспечивая тем самым более гибкий способ обеспечения контроля над образовательным процессом.
 6. ИКТ благоприятно влияют на учеников в контексте развития способов собственного анализа (рефлексия). Учащиеся могут более полно и трезво оценивать собственные навыки при помощи компьютера, увидеть результаты своей работы, а также допущенные ошибки, которые позже можно будет исправить. Мгновенная обратная связь, которая является огромным преимуществом ИКТ, существенно облегчает анализ работы [2–5].
- Существует некоторое количество подходов для того, чтобы дать определение компьютерной игры, связанной с развитием. Наиболее близкой нам видится понимание этого явления О.Б. Кремером, и дальше мы будем опираться на него. О.Б. Кремер дает определение компьютерным играм, направленным на развитие чего-либо, целью которых является создание и дальнейшее разви-

тие умственных способностей, умение определить цель, способности соотношения изображений в игре, со своими мыслями и действиями в ней, тем самым развивая воображение.

У развивающих компьютерных игр есть много классификации. Их также можно поделить на разные виды, смотря какие функции и задачи они выполняют. Далее следует дать определение основным типам игр, которые можно использовать в учебном процессе, на основе анализа работ разных ученых (М. Годлевский, С.Л. Новоселов, С.А. Шмаков, Ф. Фребель).

1. Конструкторские программы. Такие игры предполагают необходимость к тому, чтобы сложить фигуру либо, напротив, разобрать ее на части. Такие программы чаще положительно влияют на целый ряд навыков и умений. Например, на восприятие, координацию, образное мышление, усердие и терпение.

2. Драматизации («конструкторы сказок»). Такой вид программ предполагает под собой слияние редакторов как текста, так и графики. Они позволяют создавать, а затем воспроизводить изображения, чтобы в дальнейшем использовать их для задания, которое, как правило, требует пройти «сказку». Такие программы особенно полезны в использовании при работах в группе. Они помогают развивать такие навыки, как: воображение, восприятие, речевые навыки, коммуникабельность.

3. Развивающие компьютерные программы, направленные на развитие зрительно-моторной координации в пространстве. Основная задача игр – быстро поймать движущуюся фигуру, протащить предмет через лабиринт.

4. Головоломки, игры на развитие логического мышления. Эти игры чаще положительно сказываются на таких навыках, как мышление и воображение. При помощи них появляются способности к автономной (самостоятельной) работе, пониманию причинно-следственных связей, благоприятно влияющие на самооценку, что в

свою очередь повышает инициативу, которую ученики проявляют на занятиях.

5. Игры на развитие внимания и памяти. Эти игры, как и следует из названия, в основном направлены на появление и дальнейшее формирование таких навыков, как: развитие произвольного внимания, памяти, а также помочь в развитии усидчивости и терпения.

Далее будут рассмотрены дидактические игры, их виды¹, и как они используются в дидактических (учебных) целях [6–8].

Игры, которые используются в учебных целях, имеют много отличительных черт, касательно их обучающего содержания, правил, которые они содержат, и действий, необходимых для достижения результата. Также стоит упомянуть и о роли куратора в играх, а также функции, связанные с познанием. Все эти признаки можно отнести к играм.

Самыми современными и наиболее перспективными считаются игры, которые могут воссоздавать какие-либо жизненные ситуации, схожие с реальными. Ими могут выступать ролевые игры-конференции либо же ведение дискуссии на определенную тематику. Также к ним можно отнести игры, где происходит связь между несколькими предметами (межпредметные игры). Такого рода игры выполняют не только учебную функцию, но и формируют определенное мировоззрение, имеют влияние на эмоции реципиента и могут помогать в формировании его личности.

Игры, формой которых является создание или имитация модели чего-либо, называют имитационно-моделирующими дидактическими играми. Эти игры особенно сложны в организации, поскольку требуют большого количества времени и усилий на их подготовку, проведение, а также ведение дискуссии после их окончания. Обычно перед тем, как проводить такую игру, создается модель того, как гипотетически она может пройти, и какие трудности могут возникнуть.

¹ Web 2.0 – сервисы для образования. URL: <https://sites.google.com/site/badanovweb2> (дата обращения: 28.01.2021).

Игры такого типа также могут нуждаться в пробной репетиции для последующего более грамотного воспроизведения и четкого понимания трудностей спорных возникающих моментов. Также имеет место распределение ролей. Роли могут распределяться как организатором, так и самими учащимися. Как упоминалось выше, необходимо несколько репетиций, в особенности если речь идет о распределении ролей, поскольку нужно время для знакомства с ролью и дальнейшего процесса вхождения в нее. Для учебного плана важным моментом будет являться дискуссия самого процесса игры и ее результатов при условии того, что ученики не будут пассивными, а будут активно участвовать в споре.

Обучающие компьютерные игры также позволяют ученикам приобрести базовые навыки владения компьютером и другой техникой. С помощью данных игр ученики развиваются навыки, связанные непосредственно со знанием грамотной и безопасной работы на компьютере, а также, например, с языками программирования. Также стоит принимать во внимание, что учебные игры могут использоваться на уроках самых разных учебных дисциплин.

Игры, основной целью которых является создание ситуации или создание гипотетической модели ситуации и ее дальнейшее воспроизведение, называют играми делового типа. При помощи данных игр ученики могут приобрести знания и опыт, как можно решить задачи профессионального характера с гораздо более эффективным результатом. Такие игры популярны в старших классах либо на практиках производственного типа. Также они находят свое место и на курсах, связанных с повышением квалификации сотрудников на самых разных предприятиях и в учреждениях. Обучение при помощи данных игр чаще всего имеет цель создания и развития умений и навыков в четко выделенных ситуациях и условиях, а также их многократного повторения и доведения до автоматизма (например, умение находить нужную информацию и анализировать ее, а так-

же проводить анализ ситуации как можно быстрее и четче, решать проблемы, возникающие спонтанно, и умение создавать план дальнейших действий, в особенности в условиях, которые могут меняться). Особенностью, которую также стоит упомянуть, является подбор определенного дидактического материала, а также построение модели со всеми ее функциями, имитирующей ситуацию на производстве. Все вышесказанное дает огромный простор для использования таких игр в реальных условиях производства и различных видов профессиональной деятельности.

Когда дело доходит до изучения распространения игр, а в особенности компьютерных игр, неиспользования их в контексте воссоздания чего-либо, они являются одним из самых необычных и перспективных инструментариев, посредством которых можно производить процесс обучения. При помощи данных, основанных на исследованиях целого ряда ученых, число которых постепенно увеличивается в данной сфере [9–11], можно сделать вывод о растущем интересе педагогов к новой форме обучения при помощи компьютерных игр. Однако многие педагоги не имеют представления о том, как можно реализовать весь мощный образовательный потенциал, который несут игры, либо относятся к нему с предубеждением. Также стоит отметить, что некоторые не могут либо не видят, как можно включить их в образовательный процесс в школе. Но, как и было сказано выше, потенциал у данной формы обучения огромен. Получение знаний не является второстепенной задачей при игре, не стоит считать, что каждая секунда игры призвана чему-либо обучить. На данный момент компьютерные игры либо программы могут быть связаны с образовательным процессом через образовательные игры, но они слишком просты, а игровой процесс в них скучен [12].

Данные статистики, а также экономические данные показывают, что рынок игр переживает бурный рост, в то время как на рынке образования происходит застой. Как полагает С. Эгенфельдт-Нильсен, такие пе-

ремены появляются благодаря росту понимания индивидами, что игры должны быть интересны в первую очередь ученикам, а не полагаться на желания родителей либо педагога. Опыт, связанный с игровым процессом, должен заинтересовать учащихся, не быть искусственным, хоть он и должен преследовать образовательные цели, но не должен быть просто сборником дидактических материалов, спрятанных под личиной игры. Принципы, касательно теоретической части, находящиеся в базисе данного подхода, который также опирается на компьютерные игры и включает их в свои методы, стоит искать в теории социокультуры и образования [13]. Эта теория говорит о том, что при повсеместном использовании игр как средства обучения нужно делать акцент на всех участников процесса (ученики и педагоги), а также на процесс взаимодействия между ними, их культуры и опыта. Также стоит остановиться на таком подходе, как конструкционистский [14], согласно которому «конструирование знания как значимого посредством ориентации в социальном контексте становится первостепенным. Вместо того, чтобы воспринимать контент, навыки и отношения, как присущие пользователю, знания передаются культуре, инструментам и сообществам. Компьютерные игры также определенно являются виртуальными площадками для реального обучения, из этого следуют объекты, связанные с обучением. Абстрактные и вне контекста стоит исключить для того, чтобы основной упор был на кооперативность и работу в группе для успешного формирования знаний, как правило, среди учащихся. Важные части таких гуманистических подходов, а также подходы, связанные с коммуникацией и конструктивизмом, должны быть учтены, чтобы была возможность создать последовательную методику, то есть успешное выполнение философии интегрирования.

Далее следует рассказать об игровой методологии и ее принципах.

Чтобы подход имел успех и работал, нужно чтобы он был корректно оформлен в рамках определенной методологии, как уже

говорилось выше. Под понятием «методология», прежде всего, понимается комплекс принципов, действий, направленных на выполнение дидактических задач и целей. Кроме его согласования с подходом, который является эталоном, он должен являть собой инструкцию того, какие методы или техники можно и нужно использовать в образовательном процессе. В данном случае, какие методы на основе компьютерных игр в качестве наиболее результативного средства можно использовать в обучении языку и обучении в целом. Поэтому методология, соответствующая всем требованиям, и носит название игровой. Слово “*Ludic*” (игривость, игривый) является ключевым. Его значение также является собой обозначение игривости в таких науках, как философия, антропология. Явление социального характера, которое обозначает качество и состояние, не только в детском возрасте, но и во всех возрастах, которые происходят и получаются из ситуаций, связанных с игрой [15]. Внутреннее отношение имеет характер свободы, креативности, не имеет причин, а также тесно связано с окружающим миром и отношениями в нем. Из всего вышесказанного следует сделать вывод, что процесс обучения не несет цели быть забавным или же веселым. Процесс обучения должен относиться с должным уважением к этому, одному из главных состоянию всего человечества. Состоянию, благодаря которому человек с младых лет является основным источником для различных опытов, открытий и самого взросления [16]. Все это является столпами образования, в самом широком его понимании. В игровой методике изучения языка особое внимание уделяется следующему.

1. Контексты обучения: надлежащая игровая среда обучения должна также учить социальную динамику, отношения в группе сверстников, способствовать сотрудничеству и, где это возможно, совместному построению знаний, начиная с реальных коммуникативных потребностей учащихся – по образцу языка сообщества [17]. Центральная роль учащегося: «учащийся» – это не абстрактное понятие, это означает «человек в

процессе достижения цели». Его личность, его эмоциональность, его аффективность, его социально-прагматические и коммуникативные потребности, его выбор, а также пол, возраст, стиль обучения и так далее должны быть приняты во внимание. В этой игре постоянно развивающегося образовательного процесса учащийся играет ведущую роль с взаимосвязанными «правами» и «обязанностями» – как и в играх, он или она является главным героем.

2. Осмысленное обучение: когда учащиеся являются теми, на что направлено основное внимание образовательного процесса. Чтобы создать лучшие условия для надлежащего обучения, объекты учебы должны быть тесно связаны с уже существующими структурами когнитивного характера, с последующим их внедрением в прошлые знания. Учебные объекты должны быть связаны с их ранее существовавшими когнитивными структурами и включены в предыдущие знания, создавая оптимальные условия для серьезного обучения.

3. Многовариантность и подвижность: в процессе обучения в основном мы пользуемся такими органами чувств, как зрение и слух, но они не являются единственными органами, при помощи которых происходит процесс обучения. Самыми продвинутыми методами обучения языку при помощи игр являются те, которые используют так называемые TPR (Total Physical Response) структуры. Метод полного физического реагирования подходит для всех возрастов, независимо от их уровня знаний [18]. На данный момент существует много инструментов, которые могут помочь в осуществлении этого метода (например, Microsoft Kinect, Sony PlayStation Move).

4. Плюрикультурализм и культурный релятивизм: методология, которая дает нужный импульс для того, чтобы двигать образование, связанное с изучением языков, не может упускать из виду такой факт, как равное значение каждой культуры и, следовательно, каждого языка. Это следует из того, что не существует возможности оценки каж-

дой культуры с «монолитной культурной» точки зрения. Необходимо не забывать о всем спектре языков и, следовательно, культур, а также поощрять проявление интереса к ним. В этом и проявляется мощный потенциал игр, когда разговор заходит о формировании интереса и дальнейшего распространения такого вида важных понятий.

Таким образом, принимая методику, при помощи которой и будет происходить процесс обучения языку, можно понимать процесс переосмысливания, какие роли играют основные факторы, знаменующие процесс обучения. Необходимо четкое понимание и принятие во внимание таких понятий и факторов (в особенности используя методы, связанные с играми), как: учащийся, педагог, объект (язык), обстановка. Основные роли учащегося (активная, проактивная, если позволяет возможность, совместная, а также ответственная) уже были упомянуты. Касательно таких моментов, как контекст и обстановка, то о них будет рассказано дальше, поскольку в них входят вопросы технического и организационного характеров. Если же говорить о педагоге, то так называемая традиционная модель *magister ex cathedra* не дает нужного эффекта. Это следует из того, что хотя эта модель и передает знания ученикам, но, несмотря на то, что она может передавать их идеально, она не учитывает интересы ученика, не влияет на его мотивацию и не является увлекательной, попросту говоря, не ориентируется на учащегося. Более продуктивным видится, если бы педагог играл роль так называемого координатора, при помощи которого и происходило обучение (передача знаний, показ и продвижение каких-либо ресурсов). Иными словами, поменять роль преподавателя на роль так называемого наставника, который будет оказывать необходимую помощь в процессе обучения. Если мы попытаемся охарактеризовать такую роль педагога, то она видится как некое слияние преподавателя и директора, который выполняет следующие функции.

1. Указывает путь учащимся, другими словами, курирует и присматривает за уч-

никами. Он держит их мотивацию в тонусе, указывает, на какие важные моменты стоит обратить внимание, следит за тем, как они вовлечены в образовательный процесс, осуществляет контроль над группой, вносит предложения в какие-либо виды активностей, а также производит процесс их организации и дальнейшего осуществления, также он делит ответственность с учениками за реализацию учебных целей, которые были запланированы.

2. Производит процесс обучения, но он также должен понимать, что суть педагога заключается не только в процессе передачи знаний, а в том, чтобы при помощи него ученик активно развивался как человек (*non scholae sed vitae* – мы учимся не для школы, а для жизни).

3. Способствует не просто передаче информации, а к появлениюм каких-либо ценностей.

Активное применение и продвижение мотивации использовать компьютерные игры как способ изучения языков делает педагога не просто преподавателем языков, а неким учителем технических дисциплин и наук. Другими словами, преподаватель становится неким ориентиром того, как правильно и эффективно использовать ИКТ-технологии. Если касаться роли, которая отводится компьютерным играм относительно объекта обучения, под которым понимается сам язык во всех его аспектах, то роль игр видится невероятно гибким инструментом. Можно сказать, что игры, по своей сути, являются средством изучения языка, являясь одним из важных источников его получения, в самых разных формах, будь то видео, либо аудио, а также текст. Характер получения языка может быть разным. К примеру текст, который может содержаться в игре и представляет часть, которая отвечает за повествование, может оказаться и в самом интерфейсе. Так же можно отметить и то, что игры несут в себе огромный потенциал для построения и формирования элемента коммуникации, приведя в пример онлайн-игры. Во многом все зависит от вида и жанра игры: некоторые позволяют тренировать навыки языка, свя-

занные с его pragmatичным использованием, другие же позволяют тренировать навыки взаимодействия, тем самым формируя понимание того, как выстраивать процесс коммуникации. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что от выбора игры зависит процесс обучения языку, и поэтому педагог должен учитывать все достоинства и недостатки при выборе игры, ориентируясь не только на ее содержание или используемую в ней лексику (так называемое *errors of edutainment*, то есть ошибки обучения как развлечения), им также должны учитываться другие аспекты, связанные с языком, например: функции касательно процесса коммуникации, насколько достоверен язык в игре, какие аспекты, относительно культуры, содержатся в ней, а также насколько интересна игра для учеников и ее значимость для них [19]). Компьютерные игры видятся как не столь средство, при помощи которых можно обучить языку, а как некий подход к нему, при помощи которого можно ощутить на собственном опыте интерес к изучению языка, именно изучению на практике, а не просто заучиванию.

Следующее, чего стоит коснуться, это постановка вопросов, выделение прерогативы и предложений. Компьютерные игры хотя и являются хорошим инструментом для того, чтобы вызвать интерес к языку и его дальнейшему формированию, но должны быть встроены в систему, главной целью которой будет появление мотивации к тому, чтобы изучать язык, то есть не стоит полагаться на игры как на единственное средство изучения языка. Мотивация сама по себе является не простым явлением, но именно она должна занимать главенствующую роль в процессе обучения. Первоначальное негативное впечатление может вызвать встречу с повышением так называемого аффективного фильтра [20; 21], после которого можно увидеть во-очию снижение интенсивности и упорства в желании изучать язык. Поэтому использовать данный способ обучения языкам на основе компьютерных игр стоит, учитывая все нюансы. При выборе подходящей игры следует учитывать как минимум два фундамен-

тальных принципа фазы мотивации. Исследование: видеоигры выводят саму концепцию исследования на новый уровень смысла по сравнению с другими инструментами и традиционными средствами массовой информации, позволяя действовать от первого лица и участвовать, а также контролировать и свободу передвижения в цифровой среде. Это опыт, максимально приближенный к эго учащегося. Культура: явная грамматика обычно не мотивирует учащихся к изучению второго или иностранного языка, или, по крайней мере, не в такой степени, как культурный субстрат. Компьютерные игры дают возможность активного участия, позволяют испытать опыт собственной персоной, оказаться и ощутить иную среду, а не быть пассивным наблюдателем. Также они могут способствовать иному взгляду на мир или явления, характер которых может выделяться такими способами, как разные примеры мышления либо поведения и других аспектов, связанных с жизнедеятельностью. Существует еще один подход, который использовался как способ изучения истории при помощи игр такими людьми, как К. Сквайр и С. Эгенфельдт-Нильсен, при помощи которого можно изучать языки с большой эффективностью [9; 22]. По сути, игры могут быть как некое средство поддержки обучения, как средство усиления этапа обучения, который предшествует оценке. То есть в данной системе их роль сводится к тому, чтобы провести организацию и систематизацию всех предшествующих языковых структур, а также структур, связанных с процессом коммуникации, направляя их на работу в симитированной ситуации, идентичной настоящей. Далее следует вопрос, может ли учебная аудитория быть эффективной средой для использования такого способа обучения? Или сам характер игр и, следовательно, обучения при помощи них невозможен в данной среде? Однозначного ответа на данный вопрос не существует. Конечно, у школ есть возможности для того, чтобы создать определенную игровую среду. Это происходит из-за того, что школы собирают сообщество учащихся,

каждый из которых уникален, со своими привычками, опытом, знаниями, и хотя бы одного преподавателя. Но при включении игр в образовательный процесс можно столкнуться с трудностями, что их вряд ли можно включить в расписание, а сам класс по своему построению вносит дополнительные трудности во внедрение данного способа. Банальным фактом также может являться недостаточная технологическая оснащенность школы. Также сама идея включения игр в образовательный процесс, как средство для обучения, вызывает недоверие среди учителей, директората, родителей, которые видят в них всего лишь средство для развлечения и не верят в их потенциал для обучения. Если оставить игры в их естественной среде обитания, другими словами, дома, часть проблем может быть решена. Но при этом появляются другие проблемы, а именно, отсутствие мотивации, на что может опираться обучение, поскольку является сильнейшим стимулом. Также можно отнести к таким проблемам и отсутствие педагога и его поддержки, а также отношение к игре как форме домашнего задания. Для данных проблем можно предложить решение, связанное с использованием смешанной установки. Данные инструменты, в зависимости от того, как ими пользоваться, можно применять либо в классе, либо дома, когда появляется нужда в них. При этом можно руководствоваться различными инструкциями и целями образовательного процесса. Из всего вышесказанного следует то, что игры могут не терять свой образовательный потенциал и использоваться, когда при помощи них можно получить наилучший результат и эффективное достижение образовательных целей.

На данный момент игры находят свое отражение в парадигме образования, связанного с языками. То есть как некий метод, при котором происходит обучение им, а также как инструмент, хоть и еще не полностью проверенный и экспериментальный, но который следует принять во внимание и не недооценивать его. На сегодняшний день обучение при помощи компьютерных игр является

многообещающим, но всего лишь одним из многих вариантов, и он далеко не самый легкий в исполнении и установлении. Условие, которое должно быть соблюдено для получения этого успеха – это знание того, как правильно использовать прерогативы игр, а именно, их образовательную часть. С. Эгенфельдт-Нильсен говорит, что не важно, являются ли педагоги сами игроками, но они должны быть знакомы с этим инструментом, поскольку он позволяет заинтересовать обучающихся. Если же педагог не располагает достаточным количеством знаний о данном инструменте, то он будет испытывать трудности первое время, но это в свою очередь может позволить педагогу получать знания наравне со студентами. Несмотря на это, педагогу все же стоит располагать информацией об играх в нужном количестве, и поэтому преподавателей следует обучать тому, какие преимущества несет обучение языку при помощи игр, а также как выбирать нужные и оценивать их образовательный потенциал, моменты касательно организации и оценивания деятельности, а также немаловажно, способствовать формированию здоровых и

безопасных привычек, связанных с играми. Из всего вышесказанного следует, что образование должно быть заново рассмотрено и пройти процесс преобразования, чтобы успешно справиться с такой методологической проблемой. Призывы включить такое медиаобразование в программы обучения для педагогов иностранных языков находят свое отражение в таких международных документах, как Европейский профиль обучения преподавателей языков и проект A.N.D.R.O.M.E.D.A. [23]. Стоит пожелать и надеяться на то, что будет сделан шаг вперед и произойдет полноценное и окончательное включение компьютерных игр в учебные пособия для учителей, преподающих иностранные языки, которые будут использоваться, принимая во внимание все их особенности и в соответствии с потребностями всех классов. Главная цель заключается в том, чтобы, в конце концов, появилось доверие к данному виду медиа-среды и появилось понимание, что игры могут быть средством образования, а игра – еще одним понятием, обозначающим обучение.

Список литературы

1. *Juul J.* The game, the player, the world: looking for a heart of gameness // Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings / ed. by M. Copier, J. Raessens. Utrecht: Utrecht University, 2003. P. 30-45.
2. *Машбиц Е.И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 193 с.
3. *Гаврилова Т.И., Тимофеева Н.М.* Исследование готовности школьников к проектированию развивающих компьютерных игр // Концепт. 2014. № 6. С. 6-10.
4. *Максимова Н.А., Гаврилова Т.И.* Методические особенности применения развивающих компьютерных игр в учебном процессе // Концепт. 2015. № 8 (август). С. 61-65.
5. *Максимова Н.А.* Система формирования технологической культуры учителя // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. Ст. 266.
6. *Кремер О.Б.* Оригинальные компьютерные игры как средство педагогической коммуникации для реализации индивидуализированного обучения в коррекционной школе 8-го вида // Вопросы интернет-образования. 2004. № 20. С. 54-58.
7. *Максимова Н.А.* Методические особенности изучения дисциплины «Аудиовизуальные технологии обучения информатике» // Информатика и образование. 2009. № 3. С. 97-99.
8. *Максимова Н.А.* Особенности использования информационно-образовательной среды в рамках иклюзивного обучения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. Ст. 55.
9. *Egenfeldt-Nielsen S.* Educational Potential of Computer Games. N. Y.: Continuum, 2007.
10. *Felicia P.* Digital Games in Schools. A Handbook for Teachers. Brussels: European Schoolnet, 2009.
11. *Lombardi I.* Upgrading language teachers: language educators, techno-educators, edurectors? // “Innovations in Technology-Mediated Language Learning”, CCERBAL Conference. Ottawa: University of Ottawa, 2012.

12. Gee J.P. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. N. Y.: Palgrave Macmillan, 2007.
13. Wertsch J.V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.
14. Papert S., Harel I. *Constructionism*. N. Y.: Ablex Publishing Corporation, 1991.
15. Huizinga J. *Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielements der Kultur*. Amsterdam: Pantheon, 1939.
16. Bruner J.S. *Child's Talk. Learning to Use Language*. N. Y.: W.W. Norton and Company, 1983.
17. Curran C.A. *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River Press, 1976.
18. Asher J.J. The total physical response: theory and practice // *Native Language and Foreign Language Acquisition* / by ed. H. Winitz. New York Academy of Sciences, 1997. P. 324-331.
19. Wilkins D.A. *Notional Syllabus*. Oxford: Oxford University Press, 1976.
20. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.
21. Krashen S.D. *The Input Hypothesis*. L.: Longman, 1985.
22. Squire K. *Replaying History. Learning World History through playing Civilization III*. Indianapolis: Indiana University, 2004.
23. Kelly M., Grenfell M. *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton, 2004.

References

1. Juul J. The game, the player, the world: looking for a heart of gameness. *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*. Utrecht, Utrecht University Publ., 2003, pp. 30-45.
2. Mashbits E.I. *Psichologo-pedagogicheskiye problemy komp'yuterizatsii obucheniya* [Psychological and Pedagogical Problems of Computerization of Education]. Moscow, Pedagogika, 1988, 193 p. (In Russian).
3. Gavrilova T.I., Timofeyeva N.M. Issledovaniye gotovnosti shkol'nikov k proyektirovaniyu razvivayushchikh komp'yuternykh igr [Study of the readiness of school student to design developing computer games]. *Kontsept* [Concept], 2014, no. 6, pp. 6-10. (In Russian).
4. Maksimova N.A., Gavrilova T.I. Metodicheskiye osobennosti primeneniya razvivayushchikh komp'yuternykh igr v uchebnom protsesse [Methodic features of the use of educational computer games in the educational process]. *Kontsept* [Concept], 2015, no. 8, pp. 61-65. (In Russian).
5. Maksimova N.A. Sistema formirovaniya tekhnologicheskoy kul'tury uchitelya [The system of formation of the teacher's technological culture]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2013, no. 1, artcl. 266. (In Russian).
6. Kremer O.B. Original'nyye komp'yuternyye igry kak sredstvo pedagogicheskoy kommunikatsii dlya realizatsii individualizirovannogo obucheniya v korrektzionnoy shkole 8-go vida [Original computer games as a means of pedagogical communication for the implementation of individualized learning in a correctional school of the 8th type]. *Voprosy internet-obrazovaniya* [Issues of Internet education], 2004, no. 20, pp. 54-58. (In Russian).
7. Maksimova N.A. Metodicheskiye osobennosti izucheniya distsipliny «Audiovizual'nyye tekhnologii obucheniya informatike» [Methodic features of studying the discipline “Audiovisual Technologies of Teaching Informatics”]. *Informatika i obrazovaniye* [Informatics and Education], 2009, no. 3, pp. 97-99. (In Russian).
8. Maksimova N.A. Osobennosti ispol'zovaniya informatsionno-obrazovatel'noy sredy v ramkakh inklyuzivnogo obucheniya [Features of the use of the information and educational environment in the framework of inclusive education]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Problems of Science and Education], 2014, no. 4, artcl. 55. (In Russian).
9. Egenfeldt-Nielsen S. *Educational Potential of Computer Games*. New York, Continuum Publ., 2007.
10. Felicia P. *Digital Games in Schools. A Handbook for Teachers*. Brussels, European Schoolnet Publ., 2009.
11. Lombardi I. Upgrading language teachers: language educators, techno-educators, edurectors? “*Innovations in Technology-Mediated Language Learning*”, *CCERBAL Conference*. Ottawa, University of Ottawa Publ., 2012.
12. Gee J.P. *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York, Palgrave Macmillan Publ., 2007.

13. Wertsch J.V. *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Harvard University Press, 1991.
14. Papert S., Harel I. *Constructionism*. New York, Ablex Publishing Corporation, 1991.
15. Huizinga J. *Homo Ludens. Versuch einer Bestimmung des Spielementes der Kultur*. Amsterdam, Pantheon Publ., 1939. (In German).
16. Bruner J.S. *Child's Talk. Learning to Use Language*. New York, W.W. Norton and Company Publ., 1983.
17. Curran C.A. *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River Press, 1976.
18. Asher J.J. The total physical response: theory and practice. *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York Academy of Sciences, 1997, pp. 324-331.
19. Wilkins D.A. *Notional Syllabus*. Oxford, Oxford University Press, 1976.
20. Krashen S.D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.
21. Krashen S.D. *The Input Hypothesis*. London, Longman, 1985.
22. Squire K. *Replaying History. Learning World History through Playing Civilization III*. Indianapolis, Indiana University Publ., 2004.
23. Kelly M., Grenfell M. *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. Southampton, University of Southampton Publ., 2004.

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 01.03.2021
Одобрена после рецензирования 29.03.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the author

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

The article was submitted 01.03.2021
Approved after reviewing 29.03.2021
Accepted for publication 30.04.2021

Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку

Наталья Анатольевна СТЕПАНОВА

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

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

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

Для цитирования: Степанова Н.А. Сущность формирующего контроля и его роль в обучении иностранному языку // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 70-77. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77>

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

Natalia A. STEPANOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

natalya.gem@rambler.ru



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

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

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

For citation: Stepanova N.A. Sushchnost' formiruyushchego kontrolya i ego rol' v obuchenii inostrannomu yazyku [The essence of formative assessment and its role in the foreign language teaching]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 70-77. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-70-77> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ПРЕДПОСЫЛКИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ

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

тия педагогики и методики преподавания иностранного языка.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ

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

на иностранном языке до портфолио как коллекции творческих работ учащихся.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

РОЛЬ ФОРМИРУЮЩЕГО КОНТРОЛЯ В ОБУЧЕНИИ

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

Уровни формирующего контроля
Levels of formative assessment

Таблица 1

Table 1

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

В рамках нашего исследования рассмотрим влияние перечисленных аспектов на примере результатов обучения. Для современных образовательных программ характерно переключение со знаниевой программы обучения на программу, ставящую своей целью формирование и развитие умений. Дж. Макмиллан называет умения «глубоким пониманием» [11, р. 53]. Исследователь пишет, что если глубокое понимание является целью, тогда основным различием между формирующим контролем знаний и формирующим контролем умений будет качество обратной связи. Во втором случае это будет не просто комментарий «правильно–неправиль-

но», а более обстоятельная информация о качестве выполнения учебного задания.

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

Вовлечение учеников в процесс контроля также регулируется целями: если программа ставит задачу накопления знаний, то учитель – это главное действующее лицо с обратной связью в форме обозначения отве-

тов с ошибками и без них. В программе с фокусом на умениях учителя совместно с учениками осуществляют контроль с привлечением элементов рефлексии, самоконтроля и саморегуляции. Обратная связь в рамках этой программы строится на проблемных вопросах, терпимом отношении учителя к ошибкам учеников, особенно языкового плана, сосредоточиваясь главным образом на содержании высказывания.

Отличительной особенностью формирующего контроля является его встроенность в обучение и непрекращающийся характер в условиях каждого урока. Следовательно, учителя имеют постоянный доступ к информации о процессе обучения из первых рук. Опыт учителей, использующих формирующий контроль в своей работе, служит для информирования теории формирующего контроля. Следовательно, такой контроль очень гибок и вариативен. Как результат, П. Блэк и Д. Уильям пишут о постоянно происходящих изменениях в теории формирующего контроля и предлагаю рассматривать такую модель на основе культурно-исторического контекста [9, р. 6]. Эта модель помогла определить четыре основных направления для обсуждения дальнейшего развития теоретической базы формирующего контроля, это:

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

4) роль ученика в процессе обучения.

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Список литературы

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

9. *Stiggins R.J.* Student-Involved Assessment for Involving for Learning. Upper Saddle River: Prentice Hall, 2005. 531 p.
10. *Black P., William D.* Developing a theory of formative assessment // *Assessment and Learning* / ed. by J. Gardner. L.: Sage, 2005. P. 81-100.
11. *McMillan J.H.* The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment // *Handbook of Formative Assessment* / ed. by L.H. Andrade, J. Gregory. N. Y.: Taylor and Francis Group, 2010. P. 41-58.

References

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

Информация об авторе

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

Статья поступила в редакцию 26.02.2021
Одобрена после рецензирования 26.03.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the author

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

The article was submitted 26.02.2021
Approved after reviewing 26.03.2021
Accepted for publication 30.04.2021

Вариативность методов и приемов обучения иностранныму языку на раннем этапе

Майя Евгеньевна ПРОХОРОВА*, Елена Игоревна ЗИМИНА,
Наталья Николаевна КОНДАКОВА

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

*Адрес для переписки: may_tmb@mail.ru

Аннотация. Предложен обзор традиционных и современных методов, используемых при обучении детей иностранному языку на раннем этапе. Обоснована целесообразность раннего развития иноязычной компетенции учащихся и необходимость подготовки специалистов узкой направленности в области преподавания ИЯ в системе дошкольного образования. Описаны возрастные и психологические особенности дошкольников и младших школьников. Охарактеризованы категории учащихся в зависимости от типа восприятия информации: *визуалы* (visual learners), *аудиалы* (aural learners), *вербалы* (verbal learners), *кинестеты* (physical learners), *логисты* (logical learners), *социалы* (social learners) и *одиночники* (solitary learners). Обоснованы факторы, мотивирующие их к обучению, в том числе к овладению ИЯ. Описаны методы и приемы, которые обычно используются при обучении английскому языку, такие как метод полного физического реагирования (Total Physical Response), естественный подход (the Natural Approach), аудиолингвальный метод (Audiolingual Method), коммуникативный метод, CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, раннее развитие, дошкольный возраст, мотивация учащихся, иноязычная компетенция, языковые навыки

Для цитирования: Прохорова М.Е., Зимина Е.И., Кондакова Н.Н. Вариативность методов и приемов обучения иностранному языку на раннем этапе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 78-86.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-78-86>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-78-86

Variability of methods and techniques of foreign language teaching at early stage

Mayya E. PROKHOROVA*, Elena I. ZIMINA,

Natalia N. KONDAKOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: may_tmb@mail.ru

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



Abstract. We present an overview of traditional and modern methods used in teaching children a foreign language at an early age. Feasibility of earlier foreign language competence development and need for training specialists with a narrow focus in foreign language teaching in the preschool education system are justified. We describe the age and psychological characteristics of younger learners. The categories of learners are characterized depending on the type of information perception: visual learners, aural learners, verbal learners, physical learners, logical learners, social learners and solitary learners. The factors motivating them to learn are substantiated, including a foreign language acquisition. The authors describe the methods and techniques that are commonly used in teaching English, such as Total Physical Response, the Natural Approach, Audiolingual Method, Communicative Method, CLIL (Content and Language Integrated Learning).

Keywords: methods of foreign language teaching, early development, preschool age, student motivation, foreign language competence, language skills

For citation: Prokhorova M.E., Zimina E.I., Kondakova N.N. Variativnost' metodov i priyemov obucheniya inostrannomu yazyku na rannem etape [Variability of methods and techniques of foreign language teaching at early stage]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 78-86. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-78-86> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность работы заключается в том, что в настоящее время приобретает популярность раннее развитие детей в целом и растет спрос на изучение иностранных языков (ИЯ), в частности, английского с дошкольного возраста. Современным дошкольным учреждениям (государственным и частным детским садам, центрам развития и творчества, лингвистическим центрам) требуются преподаватели ИЯ, специализирующиеся на дошкольниках. В условиях глобализации экономики российские выпускники вузов уступают в конкурентоспособности ввиду недостаточно- го высокого уровня владения иностранным языком. На протяжении нескольких лет ве-

дется дискуссия о введении обязательного ЕГЭ по ИЯ. Наблюдаются усложнение учебной программы, большой объем домашних заданий и, как следствие, снижение мотивации к обучению. Изучение ИЯ вызывает трудности в школе у детей, в связи с чем родители вынуждены организовывать дополнительные занятия по данному предмету. Однако, как показывает практика последнего десятилетия, дети, начавшие изучать ИЯ на раннем этапе (с 3–4 лет), показывают хорошие результаты владения ИЯ. К началу первого учебного года в школе они читают, пишут орфографические диктанты (spelling dictations), имеют определенный лексический

запас по основным темам, владеют простейшими грамматическими конструкциями, понимают английскую речь и выполняют задания уровня Starter на аудированию, чтение, письмо, говорение (см., например, Cambridge English: Young Learners at pre-A1 and A2 levels of the Common European Framework of Reference for Languages)¹. Вышесказанное подтверждает необходимость внедрения учебных программ по ИЯ в детских садах и подготовки учителей, владеющих методикой преподавания английского языка дошкольникам. В связи с этим целесообразным является усилить такой компонент учебной программы студентов направления подготовки ИЯ, как «Обучение ИЯ на раннем этапе» и введение специальности «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: дошкольное образование и иностранный язык». В 2017 г. в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина в Педагогическом институте был осуществлен набор студентов на данную специальность. Студенты направления «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки: дошкольное образование и иностранный язык» изучают теорию воспитания и всестороннего развития дошкольников, проблемы речевого, социально-эмоционального, познавательного, нравственного, патриотического, художественно-творческого и межкультурного развития, методику и технологии дошкольного образования, психологию и педагогику игры, теорию и методику развития математических представлений, основы формирования коммуникативных умений у детей дошкольного возраста, методику обучения иностранному языку на раннем этапе. Кроме того, они изучают стандартную программу по лингвистике, включающую теорию языка, фонетику, грамматику, практику устной и письменной речи, страноведение и др. Помимо теоретических курсов, студенты получают профессиональные умения и навыки работы с детьми дошкольного воз-

раста, проходя практику в детских садах, языковых центрах и летних лагерях [1].

Преподавание ИЯ дошкольникам и младшим школьникам отличается от преподавания языка детям старшего возраста в силу ряда причин: их возрастных способностей и психологических особенностей, языковой компетенции, иной мотивации к обучению, индивидуальных особенностей. Преподаватели ИЯ дошкольникам и младшим школьникам должны хорошо владеть методикой и уметь подбирать подходящий материал именно для этой возрастной группы.

Возраст учащихся является важным фактором при определении подходящих методов обучения, выбора учебных пособий и материалов, составлении учебных программ. Под обучением на раннем этапе мы подразумеваем обучение дошкольников – детей от 5 до 7 лет (young learners – YL). Согласно С. Холливел, на раннем этапе, а именно до 10 лет, дети учатся следующим образом.

Во-первых, YL понимают общий смысл полученной информации, даже если не понимают отдельных слов (аналогичную способность они применяют при овладении родным языком).

Во-вторых, дети задействуют все органы чувств: зрение, слух, вкус, обоняние, осязание при взаимодействии с предметом изучения.

В-третьих, YL понимают смысл сообщений, ориентируясь на жесты, интонацию и мимику говорящего с ними человека.

Кроме того, дети не могут концентрировать внимание на задании более 10 минут, в связи с чем задания и виды деятельности на уроке должны варьироваться каждые 10 минут, иногда чаще.

Дети склонны к обучению и исследованию окружающего мира.

YL имеют потребность быть замеченными, рассматриваться как личность, а также получать одобрение, поощрение.

YL подходят к обучению творчески. Они предпочитают творческие виды деятельности, любят фантазировать и перевоплощаться. Они любят играть с языком, используя звукоподражание, изобретая новые слова.

¹ Cambridge English: Young Learners. Handbook for Teachers. Cambridge English Language Assessment. Cambridge: ALTE, 2015.

Основной вид деятельности для YL – это игра. Запоминание названий объектов и фраз не является их самоцелью, а происходит косвенно в ходе игры [2].

Перечисленные выше особенности характеризуют среднестатистического ребенка до 10 лет. Таким образом, преподаватель должен выбирать методы и приемы обучения YL, подбирать пособия и материалы, создавать наилучший интерьер и атмосферу в классе, ориентируясь на стратегии, используемые детьми при изучении мира.

Несмотря на схожесть особенностей обучения YL, у них могут наблюдаться различия в восприятии мира, разные способности, разные реакции и т. п. В зависимости от типа восприятия информации дети делятся на визуалов (visual learners), аудиалов (aural learners), вербалов (verbal learners), кинестетов (physical learners), логистов (logical learners), социалов (social learners) и одиночников (solitary learners).

- *визуалы* при усвоении материала больше опираются на схемы, фотографии, картинки, ориентацию в пространстве;
- для *аудиалов* большее значение имеют устная речь, звуки музыки, распевки, ритм, чанты;
- *вербалы* хорошо воспринимают устную и письменную речь, легко создают высказывания;
- *кинестеты* учатся на физическом взаимодействии с окружающим миром, реальными объектами или игрушками;
- для *логистов* важна логика, они склонны к рассуждению и анализу;
- *социалы* хорошо обучаются в группе посредством взаимодействия с другими детьми и учителем;
- *одиночники* отдают предпочтение индивидуальным занятиям, выбирают самообучение [3].

Необходимо отметить, что среди современных YL наблюдается увеличение числа детей «одиночников». Согласно теории поколений, разработанной в 1991 г. американцами Н. Хоув и У. Штраусс, и популяризированной в России Е. Шамис, Е. Никоновым

[4], большинство современных детей можно охарактеризовать как интровертов-индивидуалистов, на развитие которых сильнейшее влияние оказали мобильные технологии. Эти дети растут в мире виртуальной дружбы и отношений, они труднее социализируются, поэтому чувствуют себя комфортнее один на один с учителем и/или материалом обучения. Они часто выбирают дистанционное обучение, что влечет за собой необходимость частичного или полного перехода на онлайн-формат, разработки и использования образовательных онлайн-платформ. В настоящее время большинство педагогов занимаются подготовкой образовательных видеоматериалов, разрабатывают и публикуют домашние задания в виде тестов и викторин, что позволяет продолжать образовательный процесс в период изоляции.

Как правило, при изучении мира человек использует все перечисленные выше системы восприятия информации, но предпочтение отдает одной из них – ведущей [5, р. 35]. Ввиду этого учитель должен учитывать индивидуальные предпочтения и способности детей при выборе приемов и формата обучения, он должен предоставлять своим ученикам различные материалы: красочные карточки, реальные объекты, с которыми учащиеся могут взаимодействовать, материалы для аудирования, подвижные и настольные игры, групповые и индивидуальные задания и упражнения для всех репрезентативных систем.

Общеизвестно, что ключом к успеху в процессе обучения является *мотивация*. Согласно *поведенческой теории*, мотивация – это ожидание награды за выполнение заданий. Мотиваторами в этом случае выступают учителя, родители и сверстники.

Когнитивная теория исходит из понимания мотивации как личном решении человека. Люди самостоятельно ставят перед собой задачу: они выбирают, что они хотят делать, и какое количество усилий они приложат для выполнения задачи. При этом люди руководствуются базовыми человеческими потребностями, такими как необходимость исследования (интерес к неизвестному), деятельность (физическая и умственная), знания

и повышение этого (принимаются и одобряются другими).

Конструктивистская точка зрения еще больше подчеркивает социальный контекст и личный выбор человека. Мотивация здесь основана на двух элементах – взаимодействии с другими и самоопределении.

Кроме того, мотивация может быть разделена на внешнюю и внутреннюю. *Внутренняя мотивация* исходит изнутри человека. Человек может быть мотивирован, потому что ему нравится процесс обучения или потому что он хочет чувствовать себя лучше. *Внешняя мотивация* приходит извне. Желание сдать экзамен может быть основано на боязни не поступить в учебное заведение следующего уровня или на страхе разочаровать родителей.

Мотивация детей менее сложная, чем у подростков или взрослых. Они еще не знакомы с системой тестов и экзаменов. Учеба для них не воспринимается как процесс обучения вообще. Они занимаются привычными для них видами деятельности: разучивают песни, играют в настольные и ролевые игры, отгадывают слова, изображенные на карточках, рисуют и занимаются крафтингом (*crafting*). В самом начале обучения их мотивация основывается на познавательном аспекте и потребности в творческом самовыражении. Ими движет желание получать удовольствие, удовлетворять любопытство, чувствовать себя комфортно, получать похвалу. Помимо этого, дети осваивают правила социального взаимодействия, хотят быть принятыми другими членами общества [6]. Эти особенности должны учитываться преподавателем, и он должен стремиться научить детей большему, пока они мотивированы и готовы к этому.

Одним из наиболее распространенных вопросов родителей и самих обучающихся является вопрос о методике преподавания ИЯ. *Методика* – это описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах [7, с. 174]. Говоря о методике преподавания, наиболее часто используются по-

нятия подхода, метода и приема (или техники) (*technique*).

Подход описывает, как используется язык, зависимость между составляющими языка, как люди приобретают языковые навыки, условия, способствующие изучению языка. *Метод* – это практическая реализация подхода [8, р. 78]. Понятие метода включает виды деятельности, роль учителей и учащихся, виды материалов, которые применяются на занятии, модели организации учебной деятельности. *Прием*, как правило, представляет собой одно действие. Например, озвучивание видео учениками. Это отдельный вид деятельности. Рассмотрим традиционные и современные методы преподавания ИЯ:

- при грамматико-переводном методе обучение ИЯ происходит посредством систематического выполнения грамматических упражнений, перевода текстов на родной язык, поиска соответствий языка оригинала в языке перевода;
- суггестопедия придает большое значение психологическому состоянию и эмоциональному настрою учащихся в обучении ИЯ, вере в свои способности, избавлению от страха сделать ошибку и неуверенности в построении высказываний;
- гуманистический подход опирается на когнитивные процессы, которые способствуют учению, обеспечивают познание мира и самопознание, и предполагает развернуто описывать свой опыт;
- метод погружения в языковую среду подразумевает полное погружение учащихся в среду изучаемого языка, исключение перевода, поощрение за неиспользование родного языка на занятиях;
- аудиолингвальный метод основан на постулате бихевиоризма о том, что учебный материал усваивается благодаря многократному повторению лексических и грамматических структур;
- естественный метод близок аудиолингвальному методу и заключается в изучении иностранного языка по тем же принципам, что и родного (вижу–слышу–повторяю). Значительное внимание уделяется формиро-

ванию устно-речевых умений. Однако в отличие от аудиолингвального метода преподаватель не разъясняет языковые принципы и правила, а помогает учащимся понять их на основе языкового материала;

– в основе структурного метода лежит изучение структурных моделей в определенной последовательности и их дальнейшая отработка. Например, сначала нужно усвоить спряжение глагола *to be*, а затем конструкцию *Present Continuous* [9];

– коммуникативный метод базируется на принципе: лучше всего мы изучаем язык, когда пытаемся на нем общаться. При этом общение должно быть значимым и интересным для говорящего. На занятиях используются парные и групповые задания: интервью, опросы, ролевые игры с карточками, диалоги для обмена информацией и т. п. Следует отметить, что коммуникативный метод часто противопоставляется «устаревшему» грамматико-переводному методу, и если результатом применения первого является беглая речь с большим количеством грамматических ошибок, то результатом применения второго является хорошее знание грамматики, но значительные трудности в общении на языке;

– метод CLIL (Content and Language Integrated Learning) является достаточно новым и подразумевает предметно-языковое интегрированное обучение. Данный термин был введен Д. Маршем в 1994 г. и используется относительно обучения, при котором стандартные учебные предметы полностью или частично изучаются на иностранном языке. Таким образом, метод CLIL преследует двойную цель: изучить предмет и изучить ИЯ.

Многие из перечисленных методов используются преподавателями ИЯ в школах, где дети уже в достаточной мере владеют родным языком, устной и письменной речью и способны понять, что такое грамматика. Дошкольники все еще развиваются свои навыки родного языка и не могут уловить, например, суть грамматики, поэтому в работе с ними достаточно проблематично использовать, например, грамматико-переводной метод или гуманистический подход в обучении

ИЯ, подразумевающий умение развернуто повествовать о своем опыте. Педагоги дошкольных учреждений используют аудиолингвальный метод, метод полного физического реагирования Total Physical Response (TPR), естественный метод, коммуникативный метод, элементы методики CLIL.

Аудиолингвальный метод имеет целью выработку «хороших привычек» в изучении языка. Этот подход включает в себя в основном тренинги (drills) на закрепление определенной конструкции, например, *I've got a brother/a computer/brown eyes*. Рекомендуется усваивать эту конструкцию в готовом виде, при переводе на русский она строится иначе.

Метод полного физического реагирования (Total Physical Response) имеет целью обучение ИЯ с опорой на органы чувств и подходит для кинестетиков, аудиалов и визуалов. YL изучают ИЯ по устным указаниям учителя на иностранном языке. Главная задача учеников состоит не в говорении, а в слушании и понимании инструкций учителя, например: *Open the books. Colour the flower pink. Count to 20. Draw an apple on the board*. При этом на начальном этапе учитель не переводит команды, а сам демонстрирует их исполнение. Далее ученики выполняют указания, а в случае готовности один из учеников может озвучивать команды для других детей в группе. Метод полного физического реагирования не требует от детей каких-либо предварительных языковых знаний и допускает наличие «периода молчания».

Естественный подход рекомендуют использовать на ранних этапах обучения ИЯ. Он подразумевает повсеместное использование ИЯ на уроках, достигая понимания с помощью интонации, мимики, жестов, опорных картинок (flashcards), реальных предметов, игрушек. Понимание на слух является главной целью как в методе полного физического реагирования, так и в естественном подходе. Важным моментом на раннем этапе является то, что учитель не исправляет допущенные учениками ошибки и позволяет им использовать для общения на уроке родной язык вместе с иностранным языком [10].

Что касается *коммуникативного метода*, получившего в настоящее время особую популярность, по мнению Е.Ю. Протасовой и Н.М. Родиной, данный аспект суживается до разучивания и воспроизведения готовых учебно-речевых ситуаций. Взрослый, который выступает в качестве источника общения на втором языке, может воздействовать на структурирование понятий в семантической сети, многократно проигрывая различные варианты использования слов для обозначения объектов и идей. Изучая новые правила сочетаемости слов, усваивая их значение и употребление, дети приобретают значительный опыт коммуникации. Иноязычная коммуникативная компетенция ребенка подразумевает умение задавать вопросы и слушать ответы, участвовать в беседе, описывать персонажа через его речь, воспроизводить формульные высказывания, описывать собственную предметно-практическую деятельность, подхватывать вербальную инициативу взрослого, участвовать в ролевых играх [11].

В последнее время в преподавании ИЯ на раннем этапе завоевывает популярность методика CLIL. Это обусловлено тем, что изучение ИЯ не является самоцелью детей. Они получают сведения об окружающем мире и человеке, о традициях изучаемой страны с помощью ИЯ. В частности, в учебниках издательства Cambridge, например, Kid's Box, Superminds, издательства Macmillan, например Academy Stars, базовый курс для дошкольников и младших школьников включает в себя отдельные блоки по естествознанию, математике, искусству, физике, музыке и др.

Как уже говорилось выше, среди основных приемов обучения детей ИЯ наиболее значимыми являются песни, чанты, ролевые игры с использованием перчаточных кукол, масок и ободков (headbands), игры с флешкартами, компьютерные игры, физические разминки и подвижные игры.

Песни являются богатым источником английского вокабуляра. Это лучшее подспорье для педагога дошкольного учреждения, использующего аудиолингвальный ме-

тод. Песни запоминаются детьми легко и надолго. Super Simple Songs, Chu-chu TV, Dream English Kids, BuzyBeaver, Singing Walrus и другие ресурсы предоставляют разнообразие песен на основные темы, изучаемые на занятиях английского в детском саду. Обычно песня оформляется в виде видеоролика и включает простую хореографию, чтобы дети лучше понимали текст и пели веселее. Благодаря песням отрабатывается произношение и фразы, пополняется словарный запас. Разновидностью упражнений (drills) являются чанты (chants). Текст чанта ритмичный и, как правило, рифмованный.

Перчаточные куклы (puppets), маски и ободки (headbands) применяются в рассказах, песнях, чантах, ролевых играх и работе в парах. С помощью кукол и масок дети взаимодействуют, ведут короткие диалоги от лица супергероев, животных, членов семьи. Это интереснее, чем общение друг с другом от собственного имени или с учителем. Перевоплощаясь в персонажа, они чувствуют себя более комфортно при использовании ИЯ.

Флешкарты (flashcards) используются в основном с целью введения новых слов. Существует множество игр и упражнений с флешкартами: угадай название предмета на карточке, опиши цвет предмета или его местоположение, найди лишний предмет, поставь в правильную последовательность (как в чанте или песне), игра мемори (memory) и т. д. Поскольку дошкольники изучают в основном названия конкретных предметов на ИЯ, с помощью флешкарт можно проиллюстрировать любую тему, изучаемую в детском саду [1].

Помимо методов и приемов, перечисленных выше, дети с удовольствием выполняют любые виды активных заданий, включая прыжки, хлопки в ладоши, бег, танцы. Игры обеспечивают позитивную атмосферу в классе и эффективную среду обучения. Ученики забывают, что они учатся, потому что они полностью сосредоточены на том, чтобы повеселиться и выиграть в игре. Игры должны иметь лингвистическую значимость, иметь цель, вовлекать всех детей в процесс,

быть несложными и быстрыми в организации и выполнении, быть интересными и забавными для детей [5].

Отдельного внимания заслуживает активное использование мультимедийных технологий в преподавании ИЯ (ИКТ). Большинство современных учебников по ИЯ, в частности, для дошкольников и младших школьников имеют мультимедийное сопровождение, включающее аудио- и видеоматериалы, игры (например, уже упомянутые выше серии учебников издательства Cambridge: Kids Box, Superminds, Fun for и др.), а также онлайн-платформы с сопровождением всего процесса обучения, начиная от объяснения материала с отработкой его в виде упражнений и заканчивая отслеживанием результатов обучения (например, skyeng). Безусловно, такой формат повышает интерес ребенка к занятиям ИЯ, способствует его более быстрому усвоению, позволяет разнообразить учебный материал и виды учебной

деятельности, объективно оценивать знания и прогресс обучающихся в кратчайшие сроки.

Таким образом, дошкольники и младшие школьники стремятся узнать мир, который их окружает, легко перенимают иностранный язык путем имитации и повторения, имеют короткий лимит внимания, но активно участвуют в играх и упражнениях на занятиях. Работа с детьми требует творчества и энергии. Учитель должен быть привлекательным, внимательным к детям, создавать веселую атмосферу на занятиях, транслировать позитивное отношение к ИЯ. Методы и ресурсы, которые он использует, должны быть интересными, разнообразными, обязательно включать песни, игры и творческие задания. Необходимо создавать мотивирующую среду, в которой учащиеся будут всесторонне развиваться, поскольку личностное развитие обучающихся, их социальный, эмоциональный и когнитивный аспекты так же важны, как и академические знания в области ИЯ.

Список литературы

1. Прохорова М.Е. Специфика подготовки преподавателей иностранного языка для дошкольных учреждений // Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы: материалы 10 Всерос. науч.-практ. Internet-конф. (с междунар. участием). Тамбов: Изд. дом «Державинский», 2019. С. 218-224.
2. Halliwell S. Teaching English in Primary School. London: Longman. 1992. URL: <https://ru.scribd.com/doc/202520261/Susan-Halliwell-Teaching-English-in-the-Primary-Classroom-Longman-Handbooks-for-Language-Teachers-1992> (accessed: 11.01.2021).
3. Pendergrass K. How to Teach Kids: Learn the Best Teaching Methods and Techniques. URL: <http://teaching.uncc.edu/articles-books/best-practice-articles/instructional-methods/150-teaching-methods> (accessed: 06.02.2020).
4. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. М.: Университет «Синергия», 2016.
5. Revell J., Norman S. In Your Hands; NLP in ELT. L.: Safire Press, 1997.
6. Brown H.D. Principles of Language Learning and Teaching. San Francisco, San Francisco State University. Pearson Education, 2006.
7. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Изд. центр «МарТ», 2005. 447 с.
8. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Longman, 2003. 448 р.
9. Шакирова А.А. Принципы обучения иностранному языку. URL: kpfu.ru/staff_files/F1101005410/VAK_2_2014.pdf (дата обращения: 11.01.2021).
10. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching (2nd Edition). Oxford, 2000. 191 р.
11. Протасова Е.Ю., Родина Н.М. Методика обучения дошкольников иностранному языку. М., 2010.

References

1. Prokhorova M.E. Spetsifika podgotovki prepodavateley inostrannogo yazyka dlya doshkol'nykh uchrezhdeniy [Specificity of training foreign language teachers for preschool institutions]. *Materialy 10 Vserossiyskoy*

- nauchno-prakticheskoy Internet-konferentsii (s mezhdunarodnym uchastiyem) «Prepodavatel' vysshey shkoly: traditsii, problemy, perspektivy»* [Proceedings of the 10th All-Russian Scientific and Practical Conference (with International participation) “Higher School Teacher: Traditions, Problems, Prospects”]. Tambov, Publishing House “Derzhavinskiy”, 2019, pp. 218-224. (In Russian).
- 2. Halliwell S. *Teaching English in Primary School*. London, Longman Publ., 1992. Available at: <https://ru.scribd.com/doc/202520261/Susan-Halliwell-Teaching-English-in-the-Primary-Classroom-Long-man-Handbooks-for-Language-Teachers-1992> (accessed 11.01.2021).
 - 3. Pendergrass K. *How to Teach Kids: Learn the Best Teaching Methods and Techniques*. Available at: <http://teaching.uncc.edu/articles-books/best-practice-articles/instructional-methods/150-teaching-methods> (accessed 06.02.2020).
 - 4. Shamis E., Nikonorov E. *Teoriya pokoleniy. Neobyknovennyy Iks* [The Theory of Generations. Extraordinary X]. Moscow, University “Sinergiya” Publ., 2016. (In Russian).
 - 5. Revell J., Norman S. *In Your Hands; NLP in ELT*. London, Safire Press, 1997.
 - 6. Brown H.D. *Principles of Language Learning and Teaching*. San Francisco, San Francisco State University, Pearson Education Publ., 2006.
 - 7. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Y. *Slovar' po pedagogike* [Dictionary of Pedagogy]. Moscow, Rostov-on-Don, Innovative Cultural Center “MarT”, Publishing Center “MarT”, 2005, 447 p. (In Russian).
 - 8. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman, 2003, 448 p.
 - 9. Shakirova A.A. *Printsipy obucheniya inostrannomu yazyku* [Principles of Foreign Language Teaching]. (In Russian). Available at: kpfu.ru/staff_files/F1101005410/VAK_2_2014.pdf (accessed 11.01.2021).
 - 10. Larsen-Freeman D. *Techniques and Principles in Language Teaching (2nd Edition)*. Oxford, 2000, 191 p.
 - 11. Protasova E.Y., Rodina N.M. *Metodika obucheniya doshkol'nikov inostrannomu yazyku* [Methods for Teaching Preschoolers a Foreign Language]. Moscow, 2010. (In Russian).

Информация об авторах

Прохорова Майя Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и гуманитарно-педагогического образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, may_tmb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2052-8323>

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

Кондакова Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и профессионального перевода, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, nata-kondakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9498-8923>

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

Статья поступила в редакцию 24.02.2021
Одобрена после рецензирования 26.03.2021
Принята к публикации 21.05.2021

Information about the authors

Mayya Y. Prokhorova, Candidate of Philology, Associate Professor of Linguistics and Humanitarian Pedagogic Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, may_tmb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2052-8323>

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

Natalia N. Kondakova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Foreign Languages and Professional Translation Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, nata-kondakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9498-8923>

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

The article was submitted 24.02.2021
Approved after reviewing 26.03.2021
Accepted for publication 21.05.2021

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

Научная статья
УДК 81:378.147
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-87-95

**«Русский клуб» как метод лингвокультурной адаптации
иностранных студентов в условиях языковой среды**

Елена Михайловна МИЛОСЕРДОВА*, **Татьяна Васильевна САМОРОДОВА**
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российской Федерации, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: Lena-Zin22@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности внеаудиторной работы с иностранными учащимися в формате заседаний студенческого объединения «Русский клуб». Обозначены основные цели, задачи и принципы, на которых строятся занятия. Описаны наиболее эффективные формы внеаудиторной работы, среди которых межкультурный коммуникативный тренинг, мастер-классы, проектная деятельность и учебная экскурсия. Рассказано о традиционных мероприятиях, проводимых в рамках данного студенческого объединения. Приведен план-конспект организации и проведения заседания, посвященного празднованию Старого Нового года в России. Данна краткая информация об истории возникновения этого праздника. Подробно рассмотрены все этапы подготовки и проведения различных конкурсов и праздничных заданий с методической и организационной позиций, направленных на углубленное проникновение студентов в смысл изучаемых явлений и аутентичное приобщение их к русским национальным культурным традициям. Работа адресована преподавателям русского языка как иностранного.

Ключевые слова: методика русского языка как иностранного, внеаудиторная работа, межкультурный коммуникативный тренинг, лингвострановедение, лингвокультурология

Для цитирования: Милосердова Е.М., Самородова Т.В. «Русский клуб» как метод лингвокультурной адаптации иностранных студентов в условиях языковой среды // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 87-95.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-87-95>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-87-95

“Russian Club” as a method of linguocultural adaptation of foreign students in the language environment

Elena M. MILOSERDOVA*, Tatyana V. SAMORODOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: Lena-Zin22@yandex.ru

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



Abstract. The features of extracurricular work with foreign students in the format of meetings of the student association “Russian Club” are considered. The main goals, objectives and principles on which the classes are based are indicated. The most effective forms of extracurricular work are described, including intercultural communication training, master classes, project activities and educational excursions. We describe the traditional events held within the framework of this student association. The outline of the organization and holding of the meeting dedicated to the celebration of the Old New Year in Russia is presented. Brief information about the history of this holiday is given. All stages of the preparation and conduct of various competitions and festive tasks are considered in detail from a methodic and organizational standpoint, aimed for in-depth introduction of students into the meaning of the phenomena being studied and their authentic introduction to Russian national cultural traditions. The work is addressed to teachers of Russian as a foreign language.

Keywords: methods of Russian as a foreign language, extracurricular work, intercultural communication training, linguistic and cultural studies, cultural linguistics

For citation: Miloserdova E.M., Samorodova T.V. «Russkiy klub» kak metod lingvokul’turnoy adaptatsii inostrannyykh studentov v usloviyakh yazykovoy sredy [“Russian Club” as a method of linguocultural adaptation of foreign students in the language environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 87-95. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-87-95> (In Russian, Abstr. in Engl.)

«Русский клуб» – это студенческое объединение иностранных студентов Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, созданное преподавателями кафедры русского языка как иностранного для лингвокультурной адаптации к жизни и учебе в России.

Изначально «Русский клуб» создавался для того, чтобы помочь студентам из разных стран преодолеть языковой барьер в общении на русском языке, познакомить их с традициями и обычаями России и в неформаль-

ной обстановке раскрыть творческий и языковедческий потенциал.

В настоящее время «Русский клуб» представляет собой целый комплекс лингвострановедческих интерактивных занятий, а именно:

- межкультурный коммуникативный тренинг;
- мастер-классы;
- проектная деятельность;
- экскурсии;
- игры;
- мозговые штурмы;

- работа с аудио- и видеоматериалами;
- квесты;
- работа с картами памяти;
- праздники.

Цели «Русского клуба»:

- лингвокультурная адаптация иностранных студентов;
- организации диалога культур;
- объединение иностранных студентов в общую организацию.

Задачи:

- знакомство иноязычных студентов с традициями, историей и культурой России;
- повышение интереса к русскому языку;
- развитие толерантности;
- проведение интерактивных развивающих занятий и культурных мероприятий по русскому языку;
- совершенствование коммуникативных навыков обучающихся.

Методы и принципы организации учебной деятельности на заседаниях «Русского клуба» осуществляются в рамках коммуникативного и лингвокультурореведческого подходов. Организация представления материала учитывает принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности и коммуникативную направленность. Задания каждого из мероприятий направлены на развитие и совершенствование у иностранных обучающихся речевых умений в области чтения, аудирования, говорения и письма. «Эта задача носит учебный характер и гармонично сочетается с целями аудиторных занятий, с учебными планами и программами. Достижению учебных целей способствует непринужденная праздничная атмосфера, добровольность участия и ряд других факторов» [1]. Так, после соответствующей подготовки студенты наизусть читают стихотворения русских поэтов, отрывки из прозы, разыгрывают сценки, танцуют и поют песни на русском языке [1]. Также к безусловным преимуществам проведения мероприятий можно отнести развитие межкультурной и лингвострановедческой компетенций.

Кроме того, при составлении структуры мероприятия учитывается потребность участников в демонстрации национальной само-

бытности и родной культуры, реализуемая посредством русского языка, что прямым образом способствует организации диалога культур.

Компетенции, получаемые участниками клуба в ходе посещения мероприятий.

I. Общие знания о мире.

«Картина мира, сформировавшаяся у взрослого человека, отличается сложной организацией как в концептуальном, так и в языковом плане и четко соотносится со словарем и грамматикой родного языка» [2].

II. Социокультурные знания.

Информация о повседневной жизни, условиях жизни, межличностных отношениях, системе ценностей, убеждений и отношений, а также правилах этикета.

III. Межкультурные знания.

Знания о культуре, традициях своей страны и страны изучаемого языка, необходимые для развития адекватной межкультурной компетенции.

Межкультурные умения и навыки, получаемые на мероприятиях:

- способность соотносить свою собственную и иноязычную культуру;
- восприимчивость к различным культурам [2].

Мероприятия проходят с периодичностью один раз в месяц. Традиционно проводятся следующие.

«Добро пожаловать в ТГУ! Добро пожаловать в Русский клуб!»

Представление новым участникам основной информации по организации работы Клуба, плана мероприятий на учебный год, основных целей и задач, преследуемых организаторами на каждом заседании.

«Откройте для себя Россию!»

Мероприятие направлено на знакомство студентов с самыми известными местами в России: музеями, литературными и историческими местами, крупнейшими природными парками. Оно представляет собой систему заданий интерактивного характера по работе с культурореведческими и страноведческими видеофрагментами, аудиоматериалами, демонстрирующими привлекательность образа России.

«Новый год в России»

Праздничное заседание клуба, посвященное истории и традициям празднования Нового года в России. Мероприятие включает презентацию, демонстрацию видео- и аудиоматериалов, конкурсы и новогодние забавы в онлайн-формате. Обеспечение быстрого вывода языкового материала в речь на основе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

«Русская национальная кухня»

Студентам представляется обзорная презентация по истории русской национальной кухни, показаны основные традиционные блюда и способы их приготовления. Проводится работа с аудио- и видеоматериалами и картами памяти.

«Широкая Масленица»

Мероприятие посвящено празднику Масленицы. Студенты узнают об истории, традициях и обычаях этого Дня. Цель данного мероприятия – ознакомить иностранных студентов с русским народным праздником, с историей его возникновения, традициями, обрядами празднования, показать традиционный размах праздничной недели; воспитывать интерес и уважительное отношение к культурному наследию народов России.

«9 мая – День Победы»

Заседание клуба включает краткий очерк истории ВОВ и Дня Победы, просмотр видеоматериалов, конкурс эссе «Творцы Победы».

«Россия глазами иностранцев»

Заключительное заседание. Презентации и рассказы студентов на тему «Я живу в России». Обсуждение представленных материалов.

Конкурсы чтецов, приуроченные к праздникам: День святого Валентина, Международный день родного языка, Всемирный день поэзии, День Победы.

Конкурсы, содействующие раскрытию творческого потенциала студентов, привлечению интереса к русской литературе и истории.

Остановимся подробнее на методике проведения заседания, посвященного празднованию Старого Нового года в России.

Проведение нацелено на решение следующих задач:

- познакомить учащихся с историей возникновения уникального праздника – Старого Нового года в России;
- рассказать о главных традициях его празднования;
- проработать тематическую лексику;
- отработать навыки аудирования и говорения.

В ходе заседания потребуется новогодний декор и реквизит для проведения конкурсов и новогодних игр: елка, елочные игрушки, различные элементы одежды (шарфы, платки, шали, шапки, брюки, юбки), декоративная косметика, а также костюмы Деда Мороза и Снегурочки.

Занятие включает в себя следующие части:

- краткая вступительная беседа;
- работа с презентацией;
- просмотр видеофрагмента;
- колядки;
- конкурсы;
- игры;
- заключительная беседа.

Следует заметить, что использование презентации является особенно актуальным и удачным решением, поскольку позволяет максимально визуализировать представляемые понятия, что, в сочетании с письменным переводом, позволяет достигнуть наилучших результатов в процессе осмысливания учащимися представленного материала. «Как правило, презентации на уроках РКИ воспринимаются студентами достаточно позитивно. Особый интерес вызывают презентации к учебным текстам и страноведческим темам. Такие презентации являются ценной методической разработкой и помогают иностранному студенту совершенствовать коммуникативную компетенцию, расширить объем лингвистических знаний, овладеть информацией о социокультурной специфике страны изучаемого языка. Просмотр презентации всегда сопряжен с различными эмоциями и переживаниями, следовательно, презентация может служить опорой для дискуссии: студенты хотят обсудить полученную информацию

друг с другом, они настроены на активную речевую и мыслительную деятельность. Следствием данного факта является формирование положительного эмоционального фона урока и рост мотивации к изучению русского языка. Кроме того, презентация на уроках РКИ положительно влияет на развитие межкультурной коммуникации» [3]. Презентация включает в себя следующие слайды.

Слайд 1.

В ночь с 13 на 14 января россияне отмечают Старый Новый год – праздник, непонятный для многих иностранцев. *On the night of January 13–14, Russians celebrate the Old New Year-a holiday that is incomprehensible to many foreigners.* Есть две причины появления уникального Нового года – изменение даты начала Нового года на Руси и упрямство Русской православной церкви, не пожелавшей перейти на новый стиль. *There are two reasons for the unique New Year – changing the start date of the New year in Russia and the stubbornness of the Russian Orthodox Church, not wanting to switch to a new style.*

Слайд 2.

История Старого Нового года. *History of the Old New Year*

По указу Петра I в 1699 г. Новый год отмечали 1 января по старому стилю и 14 января по новому стилю. После революции в 1918 г. упразднили еще 13 дней в году, которые составляли разницу между нашим летосчислением и европейским. Так образовались два празднования Нового года – по новому и старому стилю. *By decree of Peter I in 1699, the New Year was celebrated on January 1 in the old style, and January 14 in the new style. After the revolution in 1918, “abolished” another 13 days a year, which made up the difference between our chronology and the European. So two new year celebrations were formed – in the new and old style.*

Слайд 3.

Традиции на Старый Новый год. *Traditions for the Old New Year*

- Гадания. *Divinations*
- Колядки. *Carols*
- Зимние забавы. *Winter fun*

Слайд 4.

Гадания на Старый Новый год. *Divination on the Old New Year*

- Гадание на свечах. *Divination by candle-light*
- Гадание с зеркалом. *Divination with a mirror*
- Гадание с едой. *Divination with food*
- Гадание с запиской. *Fortune telling with a note*
- Гадание с сапогом. *Divination with a boot*

Слайд 5.

Представляет собой иллюстрации.

Слайд 6.

В ночь под Старый Новый год непременно надо было накормить пирогами со свининой или любыми блюдами, в которые входит свинина. Эта традиция перешла в другую, где люди ходили, пели песни-колядки, просили дать им что-то: еду или деньги. *On the night of the Old New year's eve, you had to be fed pork pies or any dishes that included pork. This tradition passed into another, where people went to sing carols, asked to give them something to eat or money.*

Слайды 7, 8 – иллюстрации.

Слайд 9.

Есть и народные приметы, связанные с этой ночью.

- Если небо ясное и звездное – будет богатый урожай ягод.
- Ветер с юга в этот день обещает жаркий год, с запада – обилие молока и рыбы, с востока – фруктов.
- Звездная ночь – к большому урожаю ягод.

There are also folk signs associated with this night.

– If the sky is clear and starry-there will be a rich harvest of berries.

– The wind from the South on this day promises a hot year, from the West-an abundance of milk and fish, from the East – fruit.

– Starry night-to a large harvest of berries.

Слайд 10.

Зимние забавы. *Winter fun*

- Катание с горы. *Skiing from the mountain*

- Лепить снеговика. *Making a snowman*
- Игра в снежки. *Snowball fight*
- Катание на лыжах. *Skiing*
- Катание на санках. *Sledding*

После работы с презентацией студентам предлагается к просмотру короткий фрагмент художественного фильма «Ночь перед Рождеством» (1961 г.), где показана сцена колядования¹. Данное видео не содержит диалогов, поэтому предварительная работа состоит в отдельном, более детальном объяснении феномена колядования, его обрядовой ценности и смысла, а также алгоритма проведения. Затем студенты делятся на 2 команды и получают тексты колядок.

Колядуем, колядуем,
Песни с танцем чередуем!
И вприсядку, и кругом,
Угощайте пирогом!

Шире двери открывайте
И конфеты раздавайте!
На пороге коляды,
Прибегайте все сюда!
Вам здоровья мы желаем
И конфеты забираем!².

Произношение отрабатывается с каждой из команд согласно общеметодическим требованиям.

Затем следует непосредственно просмотр видеофрагмента, после чего студенты, предварительно разделенные на две команды, выбирают по три представителя для участия в конкурсе.

Как уже говорилось в процессе работы с презентацией, главные действующие лица в канун Старого Нового года – ряженые. Задача участников конкурса – как можно быстрее и удачнее нарядиться для проведения обряда колядования. После этого конкурсанты на-

чинают «колядовать» под соответствующее музыкальное сопровождение. Команды поддерживают своих представителей, а ведущие оценивают, насколько удачно произошло перевоплощение.

Обязательный атрибут святок в России – гадания. Студентам в ходе заседания предлагается погадать «на суженого». Для этого на экране при помощи проектора демонстрируется карта мира. Гадающие получают «снежок» из бумажного листа, поворачиваются спиной к карте и бросают в нее «снежок». Та часть мира, куда попадет «снежок», и является родиной будущего жениха или невесты.

Еще один способ узнать, что ожидает в ближайшем будущем – вытянуть бумажку с предсказанием из волшебного мешка Деда Мороза и Снегурочки. Для этого привлекаются участники, наряженные в соответствующие костюмы. Задача участников заседания – четко прочитать полученное предсказание на русском языке. Предсказания могут быть следующими:

- Встретишь любовь. *Meet the love.*
- Станешь богатым. *You'll be rich.*
- Сдашь сессию на «отлично». *Pass the session on “excellent”.*
- Найдешь новых друзей. *Find new friends.*
- Летом поедешь в путешествие. *You're going on a trip in the summer.*
- Осеню у тебя будет встреча со старыми друзьями. *In the fall you will have a meeting with old friends.*
- Летом у тебя будет свадьба. *You'll have a wedding this summer.*
- Твой друг женится. *Your friend is getting married.*
- Твоя подруга выйдет замуж весной. *Your friend is getting married in the spring.*
- У тебя родится ребенок. *You're going to have a baby.*
- Ты купишь машину. *You'll buy a car.*
- Ты поменяешь жилье. *You'll change your place.*
- Будешь здоровым весь год. *You'll be healthy all year.*

¹ Ночь перед Рождеством (1961 г.). URL: https://www.youtube.com/watch?v=ln_kaMe9W0I (дата обращения: 14.12.2020).

² Колядки. URL: <https://ped-kopilka.ru/blogs/ekaterina-nikolaevna-bondarenko/koljadki-dlya-detei.html> (дата обращения: 14.12.2020).

- Будешь много смеяться в этом году.
You'll laugh a lot this year.
- Твое желание исполнится. *Your wish will come true.*
- Тебя ожидают перемены. *You're going to have a change.*
- Скоро получишь подарок. *You'll get a gift soon* [5].

Если позволяют погодные условия, то следующая часть заседания переносится на свежий воздух. Для студентов организуются игра в снежки, конкурс снеговиков и праздничная фотосессия.

Если по каким-то причинам это сделать невозможно, то игра в снежки переносится в аудиторию с использованием бумажных кочечков и привлечением главных новогодних персонажей. Студенты делятся на 2 команды и стараются забросить как можно больше снежков в мешочки в руках Деда Мороза и Снегурочки.

В зависимости от уровня языковой подготовки студентов организуется просмотр новогоднего мультфильма или художественного фильма «Ночь перед Рождеством».

В сценарий праздника не включается украшение новогодней елки, поскольку это было сделано ранее, на заседании клуба, посвященном традиционному Новому году в России. Украшенное дерево присутствует в аудитории в обязательном порядке.

В заключение участникам мероприятия предлагается поделиться своими впечатлениями об удивительном празднике, традиции которого они изучали, и рассказать, существует ли что-то подобное в их родной культуре.

Таким образом, в ходе заседания иностранные студенты познакомились с уникальным российским праздником, изучили его традиции и праздничную лексику, приняли участие в традиционных зимних обрядах и забавах, усовершенствовали навыки

аудирования и говорения, углубили лингвистико-страноведческие знания.

Обеспечение учебными материалами подобных занятий обуславливает тщательный подбор подходящих средств для развития всех аспектов обучения языку.

Так, приспособление иностранного студенчества к новой языковой среде, лингвистико-социокультурные процессы адаптации в России не могут быть успешными без системного обучающего подхода, который включает в себя различные лингвокультурные методы.

Как показывает имеющийся опыт работы с иностранными студентами, данное направление нуждается в более основательной теоретико-методологической базе, необходима детальная проработка основных понятий по организации и проведению внеаудиторной адаптации как методу образовательной деятельности.

В настоящее время существует большое количество российских исследований, посвященных изучению иностранного студенчества с позиции адаптации к русской языковой среде [5]. И этот сложный, многосоставной процесс приспособления зависит от множества факторов [6–8]. Учитывая тот факт, что студенты должны адаптироваться к новой среде и обучению, не выходя из образовательного процесса, является целесообразным и необходимым проведением подобных учебных встреч-заседаний. Так как роль специальных мероприятий в процессе адаптации иностранных студентов очень важна, они помогают им проще интегрироваться в новую среду. И такие внутривузовские мероприятия повышают привлекательность российского образования, способствуют развитию поликультурных связей и повышению академической мобильности участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Крючкова Л.С., Моцинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М.: Флинта: Наука, 2009.
2. Зайцева И.А. Внеаудиторная работа по русскому языку как способ интенсификации воспитательно-образовательного процесса в экономическом вузе (на примере подготовительного факультета для

- иностранных граждан) // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы 1 Междунар. науч. конф. Чита: Изд-во «Молодой ученый», 2017. С. 134-137.
3. Окуневич Ю.А. Использование информационно-коммуникационных технологий на уроке РКИ (на примере презентации). URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/186816/1/Okunovich.pdf> (дата обращения: 14.12.2020).
 4. Мюллер В.К. Полный англо-русский словарь: 180 000 слов и выражений. М.: Эксмо, 2014. 907 с.
 5. Дрожжина Д.С. Изучение адаптации иностранных студентов: дискуссия о методологии // Эмпирические исследования. Universitas. 2004. Т. 1. № 3. С. 33-47.
 6. Дорожкин Ю.Н., Мазитова Л.Т. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов // Социологические исследования. 2007. Т. 3. С. 73-77.
 7. Савченко И.А. Иностранный студент в России: условия и барьеры интеграции // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 4 (110). С. 25-31.
 8. Моднов С.И., Ухова Л.В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. Т. 1. № 2. С. 111-115.

References

1. Kryuchkova L.S., Moshchinskaya N.V. *Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Practical Methods of Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow, Flinta, Nauka Publ., 2009. (In Russian).
2. Zaytseva I.A. Vneauditornaya rabota po russkomu yazyku kak sposob intensifikatsii vospitatel'no-obrazovatel'nogo protsessa v ekonomicheskem vuze (na primere podgotovitel'nogo fakul'teta dlya inostrannykh grazhdan) [Extracurricular work on the Russian language as a way to intensify the educational process in an economic university (on the example of the preparatory faculty for foreign citizens)]. *Materialy 1 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Pedagogika segodnya: problemy i resheniya»* [Proceedings of the 1st International Scientific Conference “Pedagogy Today: Problems and Solutions”]. Chita, “Molodoy uchenyy” Publ., 2017, pp. 134-137. (In Russian).
3. Okunovich Y.A. *Ispol'zovaniye informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy na uroke RKI (na primere prezentatsii)* [The Use of Information and Communication Technologies in the Russian as a Foreign Language Lesson (on the Presentation Example)]. (In Russian). Available at: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/186816/1/Okunovich.pdf> (accessed 14.12.2020).
4. Muller V.K. *Polnyy anglo-russkiy slovar': 180 000 slov i vyrazheniy* [Complete English-Russian Dictionary: 180 000 Words and Phrases]. Moscow, Eksmo Publ., 2014, 907 p. (In Russian).
5. Drozhzhina D.S. Izuchenie adaptatsii inostrannykh studentov: diskussiya o metodologii [Study of adaptation of foreign students: discussion of methodology]. *Empiricheskiye issledovaniya. Universitas* [Empirical Research. Universitas], 2004, vol. 1, no. 3, pp. 33-47. (In Russian).
6. Dorozhkin Y.N., Mazitova L.T. Problemy sotsial'noy adaptatsii inostrannykh studentov [Problems of social adaptation of foreign]. *Sotsiologicheskiye issledovaniya* [Sociological Studies], 2007, vol. 3, pp. 73-77. (In Russian).
7. Savchenko I.A. Inostrannyy student v Rossii: usloviya i bar'yery integratsii [Foreign student in Russia: conditions and barriers to integration]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Orenburg State University], 2010, no. 4 (110), pp. 25-31. (In Russian).
8. Modnov S.I., Ukhova L.V. Problemy adaptatsii inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v tekhnicheskem universitete [Problems of adaptation of foreign students studying at a technical university]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2013, vol. 1, no. 2, pp. 111-115. (In Russian).

Информация об авторах

Милосердова Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, Lena-Zin22@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Самородова Татьяна Васильевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, tatyana3krasnova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1398-5761>

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

Статья поступила в редакцию 25.12.2020
Одобрена после рецензирования 22.01.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the authors

Elena M. Miloserdova, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, Lena-Zin22@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4339-6159>

Tatyana V. Samorodova, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, tatyana3krasnova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1398-5761>

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

The article was submitted 25.12.2020
Approved after reviewing 22.01.2021
Accepted for publication 30.04.2021

Развитие коммуникативных навыков у иностранных учащихся на основе интерактивного подхода и обучения заинтересованному общению

Галина Евгеньевна СОКОЛОВА

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
119991, Российская Федерация, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1-1
gesokolova@mail.ru

Аннотация. Обоснована необходимость развития коммуникативных навыков у иностранных студентов, изучающих русский язык, на основе интерактивного подхода к обучению. Во время стажировки в России учащиеся должны не только усвоить языковые нормы и правила, но и познакомиться с культурой, обычаями и традициями нашей страны, научиться взаимодействовать на уровне коллективного сотрудничества. Обучение заинтересованному продуктивному общению при этом не вносится отдельно в учебный процесс, а проявляется в результате совместной познавательной деятельности в результате группового освоения учебных предметов. При интерактивном обучении на занятиях по развитию устной и письменной речи происходит комплексное развитие иностранных студентов. У них формируется коммуникативная компетентность в когнитивной области (в форме осмыслиения собственного коммуникативного поведения на основе полученных на занятиях знаний, существующих норм и подходов), индивидуальных личностных свойствах (толерантное восприятие), поведенческих образцах (владение навыками вербального и невербального общения, этикетными нормами), эмоциональных личностных свойствах (получение положительного заряда от общения, доверия к преподавателю и своим одногруппникам, развитие искренности, заинтересованности, раскрепощенности, психологического комфорта при общении). Подчеркнута полинаправленность интерактивного обучения русскому языку иностранных студентов и отмечена эффективная роль межличностного общения при формировании коммуникативной компетентности, представляющей новый, творческий индивидуальный образовательный результат.

Ключевые слова: интерактивный подход, общение, взаимодействие, коммуникация, диалог, полилог, адаптация

Для цитирования: Соколова Г.Е. Развитие коммуникативных навыков у иностранных учащихся на основе интерактивного подхода и обучения заинтересованному общению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 96-103. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-96-103>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-96-103

Development of communication skills among foreign students on the basis of an interactive approach and training of interested communication

Galina E. SOKOLOVA

Moscow Pedagogical State University
1-1 Malaya Pirogovskaya St., Moscow 119991, Russian Federation
gesokolova@mail.ru

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



Abstract. We justify the need to develop communication skills among foreign students studying Russian, based on an interactive approach to learning. During their internship in Russia, students should not only learn the language rules and rules, but also get acquainted with the culture, customs and traditions of our country, learn to interact at the level of collective cooperation. Teaching the interested productive communication is not introduced separately into the learning process, but is manifested as a result of joint cognitive activities as a result of group learning subjects. Interactive learning in classes on the development of oral and written speech is a comprehensive development of international students. They develop communicative competence in the cognitive field (in the form of comprehension of their own communicative behavior on the basis of knowledge gained in the classes, existing norms and approaches), in individual personal properties (tolerant perception), in behavioral patterns (mastering verbal and non-verbal communication skills, etiquette norms), in emotional personality properties (receiving a positive charge from communication, trust in the teacher and his classmates, development of sincerity, interest, emancipation, psychological comfort in communication). We emphasize the polydirectionality of interactive teaching of the Russian language to foreign students and notes the effective role of interpersonal communication in the development of communicative competence, representing a new, creative individual educational result.

Keywords: interactive approach, conversation, interaction, communication, dialogue, polylogue, adaptation

For citation: Sokolova G.E. Razvitiye kommunikativnykh navykov u inostrannykh uchashchikhsya na osnove interaktivnogo podkhoda i obucheniya zainteresovannomu obshcheniyu [Development of communication skills among foreign students on the basis of an interactive approach and training of interested communication]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 96-103. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-96-103> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Вузовское обучение русскому языку как иностранному, определяя развитие всех образовательных уровней, во главу ставит комплексное совершенствование студентов, обращая особое внимание на их коммуникативные навыки, возможности общения и взаимодействия на русском языке. Общение включает в себя все многообразие духовных,

материальных вопросов, бытийных человеческих форм, являясь в онтогенезе первичной социальной потребностью людей. Поэтому при обучении РКИ общение рассматривается и как коммуникативный метод, целью которого является обучение языку и речи. Е.И. Пассов писал: «Общению следует обучать через само общение, которое ис-

пользуется также в качестве канала воспитания, познания и развития» [1, с. 36].

Вопросы общения и коммуникации исследуются многими науками: философией, психологией, педагогикой, лингвистикой, лингводидактикой, культурологией, историей, семиотикой, информатикой. Общение, взаимодействие людей – это проявление взаимной активности, заинтересованности, определенных чувств, эмоций. Мера и степень их проявления могут быть различны: один субъект выступает инициативно, другой – пассивно, у третьего могут попеременно изменяться поведенческие проявления в процессе общения. Но все участники реактивны, так как они активны в своих действиях, все они – субъекты взаимодействия, то есть общения, а человеческая суть заключается именно в единстве человека с человеком, то есть в общении.

Основной задачей введения интерактивной коммуникации в педагогический процесс является переход от трудного для иностранного учащегося монологического высказывания на русском языке к диалогическому общению с преподавателем и со своими однокурсниками по схеме: субъект – субъект – субъект (и т. д.), основанный на объединении встречных усилий всех участников коммуникации. Подобное равноправие дает возможность представить и реализовать в процессе диалога любое мнение, позицию, несмотря на культурные границы, традиции и предпочтения каждого из субъектов общения. Такая организация занятий способствует росту когнитивной активности участников полилога, их самоопределению и дальнейшей творческой реализации в построении собственного высказывания. Достигнуть такого взаимного погружения в тему беседы и диалогического взаимодействия помогает использование подхода, включающего постоянную постановку теоретических задач, практических вопросов, выдвижения проблем, требующих коллективного обсуждения и совместного решения. При этом важно «разговорить» иностранных учащихся, заинтересовать их темой обсуждения, создавая

интерактивную коммуникацию на занятии. Именно благодаря методу интерактивного обучения студенты и преподаватель становятся деловыми партнерами, совместно вырабатывают заинтересованное взаимодействие, направленное на создание конструктивного аксиологически цельного диалога, стимулируя инстинктивное проявление поддержки, взаимопомощи и сотрудничества. Это необходимо также и для развития и совершенствования умений и навыков интерактивной коммуникации в обычной реальной жизни при общении на иностранном для учащихся русском языке.

Несмотря на всеобщую цифровизацию и компьютеризацию, которые, безусловно, значительно уменьшают количество реального, живого общения в человеческой жизни, существует определенная парадоксальная ситуация: люди еще больше хотят общаться и взаимодействовать друг с другом. Особенно это важно для иностранных студентов, приезжающих в нашу страну с целью изучения русского языка. Ведь на определенный период времени они оказываются вне привычной им языковой и национальной среды, далеко от дома, родных, близких, друзей. Поэтому общение с преподавателем и однокурсниками играет для них особенно важную роль. Оно выступает не только как способ взаимодействия с преподавателем с целью получения теоретической языковедческой информации, но и как важный проводник культурных и лингвострановедческих знаний, необходимых иностранным студентам при изучении русского языка. А организация общения как психологического тренинга на занятиях по развитию устной и письменной речи позволяет учащимся развивать свои коммуникативные умения, а значит – лучше адаптироваться не только в собственной группе, но и в малознакомой языковой и культурной среде, легче и быстрее находить решение каких-то бытовых, поведенческих проблем. А.А. Леонтьев отмечал: «...отношение к миру всегда опосредовано отношением человека к другим людям, его деятельность всегда включена в общение.

Общение в своей исходной внешней форме, в форме совместной деятельности или в форме общения речевого или даже только мысленного составляет необходимое и специфическое условие развития человека» [2, с. 122].

Для формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся большой интерес представляет анализ собственно общения, включающего в себя, с точки зрения Г.М. Андреевой, «...три стороны: коммуникативную, перцептивную и интерактивную, где интерактивная сторона – условный термин, обозначающий характеристику тех компонентов, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности» [3, с. 84]. А для воспитания личности и развития речи у иностранных учащихся взаимодействие студента с преподавателем, однокурсниками, соседями по общежитию и так далее осуществляется и как серьезное деловое взаимодействие, и как непосредственное бытовое общение. Благодаря совместному изучению русского языка как иностранного, студенты объединяются в группы, у них появляется определенная общность, совместные интересы и цели. В процессе учебы перед ними встают различного рода вопросы и проблемы, и с помощью заинтересованного отношения друг к другу и взаимной поддержки добиться положительного результата гораздо проще, особенно используя: «...когнитивную область общения (ее содержание составляют в первую очередь знания – сведения партнеров друг о друге); инструментальную (включающую умения и навыки, которыми владеют партнеры, используемые ими стратегии и стили осуществления деятельности) и мотивационно-потребностную. Взаимопонимание в большей степени связано с когнитивными потребностями, координация – с инструментальными, а согласование – с мотивационно-потребностными» [4, с. 112].

При организации учебной группы иностранных учащихся важно научить их целенаправленной совместной работе и взаимодействию, умению помогать и поддерживать друг друга. При этом преподавателю необходимо так организовать учебный процесс,

чтобы участникам группы было интересно и приятно общаться друг с другом. Важно суметь довести взаимодействие студентов до высшей точки – стадии сотрудничества, когда начинается целенаправленное обучение уже самому общению. И здесь очень важно обратиться именно к интерактивному обучению иностранцев русскому языку, потому что интерактивность – это своего рода погружение в общение. Для ребят очень интересны и полезны на занятиях организация следующих видов работы: «круглые столы», деловые игры, эвристические беседы, различные дискуссии, конкурсы, соревнования, мозговые атаки, обсуждения телепередач, кинофильмов, экскурсий, поездок и т. д. С точки зрения Е.В. Коротаевой, «...интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалогичные, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии» [5, с. 91].

В связи с тем, что на занятиях по развитию устной и письменной речи мы работаем с группами, можно утверждать, что такая форма организации обучения дает возможность решать сразу несколько поставленных задач:

1) познавательную, которая связана с изучением непосредственно конкретных вопросов занятия (например, изучение темы «Семья», «Городской транспорт», «Времена года», «Человеческий характер» и т. д.);

2) культурологическую, позволяющую иностранным учащимся познакомиться с традициями, обычаями, историей, эстетикой русского языка, ментальностью и национальными проявлениями русского народа;

3) коммуникативную, которая помогает вырабатывать основные умения и навыки общения как внутри, так и вне учебной группы;

4) социальную, необходимую для некой адекватной социализации, «приживания» иностранных учащихся в непривычной для них среде.

Хорошим примером использования интерактивного обучения коммуникации на занятиях по РКИ служат «телепередачи»,

которые учащиеся придумывают сами, выделяя каждому из участников определенную роль, ставя конкретные поведенческие задачи и находя интересные ответы в процессе непосредственного речевого общения. Причем студентов больше привлекают не серьезные политические или публицистические передачи, а что-то развлекательное, напоминающее беседу с друзьями, что свойственно живому, яркому, неформальному общению, включающему речевые импровизации. В подобной коммуникативной ситуации участники общения находят какую-то интересную для всех тему, где знания и опыт каждого студента служат своеобразными источниками учебного познания. Замечательный французский писатель А. де Сент-Экзюпери подчеркивал, что «...единственная настоящая роскошь – это роскошь человеческого общения». И именно общение активно стимулирует появление и развитие основных средств психической деятельности человека: восприятия, сознания, мышления и языка, в процессе чего, с точки зрения Л.К. Гейхман, «...успешно реализуется задача овладения языком не только как средством устного и письменного общения, но и как средством приобщения к иной культуре» [6, с. 6].

Общение и взаимодействие иностранных учащихся, приехавших в Россию из разных стран, говорящих на различных языках, но обучающихся в одной группе, обязательно предполагает учет культурных интересов, традиций и обычаяв разных национальностей, знакомство с правилами поведения и воспитания, предусматривая адаптацию представителей разнородных структур. В процессе живого, заинтересованного общения на русском языке происходит отказ от культурных и образовательных национальных монополий, каждый высказывает свое мнение, что воспитывает у учащихся дух единства, солидарности, взаимопонимания. Н.Д. Павлова отмечает, что в такой ситуации «...возникающая по ходу обсуждения консолидация (или конфронтация) собеседников влияет на формы проблемной активности; последнее, в свою очередь, сказывается на

отношенческом плане взаимодействия и обуславливает возможности дальнейшего развития обсуждения» [7, с. 44].

На занятиях по развитию устной и письменной речи студенты очень любят просматривать художественные фильмы и обсуждать их, выдвигая порой самые неожиданные темы и вопросы. Например, перед просмотром фильма «Однажды двадцать лет спустя», который пользуется очень большим успехом у иностранных учащихся, преподаватель проводит лексический анализ наиболее сложных слов и выражений, встречающихся в фильме, поясняет некоторые аспекты из истории жизни россиян в 1980 г. (кратко рассказывает о политической ситуации того времени, об эпохе дефицита, про отношения к многодетным семьям и т. д.). Студенты знакомятся с фильмом, а затем с помощью интерактивного обучения используется межперсональная коммуникация, которая помогает не только развивать речь учащихся, но и заинтересовывать их конкретной темой беседы. «Ведь общение – это в значительной степени творчество: в нем всегда есть нестандартные ситуации, нечто такое, к чему невозможно подготовиться заранее и для чего приходится заново искать собственные решения. Отсюда необходимость открытости поиску новых знаний и опыта, умения импровизировать, действовать за рамками предусмотренного, преодолевая приверженность старым образцам, страх перед неизвестностью, недоверие к себе, боязнь быть застигнутым врасплох» [6, с. 165]. В группе создается определенная креативная среда, выделяется проблемная ситуация, но атмосфера при этом очень доброжелательная, когда все учащиеся готовы выслушать чужие мнения, не боятся и не стесняются говорить сами, отставая собственные взгляды и позиции.

Анализ фильма «Однажды двадцать лет спустя» на наших занятиях проходит в двух формах.

1. Организация телепередачи «Мир кино», где в форме полилога каждый учащийся имеет возможность высказать свое мнение по поводу проблем и преимуществ жизни мно-

годетных семей. В процессе дискуссии иностранные учащиеся отстаивают позиции, близкие им по национальной, культурологической и психологической составляющей. И здесь уже сложились определенные стереотипы. Например, студенты из азиатских стран обычно сочувствуют Наде Кругловой, которая всю себя посвящает детям, принимают ее жизненную позицию, восхищаются большой и дружной семьей. Европейские студенты больше внимания уделяют интеллектуальной и материальной стороне жизни этой семьи. Кирилл – муж Нади – работает простым слесарем на заводе, Надя после школы сразу вышла замуж и начала рожать детей. Она больше нигде не училась, хотя явно имела способности и склонности к получению образования. Семья из 12 человек живет на одну зарплату отца, дети донашаивают вещи один за другим, покупка нового платья – это уже огромное знаковое событие для семьи. Каждый из студентов высказывает свое мнение, часто разгораются споры, проходят оживленные дискуссии по поводу соотношения в жизни людей моральной и материальной составляющих. Интересно, что интерактивный подход при подобной организации занятия является как бы промежуточным между монологом каждого из студентов и полилогом, когда все включаются в оживленную беседу, начинают эмоционально дискутировать, отстаивая собственное мнение и даже перебивая друг друга. В качестве методических позиций организации подобных занятий присутствуют разнообразные формы актуализации, служащие для активизации личностной позиции студентов, исходя из их социального, национального, семейного опыта и воспитания.

Иностранные студенты учатся жить в условии множества различных культур, уважать другие традиции и обычай, так как есть много способов и идей в жизни человека, поэтому целью плюрализма на занятии служит знакомство с чужой культурой и развитие взаимопонимания, что способствует «...решению дидактических задач и облегчению задач когнитивного развития, приводит к тому, что редуцируется та основа, которая

опосредствует и процесс усвоения учащимися предметного содержания, и собственно когнитивное развитие, а именно – личностные позиции ученика, заключенные в его ценностных установках, социальных и личностных смыслах, эмоциях и чувствах» [8, с. 51].

2. Ролевая игра «...лет спустя», в процессе которой студенты разыгрывают ситуацию, схожую с той, которая показана в фильме. Они играют роль одноклассников (однокурсников), которые через <...> лет встретились после окончания школы (университета). Задача учащихся – обсудить, что им дало образование, рассказать, чего они добились в жизни, как сделали карьеру, что им удалось, а что, наоборот, не получилось. В такой ситуации студенты обычно настолько эмоционально увлечены, что преподавателю приходится тоже вмешиваться в их оживленную полемику. Таким образом, обеспечивается выполнение одного из главных принципов интерактивного обучения – взаимодействия всех участников учебного процесса на равноправных основах. В подобной ситуации, по словам А.С. Белкина, проявляется «впитанный» опыт учащихся, который представляют «...мысли, чувства, переживания, поступки, сбывающиеся или несбывающиеся ожидания, которые носили стихийный, непреднамеренный характер, то есть стали результатом определенных влияний» [9, с. 71].

Студентам очень нравится игра «Мозговой штурм», напоминающая телевизионные игры, где ведущий задает вопросы на различные темы, а участники на скорость должны дать правильный ответ. Ведущим при этом может быть преподаватель, а могут быть и студенты, между которыми заранее делятся темы, и они готовят вопросы для своих одногруппников, используя специальные справочные материалы. В конце игры подводится итог и объявляется победитель – тот, кто быстрее всех правильно ответил на большее количество вопросов. Даже если студент не становится победителем, он все равно включается в дискуссию, узнает новую для себя информацию и запоминает ее. Соревновательный дух подогревает учащихся,

и они, не замечая времени, с удовольствием участвуют в подобных играх. При этом общение и взаимодействие в процессе обучения соединяются воедино, так как взаимодействие в процессе общения является промежуточным этапом занятий, а главное – это обеспечение наиболее полного образовательного результата у учащихся. Интерактивные методы обучения в подобной ситуации позволяют значительно увеличить количество и качество усвоения материала. «Мозговые штурмы организуют добывание знаний обучающимися, приводят участников игры к самостоятельным обобщениям, выводят и способствуют выработке у студентов устойчивых практических навыков самостоятельной научной деятельности» [10, с. 12].

В качестве доказательства пользы и результативности интерактивного обучения можно привести известную китайскую пословицу: «Скажи мне – я забываю. Покажи мне – я могу запомнить. Позволь мне сделать это – и это станет моим навсегда»¹. С помощью интерактивного обучения происходит развитие коммуникативной компетентности

¹ Конфуций. Великие идеи. Восточная философия. М.: Изд-во «Эксмо». 2020. С. 89.

иностранных учащихся, что проявляется в совершенствовании следующих свойств у студентов: 1) когнитивность (восприятие, анализ, осмысление и переработка полученной на занятиях по РКИ информации); 2) личностные качества характера (терпимость, толерантность, либеральность в общении, умение уважать и принимать чужое мнение); 3) эмоциональность (эмпатия, доверие, положительные эмоции по отношению друг к другу, развитие искренних дружеских отношений внутри коллектива); 4) социальное поведение (вербальное и невербальное общение в различных социальных ситуациях).

Учащиеся, прошедшие практику коммуникативного обучения русскому языку как иностранному на интерактивной основе, научились свободно и заинтересованно общаться, слаженно работать в коллективе, помогая друг другу, у них сформировались навыки творческого взаимодействия, что не только создало благоприятные условия для развития у студентов коммуникативной компетенции, но и помогло им во многих жизненных ситуациях, с которыми они столкнулись в течение времени жизни и учебы в России.

Список литературы

1. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Рус. яз., 1989. 276 с.
2. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1997. 365 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 1999. 376 с.
4. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
5. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 1999. 147 с.
6. Гейхман Л.К. Интерактивное обучение общению: дис. ... д-ра пед. наук. Пермь: Изд-во ПГТУ, 2003. 426 с.
7. Павлова Н.Д. Коммуникативная функция речи: интенциональная и интерактивная составляющие: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М.: Ин-т психологии РАН, 2000. 59 с.
8. Лядис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: АПН СССР, НИИОП. 1980. С. 37-52.
9. Белкин А.С. Тенденции развития образования в гуманистическом обществе XXI века (психологопедагогический аспект) // Образование и наука. 1999. № 1. С. 69-76.
10. Блинов А.О., Благирева Е.Н., Рудакова О.С. Интерактивные методы в образовательном процессе. М.: Науч. библиотека, 2014. 300 с.

References

1. Passov E.I. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 1989, 276 p. (In Russian).
2. Leontyev A.A. *Psikhologiya obshcheniya* [Psychology of Communication]. Moscow, Smysl Publ., 1997, 365 p. (In Russian).
3. Andreyeva G.M. *Sotsial'naya psikhologiya* [Social Psychology]. Moscow, Aspekt Press, 1999, 376 p. (In Russian).
4. Kunitsyna V.N., Kazarinova N.V., Pogolsha V.M. *Mezhlichnostnoye obshcheniye* [Interpersonal Communication]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001, 544 p. (In Russian).
5. Korotayeva E.V. *Pedagogika vzaimodeystviy* [Interaction Pedagogy]. Yekaterinburg, Ural State Pedagogical University Publ., 1999, 147 p. (In Russian).
6. Geykhman L.K. *Interaktivnoye obucheniye obshcheniyu: dis. ... d-ra ped. nauk* [Interactive Communication Teaching. Dr. ped. sci. diss.]. Perm, Perm State Technical University Publ., 2003, 426 p. (In Russian).
7. Pavlova N.D. *Kommunikativnaya funktsiya rechi: intensional'naya i interaktivnaya sostavlyayushchiye: avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk* [Communicative Function of Speech: Intentional and Interactive Components. Dr. psychol. sci. diss. abstr.]. Moscow, Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences Publ., 2000, 59 p. (In Russian).
8. Lyaudis V.Y. *Struktura produktivnogo uchebnogo vzaimodeystviya* [The structure of productive educational interaction]. *Psichologo-pedagogicheskiye problemy vzaimodeystviya uchitelya i uchashchikhsya* [Psychological and Pedagogical Problems of Interaction between Teacher and Students]. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences of the USSR Publ., 1980, pp. 37-52. (In Russian).
9. Belkin A.S. *Tendentsii razvitiya obrazovaniya v gumanisticheskem obshchestve XXI veka (psichologopedagogicheskiy aspekt)* [Trends in the development of education in a humanistic society of the 21st century (psychological and pedagogical aspect)]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and Science], 1999, no. 1, pp. 69-76. (In Russian).
10. Blinov A.O., Blagireva E.N., Rudakova O.S. *Interaktivnyye metody v obrazovatel'nom protsesse* [Interactive Methods in the Educational Process]. Moscow, Nauchnaya biblioteka Publ., 2014, 300 p. (In Russian).

Информация об авторе

Соколова Галина Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного в профессиональном обучении, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, Российская Федерация, gesokolova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5545-9682>

Статья поступила в редакцию 30.11.2020
Одобрена после рецензирования и доработки
27.02.2021
Принята к публикации 26.03.2021

Information about the author

Galina E. Sokolova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Russian as a Foreign Language in Professional Education Department, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation, gesokolova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5545-9682>

The article was submitted 30.11.2020
Approved after reviewing and revision
27.02.2021
Accepted for publication 26.03.2021

Специфика формирования орфографической грамотности у детей-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку в полиэтнической образовательной среде

Татьяна Александровна ДЬЯКОВА^{1*}, Светлана Александровна ДЕРЯБИНА²,
Светлана Валентиновна КОНЧАКОВА¹

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

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

*Адрес для переписки: larionova86@mail.ru

Аннотация. В условиях полиэтнического образовательного пространства важным становится вопрос о построении процесса обучения с учетом индивидуальной специфики контингента обучающихся. Обращено внимание на малоизученный начальный этап овладения правописанием детьми-инофонами, которые оказываются в неравноправных учебных условиях, связанных с необходимостью восприятия материала на одном уровне с носителями языка, одинаковом способе оценивания уровня усвоения знаний ими. Цель исследования – описание основных лингвистических трудностей овладения правописанием на начальном этапе изучения русского языка младшими школьниками-инофонами, определение методических решений по организации уроков русского языка в начальных классах общеобразовательной полиэтнической школы. В работе проанализированы основные трудности, возникающие у детей-инофонов при овладении орфографическим материалом, рассмотрены педагогические средства и методы развития орфографических навыков и предложены организационно-методические рекомендации по формированию орфографической грамотности у учащихся-инофонов в начальных классах. Сделаны выводы о необходимости целенаправленной работы по формированию орфографической грамотности учащихся-инофонов на начальном этапе обучения в общеобразовательной школе в условиях полиэтнической образовательной среды с учетом особенностей восприятия учебного материала ими, организации системной дополнительной предварительной работы, направленной на осознанное усвоение грамматических категорий русского языка.

Ключевые слова: учащиеся-инофоны, орфографическая грамотность, овладение правописанием, полиэтническая образовательная среда

Для цитирования: Дьякова Т.А., Дерябина С.А., Кончакова С.В. Специфика формирования орфографической грамотности у детей-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку в полиэтнической образовательной среде // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 104-111.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111

Specification of spelling literacy development among foreign children at the primary stage of Russian language education in a polyethnic educational environment

Tatiana A. DYAKOVA^{1*}, Svetlana A. DERYABINA²,

Svetlana V. KONCHAKOVA¹

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Peoples' Friendship University of Russia

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

*Corresponding author: larionova86@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная
Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
© Дьякова Т.А., Дерябина С.А., Кончакова С.В., 2021



Abstract. The issue of organizing the learning process taking into account the individual characteristics of students is getting more and more important in the conditions of a polyethnic educational space. We draw attention to the little-studied initial stage of mastering spelling by foreign children, who find themselves in unequal educational conditions associated with the need to perceive the material at the same level with native speakers, the same way of assessing the level of knowledge. The aim of the study is to describe the main linguistic difficulties of acquiring spelling skills at the initial stage of learning Russian by foreign students, and to determine methodic solutions for organizing Russian language lessons in a primary general polyethnic school. We analyze the main difficulties that arise among foreign language children when acquiring spelling material, consider pedagogical tools and methods for developing spelling skills, and offers organizational and methodic recommendations for the development of spelling literacy among foreign students. It is concluded that there is a need for purposeful work on the development of foreign students' spelling literacy at the initial stage of education in a general school in a polyethnic educational environment, taking into account the peculiarities of the perception of educational material by them, the organization of systemic additional preliminary work aimed at the conscious mastering of the grammatical categories of the Russian language.

Keywords: foreign students, spelling literacy, acquiring spelling skills, polyethnic educational environment

For citation: Dyakova T.A., Deryabina S.A., Konchakova S.V. Spetsifika formirovaniya orfograficheskoy gramotnosti u detey-inofonov na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku v polyetnicheskoy obrazovatel'noy srede [Specification of spelling literacy development among foreign children at the primary stage of Russian language education in a polyethnic educational environment]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 104-111. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-104-111> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Россия, как поликультурное государство, ежегодно принимает множество мигрантов, значительную часть из которых составляют дети. Поступая в русскую школу, дети-инофоны, которые являются носителями

иностранных языка и соответствующей картины мира, сталкиваются с рядом трудностей, обусловленных как собственным неполноценным владением языком обучения, так и зачастую неготовностью педагогов к

грамотной организации полиэтнического образовательного пространства.

Актуальность исследования определяется обращением к малоизученному начальному этапу овладения правописанием у детей-инофонов, обучающихся совместно с носителями языка. Этот этап приходится на конец первого класса – второй класс и характеризуется, в свою очередь, сложностью распределения внимания младших школьников-инофонов между овладением новыми видами учебной деятельности, чтением и анализом текстов, в том числе художественных, формированием новых лексических, грамматических и синтаксических единиц для неродного языка и параллельно с этим усвоением правил орфографии. К тому же учащиеся-инофоны оказываются в неравноправных учебных условиях, связанных с необходимостью восприятия материала учащимися – носителями языка на одном уровне, одинаковым способе оценивания уровня усвоения знаний ими. Это связано, в первую очередь, с отсутствием специальных методических указаний и рекомендаций по индивидуальному подходу в организации работы в полиэтнических классах. К тому же «организация образовательных событий в целях успешного усвоения русского языка определяется совокупностью следующих совместно действующих факторов: условиями полиэтнической среды школы, возрастом ребенка, уровнем владения им русским языком, степенью интегрированности семьи в российскую культуру» [1, с. 449].

Изучению особенностей овладения правописанием школьниками-инофонами посвящены работы Н.Г. Агарковой, М.В. Агафоновой, Т.И. Алиевой, Т.М. Балыхиной, З.А. Барбaryн, И.А. Бучиловой, Ж.В. Ганиевой, Е.В. Грудевой, В.В. Гузеева, А.А. Дивеевой, Е.М. Ивановой, А.В. Никулиной, А.А. Остапенко и других исследователей [2–11]. Однако до сих пор не разработаны четкие рекомендации и тщательно проработанная система упражнений по формированию орфографических навыков у детей-инофонов для начальных классов общеобразовательной школы

в условиях полиэтнической образовательной среды. Недостаточное внимание к вопросу формирования орфографических навыков у детей-инофонов на этапе начального овладения влечет за собой отсутствие научно-методических и учебно-методических материалов, что в еще большей мере подчеркивает актуальность и своевременность исследования. В связи с этим появляется необходимость анализа типичных трудностей, возникающих при овладении правописанием детьми-инофонами, и определение на этой основе методических решений по организации уроков русского языка в начальных классах общеобразовательной полиэтнической школы.

Помимо ряда психологических трудностей вхождения в новую учебную среду учащиеся-инофоны имеют ряд лингвистических трудностей в овладении всеми учебными предметами, особенно неродным русским языком. К причинам возникновения лингвистических проблем в овладении правописанием детьми-инофонами относится интерференция – последствия влияния одного родного языка на другой. М.В. Агафонова отмечает, что дома дети-инофоны, как правило, говорят только на родном языке, что осложняет их включение в новую языковую среду [3]. Многие дети пытаются думать и воспринимать информацию при помощи обоих языков, однако русские слова у них воспринимаются через призму родного. Вследствие этого явления родного языка переносятся в русскую речь, сначала в устную, а затем в письменную, что обязательно вызывает немало ошибок. В устной речи инофоны часто допускают такие же ошибки, как и в письменной, а в письменной большинство ошибок совершаются по принципу «что слышу, то пишу» [8].

Исследователи выделяют следующие распространенные примеры типичных ошибок у детей-инофонов:

- замена гласных или их пропуск: полчат (получат), пдбгут (подбегут);
- замена согласных или их пропуск: меведь (медведь), кужка (кружка);

- слитное написание предлогов со словами: влесу (в лесу);
- раздельное написание приставок со словами: при ехал, без руки;
- морфологические ошибки: новый тетрадь, в дому, с друзьям, энто, ихний, ивойный;
- замена гласной сочетанием букв: впирьот, впирьет, фпирьот (вперед);
- семантические ошибки: вижу фильм (смотрю фильм), сделать открытие (открыть), почистила доску (вымыла доску). Такие ошибки встречаются как в заданиях по типу: «Составь предложение на тему/по образцу», так и в устной речи;
- орфографические ошибки: птенець, цырк, крипок (грибок) [8].

К наиболее частым ошибкам в письменных работах учащихся-инофонов на начальном этапе обучения русскому языку И.А. Бучилова с соавт. относит:

- правила «жи, ши», «ча, ща» и «чу, щу»;
- ударные и безударные гласные в корне слова;
- парные согласные по звонкости и глухости;
- пропуски букв, искажение, дописывание лишней гласной;
- правописание согласных по звонкости и глухости на конце слов;
- правописание непроизносимых согласных;
- правописание частицы «не» с глаголами;
- изменение имен прилагательных по падежам;
- употребление безударных личных окончаний глаголов;
- пропуски, замены букв, вставка лишних букв [6].

Остановимся подробнее на причинах выделенных исследователями ошибок. В особую группу выделим из них те, которые относятся к слухо-артикуляционному типу (по классификации Н.Г. Агарковой [2]). Такие ошибки проявляются через замену графем в результате неточной дифференцировки гласных звуков-фонем по мягкости-

твердости, написание лишних букв, нарушение последовательности букв, пропуск букв. Наличие ошибок этого типа в письменных работах носителей языка и детей-инофонов говорит о нарушениях фонематического слуха и чистоты звукопроизношения, что является результатом неподготовленности ребенка к звуковому анализу слова, то есть несформированности у него умения, прежде всего, внятно и орфоэпически правильно произносить заданное слово, вычленять в нем звуки-фонемы и называть их в определенной последовательности. У инофонов причиной ошибок данной категории также является неправильное артикулирование (индивидуальное или национальное), неверное фонетическое восприятие звуков русского языка в связи с отсутствием однозначных аналогий в родном языке [9].

В выделенных М.В. Агафоновой ошибках можно говорить об еще одной категории – условно-графических ошибках, которые возникают в результате нарушения или несформированности представлений о написаниях традиционного характера (жи-ши, ча-ща, чу-щу, чк, чн, чт, щн, щр, ци, цы, це, цо, ще, що, же, жё, жо, че, чё, чо, ще, щё), при нарушении правил написания слов и предложений (слитно-раздельное написание слов, их перенос, написание имен собственных и заглавной буквы в начале предложения) [3].

Нетипичными для носителей языка оказываются грамматические ошибки детей-инофонов, основанные на неверном согласовании по роду, числу, падежу, выборе предлога, а также ошибки семантического характера, требующие понимания оттенков значения слов, лексической валентности и др. Причиной, как правило, становится вышеупомянутая положительная или отрицательная интерференция. Определенная категория может отсутствовать в родном языке обучающегося, оттенки значения не выражаться различными лексемами и т. д. Так, для инофонов тема «Мягкий знак на конце существительных после шипящих» не может быть представлена так же, как и для носителей языка. Определение рода для многих таких учащихся – не менее сложная задача, чем

выбор постановки/непостановки мягкого знака, так как во многих языках данная категория не имеет аналогов. При работе в данной теме требуется пропедевтическая работа по определению родов имен существительных с шипящими на конце, образование их сочетаний с притяжательными местоимениями (мой, моя, моё).

Выделенные собственно орфографические ошибки, типичные для детей-инофонов, могут быть связаны как с незнанием и непониманием правила, так и быть следствием описанных выше слухо-артикуляционных трудностей. Следует отметить, что для учащихся такой категории характерно поморфемное восприятие слова. Это положение говорит о методическом потенциале ориентации на морфемный состав слова при формировании орфографической грамотности у детей-инофонов.

Таким образом, на начальном этапе обучения дети-инофоны сталкиваются с определенными трудностями в овладении орфографическим материалом, что обусловлено как психологическими, так и языковыми причинами. В связи с чем возникает вопрос о том, как правильно организовать обучение русскому языку в полиглассической образовательной среде.

Определим методические пути решения по организации уроков русского языка в начальных классах общеобразовательной полиглассической школы.

Дополнительная предварительная работа. Для овладения правописанием детям-инофонам недостаточно работы на уроках русского языка в классе, поэтому необходимо организовывать для них дополнительные занятия в форме факультатива или внеклассных мероприятий с целью выравнивания знаний в отношении уровня восприятия учебного материала. Занятия не должны дублировать объяснение материала на совместном уроке со всем классом, а должны носить пропедевтический характер, быть направлены на семантизацию, возможно, незнакомых слов, работу с лингвистическими явлениями, интуитивно понятными носителями языка.

Дополнительные занятия могут быть направлены на осознанное усвоение грамматических категорий русского языка. Например, для русскоязычного ученика ошибка в окончании дательного падежа в примере *передать Ани* вместо *Ане* имеет фонетическую природу, связана со слабой позицией окончания, и решение орфографической задачи в таком случае сводится к выбору вопросного слова (кому?) и применению правила для окончания женского рода соответствующего падежа. Для ребенка-инофона необходимы дополнительные данные, связанные со значением падежа: дательный падеж – это адресат, для определения адресата – вопрос кому? и т. д. Это подчеркивает важность для преподавателя знания практической грамматики русского языка. От учителя не требуется владения языком инофона, но оптимальным считается, «если преподаватель знает русско-национальную контрастивную фонологию и лексико-грамматический материал в типологическом плане» [10, с. 14].

Наглядность. При объяснении грамматического или орфографического явления (на этапе знакомства с новой орфограммой) необходимо подбирать максимально доступный наглядный и дидактический материал, изложенный в простой форме (рисунки, схемы, таблицы, ассоциограммы и т. д.), что будет способствовать формулировке учащимися правильных выводов.

Разнообразие лексики, ее семантизация. Повтор одного и того же словарного, фразового или текстового материала на разных этапах работы необходимо исключать. Материал должен варьироваться, быть разнообразным, постепенно усложняемым. Не дискредитируя учащихся-инофонов в глазах русскоязычных учащихся, стоит ненавязчиво семантизировать слова, которые могут оказаться незнакомыми для не носителей языка (например, гендерная принадлежность имен).

Упражнения. Орфографические упражнения должны учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей. Необходим комментарий грамматических значений (например, приставка по- вместе с суффик-

сом -ива-/ -ва-/ -а- – показатель длительно-прерывистого действия (*поговаривать, посматривать, побаиваться*) [11]. Такая работа требует специальной подготовки преподавателя. Разработка системы упражнений должна происходить с учетом психологических и методологических особенностей формирования орфографических навыков: постепенный переход от зрительного восприятия к слуховому, от простого уровня заданий к сложному, от коллективной работы к самостоятельной.

Т.М. Балыхина считает, что для преодоления трудностей в овладении правописанием необходимо использование таких орфографических упражнений, как диктанты (слуховые, зрительные, зрительно-слуховые или буквенные, звуковые, буквенно-звуковые, слоговые, словарные), самодиктанты, а также:

- копирование текста (списывание) с целью усвоения правил орфографии;
- списывание, осложненное дополнительными заданиями (заполнением пропусков, подчеркиванием определенных букв и т. д.);
- группировка слов (омографов, тематически связанных слов, слов, сходных по составу, и пр.);
- написание диктанта на фоне шума или других помех и т. д.» [4].

Внимание к графической стороне правописания. При подборе материала для упражнений в правописании необходимо учитывать интегрированный характер изучения

языковых аспектов, важно продолжать совершенствование графических навыков при формировании орфографических умений (умение определять звуко-буквенные соответствия в сильных позициях, видеть орфограмму в слове).

Таким образом, выделенные трудности овладения правописанием младшими школьниками-инофонами на начальном этапе изучения русского языка приводят к наличию в их письменных работах значительного количества ошибок слухо-артикуляционного и условно-графического типа. На основании этого следует говорить о необходимости целенаправленной работы по формированию орфографической грамотности учащихся-инофонов на начальном этапе обучения в общеобразовательной школе в условиях полиглоссической образовательной среды.

При организации обучения надо учитывать особенности восприятия учебного материала не носителями языка. При работе с орфографическим материалом следует реализовывать дополнительную предварительную работу, регулярно прибегать к наглядному представлению информации, в том числе грамматического материала (схемы, таблицы, рисунки и др.), уделять особое внимание семантизации слов, которые могут быть многозначны или использованы впервые на уроке, использовать диктанты различных типов и упражнения, направленные на устранение ошибок регулярного характера у детей-инофонов.

Список литературы

1. Лепник С.А., Устинов А.Ю., Чабанец Т.А. Событийный подход к усвоению русского языка учащимися заграншкол Министерства иностранных дел России // Русистика. 2019. № 4 (17). С. 445-459.
2. Агаркова Н.Г. Учим детей письму. 1 класс: пособие для учителя: к тетрадям по письму № 1–4 для «Букваря» В.В. Репкина, Е.В. Восторговой, В.А. Левина: (система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова). М., 2008. 94 с.
3. Агафонова М.В. Анализ типичных ошибок учеников-инофонов // Исследования молодых ученых: материалы 5 Междунар. науч. конф. Казань: Молодой ученый, 2019. С. 92-95.
4. Балыхина Т.М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового). М.: Флинта, 2015. 274 с.

5. Барбарян З.А. Алгоритмы как средство формирования орфографических умений и навыков учащихся-инофонов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5. С. 30-34.
6. Бучилова И.А., Алиева Т.И. Работа над орфографической грамотностью и расширением словаря у детей-мигрантов младшего школьного возраста на уроках русского языка в начальной школе // Вестник ЧГУ. 2014. № 4. С. 124-127.
7. Ганиев Ж.В. Как справиться с задачами обучения мигрантов русскому языку и культуре // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филологическое образование. 2013. № 1. С. 8-15
8. Грудева Е.В., Иванова Е.М., Бучилова И.А., Алиева Т. Обучение детей-мигрантов младшего школьного возраста в условиях консультационного центра: постановка проблемы // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2013. № 28. С. 12-19.
9. Грудева Е.В., Иванова Е.М., Бучилова И.А., Дивеева А.А. Типология ошибок в аспекте речевой деятельности детей-инофонов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. № 6. С. 78-89.
10. Гузеев В.В., Остапенко А.А. Методологические основы обучения детей-инофонов письму на неродном русском языке // Педагогические технологии. 2013. № 1. С. 3-23.
11. Никулина А.В. Приемы формирования орфографической грамотности у детей-мигрантов (из опыта работы) // Языки и литература в поликультурном пространстве. 2018. № 4. С. 63-67.

References

1. Leppik S.A., Ustinov A.Y., Chabanets T.A. Sobytiyny podkhod k usvoyeniyu russkogo yazyka uchashchimisa zagranshkol Ministerstva inostrannykh del Rossii [Event-driven approach to teaching Russian to schoolchildren of the Russian Ministry of Foreign Affairs]. *Rusistika – Russian Language Studies*, 2019, no. 4 (17), pp. 445-459. (In Russian).
2. Agarkova N.G. *Uchim detey pis'mu. 1 klass: posobiye dlya uchitelya: k tetradyam po pis'mu № 1-4 dlya «Bukvarya»* V.V. Repkina, E.V. Vostorgovoy, V.A. Levin: (sistema D.B. El'konina – V.V. Davydova) [Teaching Children to write. Grade 1: Teacher's Manual: to Writing Book for no. 1-4 for "Primer" V.V. Repkin, E.V. Vostorgov, V.A. Levin: (System of D.B. Elkonin – V.V. Davydov)]. Moscow, 2008, 94 p. (In Russian).
3. Agafonova M.V. Analiz tipichnykh oshibok uchenikov-inofonov [Analysis of typical mistakes of students-foreigners]. *Materialy 5 Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii «Issledovaniya molodykh uchenykh»* [Proceedings of the 5th International Scientific Conference "Research of Young Scientists"]. Kazan, Molodoy uchenyy Publ., 2019, pp. 92-95. (In Russian).
4. Balykhina T.M. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo)* [Methods of Teaching Russian as a Foreign Language (New)]. Moscow, Flinta Publ., 2015, 274 p. (In Russian).
5. Barbaryan Z.A. Algoritmy kak sredstvo formirovaniya orfograficheskikh umeniy i navykov uchashchikhsya-inofonov [Algorithms as a means of forming spelling skills and abilities of foreign students]. *Psichologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya* [Psychology and Pedagogy: Methods and Problems of Practical Application], 2009, no. 5, pp. 30-34. (In Russian).
6. Buchilova I.A., Aliyeva T.I. Rabota nad orfograficheskoy gramotnost'yu i rasshireniyem slovarya u detey-migrantov mlashego shkol'nogo vozrasta na urokakh russkogo yazyka v nachal'noy shkole [Work on spelling and expanding the vocabulary for migrant children of primary school age in Russian lessons in elementary school]. *Vestnik ChGU – Cherepovets State University Bulletin*, 2014, no. 4, pp. 124-127. (In Russian).
7. Ganiyev Z.V. Kak spravit'sya s zadachami obucheniya migrantov russkomu yazyku i kul'ture [How to cope with the tasks of teaching Russian language and culture to migrants]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologicheskoye obrazovaniye* [Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series: Philological Education], 2013, no. 1, pp. 8-15 (In Russian).
8. Grudeva E.V., Ivanova E.M., Buchilova I.A., Aliyeva T. Obucheniye detey-migrantov mlashego shkol'nogo vozrasta v usloviyakh konsul'tatsionnogo tsentra: postanovka problemy [Teaching migrant children of primary school age in a consulting center: setting the problem]. *V mire nauki i iskusstva: voprosy*

- filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii* [In the World of Science and Art: Issues of Philology, Art History and Cultural Studies], 2013, no. 28, pp. 12-19. (In Russian).
9. Grudeva E.V., Ivanova E.M., Buchilova I.A., Diveyeva A.A. Tipologiya oshibok v aspekte rechevoy deyatel'nosti detey-inofonov [Typology of errors in the aspect of speech activity of foreign children]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta – Cherepovets State University Bulletin*, 2018, no. 6, pp. 78-89. (In Russian).
10. Guzeyev V.V., Ostapenko A.A. Metodologicheskiye osnovy obucheniya detey-inofonov pis'mu na nerodnom russkom yazyke [Methodological foundations of teaching foreign children to write in a non-native Russian language]. *Pedagogicheskiye tekhnologii* [Pedagogical Technologies], 2013, no. 1, pp. 3-23. (In Russian).
11. Nikulina A.V. Priyemy formirovaniya orfograficheskoy gramotnosti u detey-migrantov (iz opyta raboty) [Methods for the formation of spelling literacy in migrant children (from work experience)]. *Yazyki i literatura v polikul'turnom prostranstve* [Languages and Literature in a Multicultural Space], 2018, no. 4, pp. 63-67. (In Russian).

Информация об авторах

Дьякова Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка как иностранного, и.о. заместителя декана факультета филологии и журналистики по научной работе, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, larionova86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1032-5573>

Дерябина Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, Российский университет дружбы народов, г. Москва, Российская Федерация, deryabina.sa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5415-5433>

Кончакова Светлана Валентиновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, проректор по корпоративной политике и воспитательной работе, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, corporate@tsutmb.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4425-8719>

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

Статья поступила в редакцию 09.02.2021
Одобрена после рецензирования 10.03.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the authors

Tatiana A. Dyakova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Acting Deputy Dean of Faculty of Philology and Journalism for Research, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, larionova86@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1032-5573>

Svetlana A. Deryabina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Russian Language and Methods of Its Teaching Department, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation, deryabina.sa@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5415-5433>

Svetlana V. Konchakova, Candidate of Philology, Associate Professor of Russian as a Foreign Language Department, Vice-Rector for Corporate Policy and Educational Work, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, corporate@tsutmb.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4425-8719>

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

The article was submitted 09.02.2021
Approved after reviewing 10.03.2021
Accepted for publication 30.04.2021

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ THEORY AND METHODS OF PHYSICAL TRAINING TEACHING

Научная статья
УДК 378
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-112-120

Методика преподавания огневой подготовки: адаптация к условиям профессиональной деятельности

Андрей Валерьевич ПАРАМОНОВ*, Татьяна Владиславовна ПЛОТНИКОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
*Адрес для переписки: paramonowtmb@mail.ru

Аннотация. Умение стрелять для будущих сотрудников правоохранительных органов – важный и конкурентно ориентированный навык для поступления, построения карьеры в системе правоохранительных органов, так как огневая подготовка входит в профессионально-прикладную боевую и физическую подготовку сотрудников государственных ведомственных структур. Обучение и совершенствование навыков стрельбы осуществляется в рамках проведения занятий по огневой подготовке. Рассмотрена методика обучения огневой подготовки студентов специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» на базе гражданского вуза – Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина. Занятие по огневой подготовке – это основа, закладывающая как первичные навыки стрельбы, так и в последующем площадка для совершенствования, оттачивания навыков. Большая часть занятий по огневой подготовке имеют не теоретическую форму, а практическую. Рассмотрены основные методы преподавания как теоретических, так и практических занятий по огневой подготовке. Однако сложившаяся методика преподавания и обучения навыкам стрельбы не отвечает современным практическим вызовам. В настоящее время практические упражнения для проведения занятий по огневой подготовке, которые регламентированы и рекомендованы соответствующими нормативно-правовыми актами (не только общеметодические рекомендации для подготовки студентов в гражданских вузах, но и приказы и инструкции специализированных учебных заведений правоохранительных органов), не соответствуют реальным условиям и ситуациям применения огнестрельного оружия. В частности, стоит учитывать тот факт, что спокойные и тихие условия для осуществления выстрела – это только возможности в условиях практического занятия. В реальной жизни применять оружие приходится при экстремальных ситуациях и в условиях сложного психического состояния. В связи с этим имеет место методическая адаптация преподавания дисциплины огневой подготовки к современным практическим реалиям оборота и применения оружия.

Ключевые слова: методика преподавания, огневая подготовка, обучение стрельбе, практический опыт, методические рекомендации, профессионально-прикладная боевая и физическая подготовка

Для цитирования: Парамонов А.В., Плотникова Т.В. Методика преподавания огневой подготовки: адаптация к условиям профессиональной деятельности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 112-120.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-112-120>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-112-120

Methods of teaching weapon training: adaptation to the professional activity conditions

Andrey V. PARAMONOV*, Tatiana V. PLOTNIKOVA

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: paramonowtmb@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная
Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
© Парамонов А.В., Плотникова Т.В., 2021



Abstract. The ability to shoot for future law enforcement officers is an important and competitive-oriented skill for entering, building a career in the law enforcement system, since weapon training is part of the professionally applied combat and physical training of employees of state departmental structures. Training and improvement of shooting skills is carried out within the framework of conducting weapon training classes. We consider the methods of teaching weapon training for students of specialty 40.05.01 “Legal Support of National Security” on the basis of a civil university – Derzhavin Tambov State University. A weapon training session is the foundation that lays both primary shooting skills and, subsequently, a platform for improving and honing skills. Most of the weapon training classes are not theoretical, but practical. The main methods of teaching both theoretical and practical lessons in weapon training are considered. However, the existing methods of teaching and learning shooting skills does not meet modern practical challenges. Currently, practical exercises for conducting weapon training classes, which are regulated and recommended by the relevant regulatory legal acts (not only general methodic recommendations for training students in civilian universities, but also orders and instructions from specialized educational institutions of law enforcement agencies) do not correspond to the real conditions and situations of the use of firearms. In particular, it is worth considering the fact that calm and quiet conditions for firing a shot are only opportunities in a practical lesson. In real life, weapons have to be used in extreme situations and in conditions of a difficult mental state. In this regard, there is a methodic adaptation of the teaching of the discipline of weapon training to the modern practical realities of the trafficking and use of weapons.

Keywords: teaching methods, weapon training, shooting training, practical experience, methodic recommendations, professionally applied combat and physical training

For citation: Paramonov A.V., Plotnikova T.V. Metodika prepodavaniya ognevoy podgotovki: adaptatsiya k usloviyam professional'noy deyatel'nosti [Methods of teaching weapon training: adaptation to the professional activity conditions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 112-120.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-112-120> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Умение стрелять является одним из приоритетных и важных качеств будущего сотрудника правоохранительных органов. Деятельность сотрудников правоохранительных органов, вне зависимости от должности и конкретной структуры, будь то участковый, дознаватель или следователь МВД РФ или сотрудник силового ведомства Федеральной службы войск национальной гвардии РФ (Росгвардии РФ), связана с оборотом и использованием оружия: в некоторых подразделениях оно используется крайне редко (МВД РФ), а в специализированных подразделениях практика использования огнестрельного оружия повсеместная, так как это связано с их профессиональной деятельностью. При этом в рамках борьбы с преступностью огневые контакты для сотрудников ОВД не исключены. В связи с этим умение правильно обращаться с оружием, прицеливаться и совершать выстрел является весьма важным, а иногда и жизненно необходимым навыком.

Обучение и совершенствование навыков стрельбы осуществляется в рамках проведения занятий по огневой подготовке. Профессионально-прикладную боевую и физическую подготовку по стрельбе проходят все сотрудники правоохранительной системы РФ. Однако на практике даже действующие сотрудники не всегда могут похвастаться хорошими навыками стрельбы. Таким образом, правильная методика организации и проведения занятий по огневой подготовке для студентов специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», которые проходят обучение на базе Института права и национальной безопасности Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, позволяет сформировать у обучающихся необходимые первичные навыки стрельбы, которые в будущем станут конкурентным преимуществом при поступлении на службу и осуществлении профессиональной деятельности в правоохранительной системе нашего государства.

Профессионально-прикладной характер занятий по огневой подготовке – это основа,

закладывающая как первичные навыки стрельбы, так и в последующем площадка для совершенствования, оттачивания навыков. Большая часть занятий по огневой подготовке имеет не теоретическую форму, а практическую. В данном случае следует отметить тот факт, что количественные показатели практической деятельности оказывают большее влияние на эффективность конечного результата – умения правильно обращаться с оружием и стрелять.

Профессионально-прикладная боевая и физическая подготовка в рамках обучения обращения с оружием, выработкой навыков стрельбы представляет собой направленное развитие и поддержание на оптимальном уровне тех психических и физических качеств студентов, к которым в будущем будут предъявляться повышенные требования. Помимо этого профессионально-прикладной характер предполагает выработку функциональной устойчивости организма к условиям предстоящей деятельности и формированию прикладных двигательных умений и навыков.

Теоретические занятия могут проходить в обычных аудиториях с использованием наглядного материала для показа (макеты оружия, стенды), использованием техники для показа (фильмы, презентации), а также использованием муляжей оружия для выработки первичных навыков обращения с оружием (извлечение из кобуры, правильное расположение рук на оружии и т. д.). Также теоретические занятия могут проходить на специальных учебно-тренировочных площадках или в тире.

Имеет место использование специализированных технологий и устройств для обучения стрельбе в условиях неподготовленного помещения – учебной аудитории. Примером такого устройства служит стрелковый тренажер «СКАТТ» (который имеет в материально-технической базе кафедра специальной подготовки и обеспечения национальной безопасности Института права и национальной безопасности ТГУ им. Г.Р. Державина). Он позволяет «отточить» первичные умения прицеливания, позы, совершение выстрела.

Более того, он выступает отличной альтернативой тира или специальной учебно-тренировочной площадки, когда по объективным причинам невозможно провести занятие на данных учебных местах: например, плохие погодные условия, которые не позволяют отработать упражнения на открытой тренировочной площадке, или занятость тира (при проведении соревнований) и т. д.

Практические занятия имеет место проводить исключительно на специализированных площадках или в тире. Стоит подчеркнуть, что в инфраструктуре Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина имеется как специализированный тир, так и с 2019 г. функционирует универсальный тактический полигон, что способствует эффективному проведению практических занятий по огневой подготовке.

Теоретические занятия, на которых студентов вводят в предмет, знакомят с основами стрельбы и правильного положения для стрельбы, основными видами оружия и тактико-техническими характеристиками, также важны, но им отводится статус вводных, подготавливая студентов к будущим практическим занятиям.

Теоретические занятия могут проходить в форме лекций и семинаров. На лекциях слушателям-студентам даются знания, формируется первичное осознание действий по обращению с оружием, навыков стрельбы. На семинарах усваиваемость данных знаний проверяется путем ответов студентов на конкретные вопросы преподавателя, выступлений с рефератами/докладами, проведения контрольных работ и письменных опросов, проверки остаточных знаний.

Стоит отметить, что переходить к практическим занятиям без наличия соответствующих теоретических знаний малоэффективно и нерационально для студентов. Не обладая должным уровнем теоретических знаний, студент не сможет правильно понять принципы и практические условия стрельбы, что напрямую отразится на эффективности и правильности формирования первичных практических умений и навыков стрельбы.

Для понимания и осознания составных элементов подготовки студентов по дисциплине «Огневая подготовка» необходимо понятийное разграничение терминов «знание», «умение» и «навык». Знания представляют собой не только усвоение теоретических аспектов стрельбы, но и их осознание, понимание сущности. На основе знаний о стрельбе студент уже может сделать определенные выводы, важность определенных условий при стрельбе для поражения цели, причинно-следственные взаимодействия и т. д. Умение представляет собой практическую реализацию знаний, то есть применение полученных теоретических знаний на практике. Умение выступает первичной реализацией знаний на практике. Со временем, с увеличением тренированности, умение перерастает в навык. В связи с этим «умение» выступает связующим элементом между «знанием» и «навыком». Навык – практическая способность, сформированная путем повторения и доведения до автоматизма. «Навыки» способны сформироваться только при условии систематической деятельности – тренировок: многократного выполнения упражнений с оружием. При должном уровне организации ретрансляции теоретических знаний и отработки практических умений навык может сформироваться и закрепиться у обучающихся в течение 4–6 месяцев обучения.

Преподаватели огневой подготовки должны организовывать занятия так, чтобы максимальную часть времени обучающиеся работали с оружием и стрелковыми тренажерами. Для эффективности обучения преподавателю надлежит постоянно контролировать действия обучающихся с оружием и при необходимости проводить индивидуальную педагогическую работу [1, с. 73].

Специфика проведения занятий по огневой подготовке такова, что в большинстве случаев отсутствует возможность широкого использования принципа индивидуального подхода к студентам. Занятия по огневой подготовке проводятся в группах численностью 25–30 человек, при которой руководитель занятия не способен уделить внимание каждому обучающемуся [1, с. 73].

«Классическая» составляющая огневой подготовки следующая:

- умение выбирать правильное положение (позу) для стрельбы с учетом разнообразных окружающих факторов (в том числе характера и степени опасности окружающей обстановки);
- правильно привести оружие в боевое положение;
- правильно прицеливаться с учетом минимальных баллистических знаний;
- правильно держать оружие (в частности, палец на спусковом крючке);
- правильно осуществлять спуск спускового крючка.

При формировании первоначальных навыков стрельбы как в теоретических условиях (при работе с муляжами), так и на практических занятиях имеет место отдельное выделение времени (уделение внимания) на работу со спусковым механизмом огневой единицы: как правильно соотносить палец и спусковой крючок при прицеливании или в условиях, когда не собираешься совершать выстрел; как правильно накладывать палец на спусковой крючок; как правильно плавно и потихоньку нажимать на спусковой крючок; как улавливать этот момент производства выстрела и т. д.

Помимо обучения работы с механизмом имеет место обучение постановке кистей рук студента при изготовке и совершении выстрела. Кисти должны иметь естественное положение, быть в оптимальном напряжении (излишнее напряжение подрывает «тактильный контакт» со спусковым крючком, что может привести к совершению несвоевременного выстрела).

При прицеливании студент должен соотнести цель, мушку и целик в одной плоскости. Необходимо не нарушать визуальный контакт с целью, не отвлекаться на посторонние движения.

Важно обеспечить усвоение навыков попадания обучаемых в грудную мишень на максимально возможной скорости [2, с. 26].

Процесс совершения извлечения оружия, приведения его к боевой готовности и при-

целиванию на первоначальных этапах практической подготовки необходимо разделить на отдельные стадии и команды, для более эффективной отработки и закрепления у студентов умений и навыков изготовки. Осуществление каждого этапа студентом происходит исключительно по команде преподавателя. Команды должны быть простыми, понятными, лаконичными: не более 1–2 слов повелительного наклонения.

Порядок правильной изготовки и совершения выстрела должен запечатлеться у студента в памяти, чтобы в дальнейшем он мог осуществлять данные последовательности бессознательно.

При разборе ошибок и указаний на тактико-технические характеристики оружия не следует использовать излишнее количество технических и узкоспециализированных понятий и терминов, особенно при разборе ошибок студентов. Все разъяснения и объяснения должны быть четкими и понятными.

Отдельный акцент при проведении занятий по огневой подготовке делается на понимание, усвоение и соблюдение требований безопасности (особенно при практических занятиях). Оружие является средством повышенной опасности, которое может причинить как вред здоровью, так и привести к летальному исходу. Использование даже муляжей в рамках теоретических занятий должно соответствовать требованиям безопасности при работе с реальным оружием. На теоретических занятиях студенты обязаны выучить правила безопасности наизусть, а преподаватель должен обеспечить условия периодической проверки знаний требований безопасности у студентов.

Стоит учитывать и тот факт, что спокойные и тихие условия для осуществления выстрела – это только возможности в условиях практического занятия. В реальной жизни применять оружие приходится при экстремальных ситуациях и в условиях сложного психического состояния, в связи с чем и возникает необходимость проведения занятий профессионально-прикладного характера.

При практическом применении оружия в боевых условиях на сотрудника может оказывать воздействие целый перечень внешних и внутренних факторов:

- сильные шумовые эффекты от использования оружия (особенно когда используются несколько единиц разных моделей);
- физическое воздействие отдачи на стрелка;
- возможен эффект кратковременного ослепления вспышкой при осуществлении выстрела;
- психологический (внутренний) страх, чувство беспокойства, которые взаимосвязаны с высоким уровнем выделения адреналина в кровь и соответствующими внешними проявлениями (тряска, нервозность и т. д.).

Данные особенности реальной стрельбы необходимо учитывать при проведении практических занятий по огневой подготовке. Это может выражаться в постепенном усложнении проводимых тренировок, использовании отвлекающих факторов и т. д.

Также необходимо использовать и учитывать статистико-практический опыт. Так, статистически выявлено, что огневой контакт между преступником и сотрудником правоохранительных органов с использованием короткоствольного оружия в большинстве случаев осуществляется на расстоянии не более 10 м. На данной дистанции, при обладании первичными навыками стрельбы, промахнуться довольно сложно, в связи с чем на первый план выходит не умение правильно прицеливаться, а умение быстро и оперативно извлечь оружие, приготовить его к боевому использованию и совершил выстрел первым. Также к первичной роли изготовки и производства выстрела стоит отнести и тот факт, что до 80 % случаев применения огнестрельного оружия сотрудниками правоохранительных органов происходит в условиях плохой видимости, где довольно сложно, а иногда и невозможно быстро и правильно прицелиться. В таких условиях имеет место использование нескольких выстрелов в сторону противника с небольшим изменением траекторий для подавления активности про-

тивника (при его перемещениях) и увеличения шансов поражения противника [3, с. 267].

В связи с этим необходимо учитывать практический опыт при реализации практических занятий по огневой подготовке: отрабатываться должно не только правильное и оперативно прицеливание, но и умение быстро извлечь оружие и привести его в боевое положение.

Следует также учитывать и тот факт, что переход к быстрой изготовке и совершению выстрела должен быть осуществлен только после формирования умения и навыков прицеливания, а также изготовки и совершения выстрела в спокойных условиях. Переходить сразу (с первого занятия) к подготовке студентов к практическим условиям реального огневого столкновения нерационально, так как изначально они должны сформировать первичные навыки в спокойных, свободных условиях.

Необходимо также оказывать должное внимание со стороны преподавателя с целью выработки аккуратности изготовки и производства выстрела. С точки зрения В. Крючина, без аккуратности не будет точного выстрела, а значит, не будет и хорошего результата. Чтобы сделать точный выстрел, необходимо последовательно осуществить следующие операции:

- навести прицельные приспособления на мишень;
- выбрать свободный ход спускового крючка, совмещая прицельные приспособления с центром мишени;
- стараясь удерживать ровную мушку, плавно дожать спусковой крючок.

Данная последовательность действия должна осуществляться всегда, вне зависимости от затраченного времени на выстрел: от 0,5 до десятков секунд. Только строгое использование данного алгоритма, по мнению В. Кирюкова, способно выработать уверенность в поражении цели и правильную изготовку и выстрел. Когда опытный стрелок поражает мишени, время между его выстрелами достигает 0,12–0,19 с. Стреляя даже с такой скоростью, он плавно и методично об-

рабатывает спусковой крючок, только делает это гораздо быстрее и результативнее (цит. по: [2, с. 27]).

Следующее важное условие – это положение при стрельбе. Использование прямой стойки – классическое положение, которому обучаются на занятиях по огневой подготовке. Однако при реальных условиях ее использование увеличивает шанс поражения сотрудника ответным огнем. Требуется использование и обучение позам, минимально отличающимся от естественного, обычного положения при стрельбе, не требующих лишних долей секунды для подготовки выстрела, но при этом уменьшающим площадь возможного поражения. Также стоит учитывать и тот факт, что стрелять сотрудникам правоохранительных органов зачастую приходится из разнообразных укрытий, на бегу, что также следует отрабатывать в рамках практических занятий.

Не стоит забывать, что целенаправленная подготовка к вооруженным сопротивлениям подразумевает использование сотрудниками правоохранительных органов средств индивидуальной защиты: бронежилетов и касок. Они осложняют движения, являются дополнительным балластом при перемещениях, что напрямую оказывается на оперативности и условиях использования оружия при стрельбе. В связи с этим имеет место проведение специализированных занятий по огневой подготовке, в рамках которых студенты будут выполнять привычные упражнения с оружием, но с использованием средств индивидуальной защиты. Это поможет осознать студентам сложность и специфику применения оружия в данных условиях, что в дальнейшем должно ими учитываться.

При формировании навыков прицеливания студентов акцент делается на попадании в центр неподвижной мишени. Однако в реальной жизни противник не остановится и не будет ждать, когда сотрудник правоохранительных органов приготовится и прицельным выстрелом его поразит. При практическом использовании оружия реализуется активный бой, с постоянным перемещением, что сле-

дует учитывать при подготовке студентов. Так, на теоретических занятиях обучающихся необходимо знакомить с понятием и правилами «упреждения», а на практических занятиях отрабатывать умение поражать движущиеся цели. Здесь сопутствующим навыком, который следует вырабатывать у студентов, является умение пользоваться «глазомером» или оперативно использовать окружающие предметы (обстановку местности) для определения расстояния до цели.

Имеет место отработки стрельбы для поражения конечностей – обезвреживание противника. Студентов целенаправленно обучать стрелять не только по центру мишени, но и по определенным отклонениям от центра – конечностям.

Но при этом следует учитывать, что в реальной жизни при внезапном возникновении огневого контакта возможности выбора участка поражения (стрельбы), как и времени на прицеливание, не остается. В связи с этим сотрудники правоохранительных органов вынуждены при экстремальных ситуациях вести огонь на поражение. Данные условия обозначены Л.М. Вайнштейном, который в своих многочисленных работах пытается обратить внимание на стрессовые факторы при огневом контакте. В качестве основных характеристик таких ситуаций следует привести следующие примеры:

- внезапное стечание обстоятельств, при которых огневого контакта и сопротивления со стороны преступников не избежать;
- использование нестандартных (неотработанных) изголовок в рамках реального боя, что взаимосвязано с некоторым дискомфортом и непривычными условиями при стрельбе;
- состояние высокого психомоторного возбуждения, стресса, вызванного возникновением огневого столкновения, активным огневым противодействием со стороны противника;
- отсутствие точных данных о месторасположении, численности преступников, возможности оказания с их стороны вооруженного сопротивления;

– осуществление деятельности в новых, непривычных условиях (такое часто возникает при первых командировках сотрудников правоохранительных органов в горные районы Кавказа) и т. д.

В связи с вышеперечисленным стоит отметить, что в настоящее время практические упражнения для проведения занятий по огневой подготовке, которые регламентированы и рекомендованы соответствующими нормативно-правовыми актами (не только общеметодические рекомендации для подготовки студентов в гражданских вузах, но и приказы и инструкции специализированных учебных заведений правоохранительных органов), не соответствуют реальным условиям и ситуациям применения огнестрельного оружия. В связи с этим необходимо учитывать и разрабатывать специальные упражнения профессионально-прикладного характера, соответствующие условиям оперативно-служебной и служебно-боевой деятельности:

– упражнения с условиями быстрого огневого контакта (направленные на своевременное извлечение оружия, перевод его в боевое положение и совершение выстрела);

- упражнения с использованием коротких дистанций огневого рубежа (1–3 метра);
- выполнение упражнений по изготовке и стрельбе в средствах индивидуальной защиты (бронежилете и каске);
- стрельба в условиях ограниченной видимости [3, с. 269].

Также можно обозначить некоторые методы повышения эффективности проведения занятий по огневой подготовке:

– рекомендуется разделение большой группы (25–30 человек) на подгруппы (12–15 человек) по уровню подготовленности: 1) успешно успевающие; 2) слабо успевающие. Первая группа занимается коллективно, во второй больше внимания уделяется индивидуальной работе с обучающимися;

– для достижения целей учебного процесса по огневой подготовке необходимо применять следующие группы средств: физические упражнения; мысленные упражнения; технические средства [1, с. 77].

Результаты выполнения упражнений рекомендуем заносить в специальный журнал, который учитывает индивидуальный прогресс каждого студента.

Список литературы

1. Ворожцов А.М., Булдова И.Н. Оптимизация педагогических подходов к преподаванию огневой подготовки в процессе профессионального обучения // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. № 4. С. 72-77.
2. Кочеткова С.В., Таран А.С. Теоретико-методологические основы совершенствования огневой подготовки сотрудников ОВД // Теория и практика общественного развития. 2014. № 3. С. 24-28.
3. Колесников А.С. Методика обучения огневой подготовке сотрудников правоохранительных органов на современном этапе // Молодой ученый. 2019. № 15 (253). С. 266-270.

References

1. Vorozhtsov A.M., Buldova I.N. Optimizatsiya pedagogicheskikh podkhodov k prepodavaniyu ognevoy podgotovki v protsesse professional'nogo obucheniya [Optimization of pedagogical approaches to teaching weapon training in the process of vocational training]. *Psichopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* [Psychopedagogy in Law Enforcement Agencies], 2018, no. 4, pp.72-77. (In Russian).
2. Kochetkova S.V., Taran A.S. Teoretiko-metodologicheskiye osnovy sovershenstvovaniya ognevoy podgotovki sotrudnikov OVD [Theoretical and methodological foundations for improving the weapon training of Internal Affairs Agencies personnel]. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* [Theory and Practice of Social Development], 2014, no. 3, pp. 24-28. (In Russian).
3. Kolesnikov A.S. Metodika obucheniya ognevoy podgotovke sotrudnikov pravookhranitel'nykh organov na sovremennom etape [Methods for teaching weapon training for law enforcement officers at the present stage]. *Molodoy uchenyy – Young Scientist*, 2019, no. 15 (253), pp. 266-270. (In Russian).

Информация об авторах

Парамонов Андрей Валерьевич, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой специальной подготовки и обеспечения национальной безопасности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, paramonowtmb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>

Плотникова Татьяна Владиславовна, кандидат юридических наук, доцент кафедры специальной подготовки и обеспечения национальной безопасности, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, plotnikova-tmb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6436-1209>

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

Статья поступила в редакцию 25.12.2020
Одобрена после рецензирования 22.01.2021
Принята к публикации 26.03.2021

Information about the authors

Andrey V. Paramonov, Candidate of Pedagogy, Head of Special Training and National Security Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, paramonowtmb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3288-3341>

Tatiana V. Plotnikova, Candidate of Law, Associate Professor of Special Training and National Security Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, plotnikova-tmb@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6436-1209>

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

The article was submitted 25.12.2020
Approved after reviewing 22.01.2021
Accepted for publication 26.03.2021

Дифференциация реологических характеристик бывших пловцов с поражением опорно-двигательного аппарата

Светлана Владимировна СЕДОЧЕНКО, Тамара Павловна БЕГИДОВА*
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный институт физической культуры»
394036, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. К. Маркса, 59
*Адрес для переписки: begidova@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено проблеме влияния на состояние организма пловцов с поражением опорно-двигательного аппарата завершения спортивной деятельности. Адаптивный спорт активно развивается в последние годы в мире и в России. Плавание в спорте лиц с поражением опорно-двигательного аппарата является одной из самых популярных спортивных дисциплин, так как способствует реабилитации и социальной интеграции занимающихся. Занятия адаптивным спортом не могут продолжаться на протяжении всей жизни, в связи с чем актуальными представляются вопросы функционального состояния бывших пловцов с поражением опорно-двигательного аппарата, членов сборной команды России. Спустя два года после прекращения ими спортивной деятельности было проведено лабораторное обследование реографических характеристик для сравнения и оценки исследуемых показателей, полученных во время и после окончания занятий адаптивным плаванием. Полученные результаты подтвердили положение о необходимости продолжения рекреационных и реабилитационных занятий для поддержания оптимальной физической формы бывшими спортсменами, особенно имеющими отклонения в состоянии здоровья. Предположено, что спортсмены и специалисты адаптивного спорта воспользуются полученными ими результатами для улучшения качества жизни лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: адаптивный спорт, ограниченные возможности здоровья, лабораторные обследования, рекреация, реабилитация

Благодарности: Авторы выражают признательность Ирине Евгеньевне Поповой, кандидату биологических наук, доценту, заведующему кафедрой медико-биологических, естественно-научных и математических дисциплин ФГБОУ ВО «Воронежский государственный институт физической культуры» (г. Воронеж) за помощь в получении исходных научных данных, использованных нами для сравнения при проведении настоящего изыскания.

Для цитирования: Седоченко С.В., Бегидова Т.П. Дифференциация реологических характеристик бывших пловцов с поражением опорно-двигательного аппарата // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 121-128.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-121-128>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-121-128

Differentiation of rheological characteristics of former swimmers with musculoskeletal disorders

Svetlana V. SEDOCHENKO, Tamara P. BEGIDOVA*

Voronezh State Institute of Physical Culture
59 K. Marks St., Voronezh 394036, Russian Federation
*Corresponding author: begidova@yandex.ru

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



Abstract. The study is devoted to the problem of the influence of the completion of sports activity on the state of the organism of swimmers with musculoskeletal disorders. Adaptive sports have been actively developing in recent years in the world and in Russia. Swimming in sports for people with musculoskeletal disorders is one of the most popular sports disciplines, as it contributes to the rehabilitation and social integration of those involved. Adaptive sports cannot continue throughout life, in connection with which the issues of the functional state of former swimmers with musculoskeletal disorders, members of the Russian national team, are relevant. Two years after the cessation of their sports activity, a laboratory examination of the rheographic characteristics was carried out to compare and evaluate the studied indicators obtained during and after the end of the adaptive swimming lessons. The results obtained confirmed the position of the need to continue recreational and rehabilitation activities to maintain optimal physical shape by former athletes, especially those with deviations in health. We believe that athletes and adaptive sports specialists will use obtained results to improve the quality of life of people with disabilities.

Keywords: adaptive sports, disabilities, laboratory examinations, recreation, rehabilitation

Acknowledgments: We express our gratitude to Irina E. Popova, Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Biomedical, Natural Sciences and Mathematical Disciplines Department of the Voronezh State Institute of Physical Training (Voronezh), for her help in obtaining the initial scientific data, used by us for comparison during the present research.

For citation: Sedochenko S.V., Begidova T.P. Differentsiatsiya reologicheskikh kharakteristik byvshikh plovtsov s porazheniyem oporno-dvigatel'nogo apparata [Differentiation of rheological characteristics of former swimmers with musculoskeletal disorders]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 121-128. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-121-128> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Адаптивный спорт для спортсменов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) уже давно стал не только средством социализации и интеграции, но и мощнейшей технологией адаптивной физической реабилитации и адаптивной двигательной рекреации. Доказано, что занятия плаванием

для лиц с ОВЗ являются методикой для увеличения активной массы тела и снижения жировой ткани, что повышает эффективность функционирования нервно-мышечного аппарата [1–8].

Научное изыскание, проведенное в соответствии с государственным заданием Министерства спорта РФ на 2015–2017 гг. на выполнение научно-исследовательской работы

«Совершенствование системы управления и механизмов правового регулирования в адаптивной физической культуре и спорте для создания условий комплексной реабилитации и социальной интеграции инвалидов, лиц с отклонениями в состоянии здоровья средствами спортивной подготовки» показало, что занятия адаптивным плаванием лиц с поражением опорно-двигательного аппарата (ПОДА) способствуют снижению уровня личностной агрессии, повышают чувство уверенности в своих силах и, как следствие, мотивацию на успех, снижают физическую и косвенную агрессию, подозрительность, враждебность и негативизм. То есть адаптивное плавание можно считать эффективным средством психологической реабилитации лиц с ОВЗ [1; 2; 4; 5; 7; 8].

Анализ результатов биомпедансометрии пловцов с ОВЗ, в частности, активной и пассивной (безжировой и жировой) тканей тела выявил, что регулярные занятия плаванием способствуют изменению состава тела подростков с ПОДА. При этом повышается содержание активной массы тела (безжировой и относительной мышечной) на фоне снижения количества жировой ткани, что способствует улучшению обмена веществ, повышению физической работоспособности и физической активности испытуемых [4]. Также выявлена высокая корреляционная взаимосвязь между величинами FFM, PPM и силой мышц кисти, а также значимая отрицательная корреляционная взаимосвязь между величинами FAT и силой мышц кисти [1; 4; 8].

Оценка кардиоинтервалографии пловцов с ПОДА продемонстрировала состояние «напряжения» механизмов регуляции сердечно-гого ритма, что приводит к снижению функциональных резервов организма, однако занятия плаванием совершают вегетативную регуляцию деятельности сердца (выявленная в начале исследования симпатикотония после регулярных занятий перешла в эйтонию) [4; 5; 6; 8; 9].

Исследование свойств нервной системы подростков с ПОДА в динамике занятий адаптивным плаванием обнаружило повышение концентрации внимания, улучшение

пространственного представления, повышение силы нервных процессов, уменьшение преобладания процессов торможения над возбуждением, в результате чего наблюдается снижение степени утомления нервно-мышечных структур и повышение точности реагирования [1; 2; 7; 8].

Оценку реографических параметров методами интегральной реографии тела и реовазографии пловцов с ПОДА также проводили в рамках исследований по заданию Министерства спорта РФ на 2015–2017 гг. Однако выявленные показатели не имели статистически достоверных отличий при сравнении с нормативными [1; 2; 4; 5; 7–10].

Целью настоящего исследования явилось изучение последствий прекращения активных занятий плаванием у лиц с ПОДА методом оценки реографических показателей (2 года без занятий спортом).

ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Проанализировать уровень изученности исследуемого вопроса в литературных источниках.
2. С помощью оценки реологических характеристик выявить наличие отклонений от нормативов и интерпретировать их.
3. Обосновать выявленные реологические параметры как критерии контроля последствий прекращения активных занятий плаванием у лиц с ПОДА.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для оценки реологических характеристик бывших пловцов с ПОДА применялся реоанализатор «Комплекс мониторный кардио-респираторной системы и гидратации тканей КМ-АР-01 Диамант». Применялись две методики: интегральная реография тела (ИРГТ) и реовазография. Оценивались следующие параметры ИРГТ: ударный объем крови (УОК); минутный объем крови (МОК); ударный индекс (УИ); сердечный индекс (СИ); показатель баланса (ПБ); коэффициент резерва (КР); частота сердечных сокращений (ЧСС); коэффициент интегральной тонично-

сти (КИТ); коэффициент дыхательных изменений (КДИ) ударного объема крови; показатель стабилизации (ПСТ); частота дыхания (ЧД). Изучались следующие реовазографические параметры: амплитуда реовазограммы (АРГ); реографический индекс (РИ); длительность анакротической фазы (АФ); длительность катакротической фазы (КФ); диастолический индекс (ДСИ); дикротический индекс (ДКИ); коэффициент асимметрии (КА); показатель тонуса сосудов (ПТС); коэффициент венозного оттока (КВО); ЧСС [1–10].

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании принял участие тот же контингент испытуемых, который был задействован в 2015–2017 гг. в рамках государственного задания. Однако на момент проведения текущего исследования пловцы с ПОДА уже закончили спортивную карьеру [1; 2; 4; 5; 7; 8].

Результаты проведенного исследования по методике реовазографии представлены в табл. 1.

Итак, согласно данным табл. 1, АРГ, РИ, показатель длительности КФ и ДСИ в правом и левом предплечье и голени испытуемых имели нормальные значения [4; 8; 10].

Время подъема систолической волны (длительность анакроты) – время максимального систолического наполнения сосудов (АФ) в предплечьях незначительно превышало границы нормы, а в голенях было в рефрентных границах. ДКИ в предплечьях имел низкие значения, свидетельствующие о снижении тонуса на уровне вен и венул, а в голенях выявлены значения, соответствующие диапазону нормы. КА в предплечьях находился в границах нормы, а в голенях имел значительный разброс повышенных значений, свидетельствующих об асимметрии кровообращения от умеренной до патологической (у каждого испытуемого индивидуально). ПТС во всех отведении имел нормальные значения, кроме левой голени, где он был увеличен, что говорит об увеличении тонуса крупных и средних артерий. КВО в предплечьях имел нормальные значения, а в голенях – низкие, что свидетельствует о снижении возвратного кровоснабжения в ответ на увеличение артериального притока и объемное кровенаполнение [1; 4; 7–9].

Также было проведено исследование методом интегральной реографии тела бывших пловцов с ПОДА. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 1

Показатели реовазографии бывших пловцов с ПОДА
Rheovasography indices of former swimmers with musculoskeletal disorders

Параметры	Левое предплечье		Правое предплечье		Левая голень		Правая голень	
	<i>M</i>	\pm	<i>M</i>	\pm	<i>M</i>	\pm	<i>M</i>	\pm
АРГ	0,08	0,01	0,10	0,02	0,10	0,02	0,11	0,02
РИ	0,85	0,13	0,99	0,20	1,04	0,22	1,08	0,23
АФ	0,12	0,02	0,12	0,03	0,12	0,01	0,12	0,0032
КФ	0,61	0,03	0,54	0,05	0,46	0,10	0,49	0,09
ДСИ	54,64	7,82	49,56	12,66	43,20	5,44	38,30	4,44
ДКИ	38,82	8,25	31,30	5,66	42,26	7,34	44,44	15,88
КА	16,02	5,15	16,02	5,15	24,98	8,94	24,98	8,94
ПТС	13,02	2,68	13,76	3,45	20,86	6,43	13,24	0,74
КВО	32,8	6,32	25,8	9,68	13,78	2,88	12,88	7,4
ЧСС					64,8 \pm 3,52			

Показатели интегральной реографии бывших пловцов с ПОДА

Таблица 2

Table 2

Integral rheography indices of former swimmers with musculoskeletal disorders

Наименование параметра интегральной реографии	<i>M</i>	\pm	
УОК	ударный объем крови	85,94	2,66
МОК	минутный объем крови	6,05	0,48
УИ	ударный индекс	44,78	4,75
СИ	сердечный индекс	4,34	0,67
ПБ	показатель баланса	0,97	0,02
КР	коэффициент резерва	109,20	4,87
ЧСС	пульс	66,60	2,63
КИТ	коэффициент интегральной тоничности	80,42	1,88
КДИ	коэффициент дыхательных изменений ударного объема крови	1,30	0,12
ПСТ	показатель стабилизации	1,09	0,04
ЧД	дыхание	17,20	0,73

Анализ результатов исследований, представленных в табл. 2, показал увеличение УОК и МОК у 80 % испытуемых, КИТ и ПСТ – у 60 % испытуемых на фоне нормальных значений остальных изучаемых показателей интегральной реографии. Увеличение УОК и МОК является показателем, подтверждающим сохранившиеся ударный систолический объем левого желудочка, а также инотропную и хронотропную функцию сердца бывших пловцов. Однако увеличение КИТ является одним из проявлений гипертензии, а если параллельно выявляется увеличение ПСТ (как в нашем случае), то это обнаруживается проявлением транзиторных атак, вызванных ишемией участков мозга (головного или спинного) или очаговыми неврологическими нарушениями (параличи, парезы) [4–10].

Таким образом, можно заключить, что у пловцов выявлены нарушения центрального кровообращения транзиторного характера, связанные, очевидно, с патологическими проявлениями их заболеваний, а также отсутствием компенсаторных воздействий от занятий плаванием.

Следовательно, можно заключить, что прекращение занятий плаванием для лиц с ПОДА имеет негативные последствия, которые в дальнейшем могут развиться в серьез-

ные патологии и ухудшить состояние их здоровья.

ВЫВОДЫ

1. Согласно реовазографическим показателям, у бывших пловцов с ПОДА в предплечьях снижен тонус на уровне вен и венул, в голенях снижение возвратного кровоснабжения в ответ на увеличение артериального притока и объемное кровенаполнение, асимметрия кровообращения от умеренной до патологической (индивидуально), а в левой голени увеличен тонус крупных и средних артерий у большинства испытуемых.

2. Анализ параметров интегральной реографии тела выявил нарушения центрального кровообращения транзиторного характера, связанные (очевидно) с прогрессирующими патологическими проявлениями основных заболеваний бывших пловцов с ПОДА, а также с отсутствием компенсаторных воздействий занятий плаванием.

Таким образом, бывшим пловцам с ПОДА необходимо продолжить занятия плаванием, если уже не в качестве активных занятий адаптивным спортом, то с использованием плавания в качестве средства адаптивной физической реабилитации и адаптивной двигательной рекреации.

Список литературы

1. Попова И.Е., Бегидова Т.П. Нервно-мышечный аппарат и тканевой состав подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата в динамике занятий плаванием // Медико-биологические и педагогические основы адаптации, спортивной деятельности и здорового образа жизни: сб. науч. ст. 5 Всерос. заоч. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 70-73.
2. Попова И.Е., Бегидова Т.П., Попов И.Н. Особенности психологической характеристики подростков с поражениями опорно-двигательного аппарата в динамике занятий плаванием // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: сб. науч. ст. Всерос. с междунар. участием очно-заочной науч.-практ. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 424-429.
3. Румянцева Э.Р., Строкин А.А., Бордукова Л.А., Махмутова Р.Р. Проблемы и перспективы подготовки высококвалифицированных пловцов с поражением опорно-двигательного аппарата // Теория и практика физической культуры. 2013. № 7. С. 38-43.
4. Попова И.Е., Бегидова Т.П. Влияние плавания на сегментарный состав тела подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: сб. науч. ст. Всерос. с междунар. участием очно-заочной науч.-практ. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 421-425.
5. Попова И.Е., Бегидова Т.П. Вариабельность сердечного ритма как критерий оценки эффективности занятий плаванием в процессе реабилитации подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата // Ритм сердца и тип вегетативной регуляции в оценке уровня здоровья населения и функциональной подготовленности спортсменов: материалы 6 Всерос. симпозиума. Ижевск: ИД «Удмуртский университет», 2016. С. 231-233.
6. Кебкало В.И., Мосунов Д.Ф. Влияние систематических занятий плаванием на кардиореспираторную систему инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата // Материалы 3 Междунар. науч.-практ. конф. по физической культуре для инвалидов и людей с ограниченными функциональными возможностями. СПб., 1996. С. 123-131.
7. Попова И.Е., Бегидова Т.П., Бугаевский К.А. Исследование свойств нервной системы подростков с поражением опорно-двигательного аппарата в динамике занятий плаванием // Физическая культура, спорт и здоровье в современном обществе: сб. науч. ст. Всерос. с междунар. участием очно-заочной науч.-практ. конф. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 419-423.
8. Система контроля уровня физического развития и физической подготовленности для комплексной реабилитации и социальной интеграции лиц с отклонениями в состоянии здоровья / под общ. ред. Т.П. Бегидовой. Воронеж: ООО «ПТ», 2015. 92 с.
9. Кирьянова М.А., Калинина И.Н. Функциональное состояние системы кровообращения пловцов с учетом характера мышечной деятельности // Омский научный вестник. 2011. № 3 (98). С. 147-150.
10. Кирьянова М.А., Калинина И.Н., Харитонова Л.Г. Реографические показатели спортсменов циклических видов спорта // Вестник Южно-уральского государственного университета. 2010. № 24 (200). С. 125-128.

References

1. Popova I.E., Begidova T.P. Nervno-myshechnyy apparat i tkanevoy sostav podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata v dinamike zanyatiy plavaniyem [Neuromuscular apparatus and tissue composition of adolescents with disorders of the musculoskeletal system in the dynamics of swimming]. *Sbornik nauchnykh statey 5 Vserossiyskoy zaochno-nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezdunarodnym uchastiyem «Mediko-biologicheskiye i pedagogicheskiye osnovy adaptatsii, sportivnoy deyatel'nosti i zdorovogo obraza zhizni»* [Proceedings of the 5th All-Russian Distant Scientific and Practical Conference with International Participation “Medical-Biological and Pedagogical Bases of Adaptation, Sports Activity and a Healthy Lifestyle”]. Voronezh, Printing Center “Nauchnaya kniga”, 2016, pp. 70-73. (In Russian).
2. Popova I.E., Begidova T.P., Popov I.N. Osobennosti psikhologicheskoy kharakteristiki podrostkov s porazheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata v dinamike zanyatiy plavaniyem [Features of the psychological characteristics of adolescents with lesions of the musculoskeletal system in the dynamics of swimming]. *Sbornik nauchnykh statey Vserossiyskoy s mezdunarodnym uchastiyem ochno-zaochno-nauchno-*

- prakticheskoy konferentsii «Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'ye v sovremenном obshchestve»* [Proceedings of the All-Russian with International Participation Intramural-Distant Scientific and Practical Conference “Physical Education, Sport and Health in Modern Society”]. Voronezh, Printing Center “Nauchnaya kniga”, 2016, pp. 424-429. (In Russian).
3. Rumyantseva E.R., Strokin A.A., Bordukova L.A., Makhmutova R.R. Problemy i perspektivy podgotovki vysokokvalifitsirovannykh plovtsov s porazheniyem oporno-dvigatel'nogo apparata [Problems and prospects of training highly qualified swimmers with musculoskeletal disorders]. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury* [Theory and Practice of Physical Education], 2013, no. 7, pp. 38-43. (In Russian).
 4. Popova I.E., Begidova T.P. Vliyaniye plavaniya na segmentarnyy sostav tela podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Influence of swimming on the segmental body composition of adolescents with musculoskeletal disorders]. *Sbornik nauchnykh statey Vserossiyskoy s mezdunarodnym uchastiyem ochno-zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'ye v sovremennom obshchestve»* [Proceedings of the All-Russian with International Participation Intramural-Distant Scientific and Practical Conference “Physical Education, Sport and Health in Modern Society”]. Voronezh, Printing Center “Nauchnaya kniga”, 2016, pp. 421-425. (In Russian).
 5. Popova I.E., Begidova T.P. Variabel'nost' serdechnogo ritma kak kriteriy otsenki effektivnosti zanyatiy plavaniyem v protsesse reabilitatsii podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [Heart rate variability as a criterion for assessing the effectiveness of swimming in the process of rehabilitation of adolescents with disorders of the musculoskeletal system]. *Materialy 6 Vserossiyskogo simpoziuma «Ritm serdtsa i tip vegetativnoy reguljatsii v otsenke urovnya zdorov'ya naseleniya i funktsional'noy podgotovlennosti sportsmenov»* [Proceedings of the 6th All-Russian Symposium “Heart Rate and Type of Autonomic Regulation in Assessing the Level of Health of the Population and Functional Fitness of Athletes”]. Izhevsk, Publishing House “Udmurtskiy universitet”, 2016, pp. 231-233. (In Russian).
 6. Kekalo V.I., Mosunov D.F. Vliyaniye sistematiceskikh zanyatiy plavaniyem na kardiorespiratornyu sistemu invalidov s porazheniyem oporno-dvigatel'nogo apparata [Influence of systematic swimming lessons on the cardiorespiratory system of disabled people with a lesion of the musculoskeletal system]. *Materialy 3 Mezdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii po fizicheskoy kul'ture dlya invalidov i lyudey s ogranicennymi funktsional'nyimi vozmozhnostyami* [Proceedings of the 3 International Scientific and Practical Conference on Physical Education for People with Disabilities]. St. Petersburg, 1996, pp. 123-131. (In Russian).
 7. Popova I.E., Begidova T.P., Bugayevskiy K.A. Issledovaniye svoystv nervnoy sistemy podrostkov s porazheniyem oporno-dvigatel'nogo apparata v dinamike zanyatiyami plavaniyem [Investigation of the properties of the nervous system of adolescents with lesions of the musculoskeletal system in dynamics by swimming]. *Sbornik nauchnykh statey Vserossiyskoy s mezdunarodnym uchastiyem ochno-zaochnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Fizicheskaya kul'tura, sport i zdorov'ye v sovremennom obshchestve»* [Proceedings of the All-Russian with International Participation Intramural-Distant Scientific and Practical Conference “Physical Education, Sport and Health in Modern Society”]. Voronezh, Printing Center “Nauchnaya kniga”, 2016, pp. 419-423. (In Russian).
 8. Begidova T.P. (gen. ed.). *Sistema kontrolya urovnya fizicheskogo razvitiya i fizicheskoy podgotovlennosti dlya kompleksnoy reabilitatsii i sotsial'noy integratsii lits s otkloneniyami v sostoyanii zdorov'ya* [The System for Monitoring the Level of Physical Development and Physical Fitness for Comprehensive Rehabilitation and Social Integration of Persons with Disabilities in Health]. Voronezh, LLC “PT” Publ., 2015, 92 p. (In Russian).
 9. Kiryanova M.A., Kalinina I.N. Funktsional'noye sostoyaniye sistemy krovoobrashcheniya plovtsov s uchetom kharaktera myshechnoy deyatel'nosti [The functional state of the circulatory system of swimmers, taking into account the nature of muscular activity]. *Omskiy nauchnyy vestnik* [Omsk Scientific Bulletin], 2011, no. 3 (98), pp. 147-150. (In Russian).
 10. Kiryanova M.A., Kalinina I.N., Kharitonova L.G. Reograficheskiye pokazateli sportsmenov tsiklicheskikh vidov sporta [Rheographic indicators of athletes in cyclic sports]. *Vestnik Yuzhno-ural'skogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the South Ural State University], 2010, no. 24 (200), pp. 125-128. (In Russian).

Информация об авторах

Седоченко Светлана Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий научно-исследовательской лабораторией, Воронежский государственный институт физической культуры, г. Воронеж, Российская Федерация, 02051970@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2509-3704>

Бегидова Тамара Павловна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики адаптивной физической культуры, Воронежский государственный институт физической культуры, г. Воронеж, Российская Федерация, begidova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4616-5380>

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

Статья поступила в редакцию 24.02.2021
Одобрена после рецензирования 24.03.2021
Принята к публикации 21.05.2021

Information about the authors

Svetlana V. Sedochenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Research Laboratory, Voronezh State Institute of Physical Culture, Voronezh, Russian Federation, 02051970@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2509-3704>

Tamara P. Begidova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Adaptive Physical Culture, Voronezh State Institute of Physical Culture, Voronezh, Russian Federation, begidova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4616-5380>

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

The article was submitted 24.02.2021
Approved after reviewing 24.03.2021
Accepted for press 21.05.2021

Эффективность применения предметов на занятиях ритмической гимнастики в учреждениях дошкольного образования

Марианна Викторовна КУЗЬМЕНКО¹, Вера Борисовна БОЛДЫРЕВА^{2*}

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

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

*Адрес для переписки: ver.bor.bold@mail.ru

Аннотация. В физическом воспитании детей дошкольного возраста развитие основных движений зависит от проявлений двигательных качеств – быстроты, силы, выносливости, которые в большей мере расширяют функциональные возможности детского организма. При недостаточном развитии физических качеств обучение физическим упражнениям затруднено, а в некоторых случаях и совсем невозможно. В связи с этим в нашем исследовании мы рассмотрели эффективность применения предметов на занятиях ритмической гимнастики в учреждениях дошкольного образования. Исследование посвящено физическому воспитанию дошкольников средствами ритмической гимнастики. Даны характеристика об разно-игровой ритмической гимнастике. Перечислены методические особенности применения предметов на занятиях ритмической гимнастикой в учреждениях дошкольного образования. Представлены результаты сравнительного педагогического эксперимента, цель которого – выявить эффективность применения на занятиях с детьми 6–7 лет упражнений об разно-игровой ритмической гимнастики с гимнастическими палками. Показана значимость занятий ритмической гимнастикой, ее влияние на развитие физических качеств у дошкольников.

Ключевые слова: ритмическая гимнастика, гимнастические палки, физические качества, упражнения ритмической гимнастики с предметами, физическая подготовленность дошкольников

Для цитирования: Кузьменко М.В., Болдырева В.Б. Эффективность применения предметов на занятиях ритмической гимнастики в учреждениях дошкольного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 129-138. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-129-138>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-129-138

Effectiveness of using subjects in the rhythmic gymnastics classroom in preschool educational institutions

Marianna V. KUZMENKO¹, Vera B. BOLDYREVA^{2*}

¹Moscow State Academy of Physical Education

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

²Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: ver.bor.bold@mail.ru

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



Abstract. In the physical education of preschool children, the development of basic movements depends on the manifestations of motor qualities – speed, strength, endurance, which to a greater extent expand the functional capabilities of the child's body. With insufficient development of physical qualities, teaching physical exercises is difficult, and in some cases even completely impossible. In this regard, in our study, we consider the effectiveness of using subjects in rhythmic gymnastics classes with preschool educational institutions. The research is devoted to physical education of preschoolers by means of rhythmic gymnastics. The work gives the characteristics of the imaginative and playing rhythmic gymnastics. The methodic features of using subjects in rhythmic gymnastics classes in preschool educational institutions are listed. We present the results of a comparative pedagogical experiment, the purpose of which is to reveal the effectiveness of the use of imaginative and playing rhythmic gymnastics exercises with gymnastic sticks in the classroom with children aged 6–7 years. The work shows the importance of rhythmic gymnastics, its influence on the development of physical qualities in preschoolers.

Keywords: rhythmic gymnastics, gymnastic sticks, physical qualities, rhythmic gymnastics exercises with subjects, physical fitness of preschool children

For citation: Kuzmenko M.V., Boldyreva V.B. Effektivnost' primeneniya predmetov na zanyatiyakh ritmicheskoy gimnastiki v uchrezhdeniyakh doshkol'nogo obrazovaniya [Effectiveness of using subjects in the rhythmic gymnastics classroom in preschool educational institutions]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 129-138. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-129-138> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В общей системе всестороннего и гармоничного развития человека физическое воспитание ребенка дошкольного возраста занимает особое место. Именно в этот возрастной период закладываются основы здоровья, правильного физического развития, происходит становление двигательных способностей, формируется интерес к физической культуре и спорту. Одной из основных

задач, решаемых в процессе физического воспитания, является обеспечение оптимального развития двигательных способностей [1; 2].

В многообразии средств физического воспитания дошкольников особое место, в силу своей доступности, универсальности и эмоциональности занимает ритмическая гимнастика. Ритмическая гимнастика – это вид оздоровительной гимнастики, основу

которой составляют общеразвивающие упражнения (ОРУ) в сочетании с разновидностями ходьбы и бега, всевозможными прыжками, подскоками, танцевальными движениями. Все эти упражнения выполняются поточным или серийно-поточным способом под музыкальное сопровождение с различным темпом и ритмом. Общеразвивающие упражнения, как правило, просты по своей структуре и несложны для разучивания, что и объясняет доступность ритмической гимнастики всем категориям населения, в том числе детям дошкольного возраста [3; 4].

Образно-игровая ритмическая гимнастика, главными составляющими которой являются образные или подражательные ОРУ, музыка и элементы игры, как нельзя лучше соответствует возрастным особенностям детского возраста и охватывает очень широкий круг задач, является прекрасным средством гармонического развития личности детей. Каждый комплекс образно-игровой ритмической гимнастики имеет определенную тематику или подчиняется определенному сюжету («Новый год», «Буратино», «Чунга-чанга», «Бременские музыканты» и др.). В качестве музыкального сопровождения к таким комплексам используют детские песни, музыку и песни из любимых мультфильмов и кинофильмов, музыкальных сказок. При этом они должны быть близки по тематике или подчинены сюжету комплекса. Имитационные (образные) упражнения «накладываются» на слова песен, и при этом должна выдерживаться «история», сюжетная линия комплекса. Каждое упражнение в комплексе имеет название и выполняется на «свой» музыкальный эпизод [5; 6].

Одним из неоспоримых достоинств ритмической гимнастики является то, что при организации занятий не требуется особых материальных затрат, в том числе дополнительного дорогостоящего оборудования. Но существует возможность использования простейших предметов, наверняка имеющихся в любом дошкольном образовательном учреждении.

По мнению М.В. Кузьменко, Е.Е. Биндусова, общеразвивающие упражнения с по-

гремушками, кубиками, фланжками, природными материалами и другими предметами начинают применять уже в очень раннем возрасте. В ритмической гимнастике, где упражнения и без того очень динамичны, так как выполняются поточным способом и требуют большого внимания и определенной ловкости, использовать предметы можно только с 5-летнего возраста, то есть со старшей группы детского сада. При этом очень важно, чтобы у занимающихся был предварительный двигательный опыт занятий ритмической гимнастикой, то есть комплексу с предметами должен предшествовать обычный комплекс без предметов [1; 4].

Применение предметов позволяет значительно разнообразить упражнения, повысить эмоциональный фон занятий и интерес детей к физическим упражнениям. Активные действия с предметами содействуют познанию формы, веса, цвета, качества материала и других свойств предмета. Перекладывание предметов из одной руки в другую способствует развитию «ручной умелости», готовит ребенка к овладению графикой письма. Установлено, что лучшее развитие речевой функции детей происходит при стимуляции тонких манипуляторных движений пальцев, что объясняется законами взаимодействия корковых концов двигательного и речевого анализаторов.

В практике занятий ритмической гимнастикой с дошкольниками наиболее распространены упражнения с гимнастическими палками, обручами, мешочками с песком, мягкими игрушками, кубиками, с большими мячами (футболами) [1; 3; 4].

Цель настоящего исследования – повышение эффективности процесса физического воспитания дошкольников с использованием средств образно-игровой ритмической гимнастики.

Объект исследования – занятия образно-игровой ритмической гимнастикой с детьми старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – эффективность применения упражнений образно-игровой ритмической гимнастики с гимнастическими палками.

В исследовании приняли участие 54 дошкольника 6–7 лет, посещающих дошкольные образовательные учреждения № 61 и 89 г. Люберцы Московской области. Из детей были сформированы две группы – контрольная ($n = 26$) и экспериментальная ($n = 28$). В рамках педагогического эксперимента, два раза в неделю, с детьми проводились физкультурно-оздоровительные занятия в режиме дня. Основу 35-минутных занятий составляла образно-игровая ритмическая гимнастика, а в оставшееся время дошкольники играли в подвижные игры, содержание которых в группах не различалось. Продолжительность комплексов, включаемых в занятия двух групп, – 22 минуты. Музыкальная фонограмма была одинакова, а вот упражнения несколько различались и были подобраны так, чтобы была возможность, не меняя их основного содержания, выполнять упражнения в контрольной группе без предмета, а в экспериментальной группе – с гимнастической палкой. К примеру, если в контрольной группе ребенок выполнял приседание и рукиставил вперед, то в экспериментальной группе во время приседания палка зажималась под коленями, и ребенок, отпуская палку, вытягивал руки вперед. При наклонах, например, в контрольной группе надо было коснуться руками пола, а в экспериментальной – наклоняясь положить палку, и потом, во время следующего наклона взять ее. Тем самым, кроме одинаковой дозировки упражнений в комплексах удавалось обеспечить схожесть содержания упражнений.

Отметим, что у детей обеих групп был опыт занятий ритмической гимнастикой без предметов. Прежде чем разучивать с дошкольниками экспериментальной группы упражнения с гимнастическими палками, мы дали им возможность освоиться с ними. Ведь если не сделать этого, то дети обязательно будут отвлекаться на занятиях. Также мы были уверены, что дети способны сохранять безопасное расположение с учетом движений палкой, которая, если не соблюдать необходимый интервал и дистанцию, может быть даже опасна. В целях предупреждения сти-

хийной манипуляции предметом своевременно указывалось, где и как следует держать палку.

Разрабатывая упражнения с гимнастической палкой, мы придерживались главного правила – предмет должен увеличивать пользу упражнений, а не просто занимать руки. Для этого, прежде всего, определялась ее целесообразность в каждом конкретном упражнении. Предмет должен был придавать упражнениям характер конкретных заданий: положить и потом поднять палку; дотянуться и дотронуться до палки; перемахнуть ногами или перешагнуть через палку. Гимнастическая палка в упражнениях применялась для подбрасываний и перекладываний из руки в руку, балансирований, выступала как фиксатор положения тела, препятствие, отягощение, как ориентир и опора.

Эффективность физкультурно-оздоровительных занятий, основу которых составляла образно-игровая ритмическая гимнастика, оценивалась по результатам контрольных испытаний. Учитывая возрастные особенности детей, а также возможность использования их в условиях спортивного зала детского сада, было отобрано 6 контрольных упражнений, характеризующих такие физические качества, как сила, гибкость, быстрота, координация движений. Для оценки координации движений ребенку предлагалось повторить следующее упражнение:

И. п. – о. с.

1 – правую ногу вперед на носок, правую руку в сторону, левую руку вперед;

2 – и. п.

3 – левую ногу вперед на носок, левую руку в сторону, правую руку вперед;

4 – и. п.

За выполнение задания с первой попытки ребенок получал 5 баллов. За каждую неудачную попытку снимался один балл. Дошкольник, не сумевший за пять попыток справиться с заданием, получал 0 баллов.

До проведения педагогического эксперимента по исследуемым параметрам статистически достоверных различий не обнаружено ($p > 0,05$), что свидетельствовало об

однородности экспериментальной и контрольной групп. Достоверность различий связанных и несвязанных выборок определялась по *t*-критерию Стьюдента (при нормальном распределении величин), а также по ранговому критерию Вилкоксона и *U*-критерию Манна–Уитни.

Повторные контрольные испытания, проведенные после трехмесячного педагоги-

ческого эксперимента, показали достоверные улучшения показателей физической подготовленности у дошкольников в обеих группах ($p < 0,05$).

Наибольший прирост показателей, причем как в экспериментальной, так и в контрольной группе, отмечался в контрольном упражнении, характеризующем гибкость (рис. 1).

Показатели физической подготовленности дошкольников 6–7 лет до и после педагогического эксперимента ($x \pm \delta$)

Physical readiness indices of 6–7 years old preschoolers before and after the pedagogical experiment ($x \pm \delta$)

Таблица 1

Table 1

Контрольные упражнения, ед. измерения	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ ($n = 26$)	ЭГ ($n = 28$)	КГ ($n = 26$)	ЭГ ($n = 28$)
Прыжок в длину с места, см	$107,3 \pm 11,3$	$109,6 \pm 15,7$	$117,3 \pm 12,3$	$122,2 \pm 11,9$
	$t = 0,6; p > 0,05$		$t = 1,45; p > 0,05$	
Челночный бег, с	$10,3 \pm 0,5$	$10,4 \pm 0,8$	$9,8 \pm 0,7$	$9,6 \pm 0,6$
	$t = 0,2; p > 0,05$		$t = 1,2; p > 0,05$	
Сгибание туловища, количество раз	$12,2 \pm 4,5$	$11,6 \pm 4,2$	$25,2 \pm 9,9$	$28,6 \pm 7,5$
	$t = 1,5; p > 0,05$		$t = 1,39; p > 0,05$	
Наклон, см	$-1,2 \pm 4,6$	$-0,8 \pm 3,2$	$3,9 \pm 1,9$	$5,2 \pm 2,3$
	$t = 0,45; p > 0,05$		$t = 2,3; p < 0,05$	
Проба Ромберга, с	$48,1 \pm 29,2$	$49,2 \pm 28,1$	$86,0 \pm 42,4$	$126,5 \pm 68,9$
	$U = 349; p > 0,05$		$U = 236; p < 0,05$	
Согласование движений рук и ног, балл	$2,2 \pm 1,4$	$1,9 \pm 1,4$	$3,0 \pm 1,2$	$4,2 \pm 0,8$
	$U = 323; p > 0,05$		$U = 163; p < 0,01$	

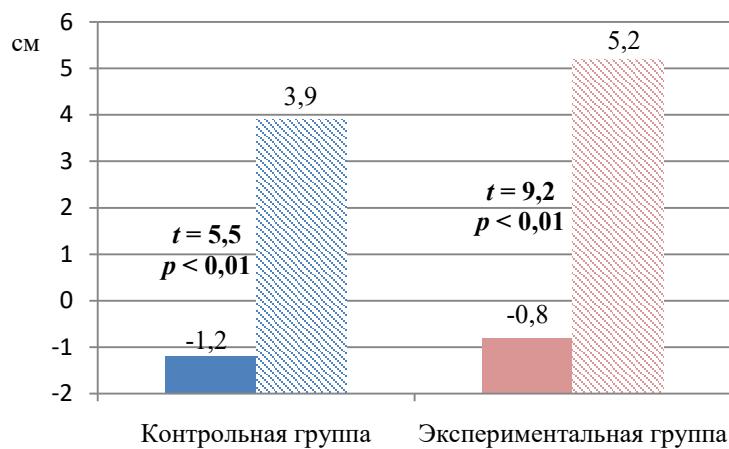


Рис. 1. Изменение показателей контрольного упражнения «наклон из положения стоя» в ходе педагогического эксперимента

Fig. 1. Changes in the indicators of the control exercise “tilt from a standing position” during the pedagogical experiment

Средний показатель в контрольной группе улучшился на 5,1 см, несколько больше оказался прирост у дошкольников, в занятия которых включались упражнения с гимнастической палкой – 6,0 см. Следует отметить, что такие изменения показателей значительны и статистически достоверны ($p < 0,01$). По-прежнему, как и до педагогического эксперимента, в обеих группах наблюдается большой разброс индивидуальных показателей, однако после эксперимента размах показателей уменьшился. Сравнение показателей двух групп выявило между ними достоверные различия ($t = 2,3$; $p < 0,05$).

Как видно из рис. 2, в обеих группах детей, занимающихся ритмической гимнастикой, значительно увеличились показатели прыжка в длину с места: в контрольной группе на 10,0 см ($p < 0,01$), в экспериментальной группе на 12,6 см ($p < 0,01$). Сравнительный анализ показателей детей двух групп не выявил достоверных различий между ними ($t = 1,45$; $p > 0,05$).

Заметные улучшения показателей отмечаются также в челночном беге 3×10 м (рис. 3). У детей, применяющих в занятиях ритмической гимнастикой гимнастическую палку, средний показатель улучшился на 0,8 с ($p < 0,01$), у их сверстников из контрольной группы на 0,5 с ($p < 0,01$). Разница

в показателях между группами после эксперимента недостоверна ($t = 1,2$; $p > 0,05$).

В ходе педагогического эксперимента у дошкольников значительно увеличилась сила мышц живота и сгибателей туловища (рис. 4). Установлено, что средние показатели контрольного упражнения «сгибание туловища» выросли в экспериментальной группе на 17 раз и эти изменения статистически достоверны ($p < 0,001$). В контрольной группе показатели также достоверно улучшились на 13 раз ($p < 0,001$), но в сравнении с экспериментальной группой не так значительно (рис. 4). Во всех группах, наряду с увеличением абсолютных значений, наблюдается большой разброс данных. Разница между показателями двух групп недостоверна ($t = 1,39$; $p > 0,05$).

В ходе занятий ритмической гимнастикой значительно увеличилась продолжительность удержания равновесия у дошкольников в обеих группах (рис. 5). В контрольной группе результаты улучшились на 37,9 с ($p < 0,01$), в экспериментальной группе на 77,4 с ($p < 0,01$). При сравнении между собой показателей двух групп отмечено значительное и статистически достоверное преимущество дошкольников, в занятия которых включались комплексы ритмической гимнастики с гимнастической палкой ($U = 236$; $p < 0,05$). Разница в показателях между двумя

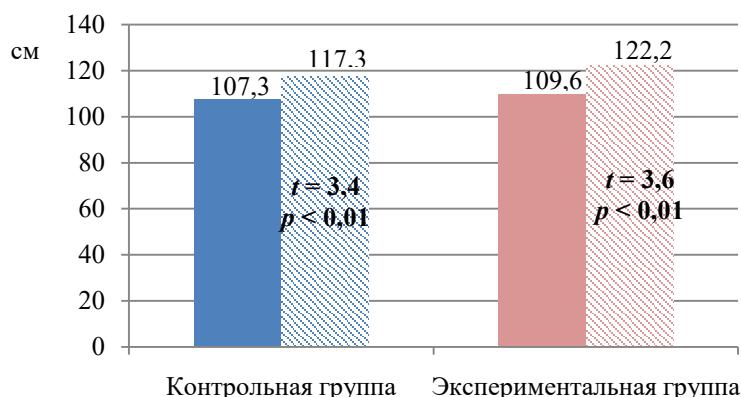


Рис. 2. Изменение показателей контрольного упражнения «прыжок в длину с места» в ходе педагогического эксперимента

Fig. 2. Changes in the indicators of the control exercise “long jump from the spot” during the pedagogical experiment

группами статистически достоверна. Нужно отметить, что такие хорошие результаты в этом контрольном упражнении связаны с тем, что в ходе педагогического эксперимента дети выполняли отдельные упражнения ритмической гимнастики, стоя на гимнастической палке, лежащей на полу. Это, безусловно, предъявляло повышенные требования

к удержанию равновесия. Дошкольники из контрольной группы выполняли такие же упражнения, только стоя на полу.

В упражнении, связанном с согласованием движений рук и ног, у дошкольников обеих групп наблюдаются существенные улучшения (рис. 6). Наибольший прирост отмечается в экспериментальной группе – 2,3 балла

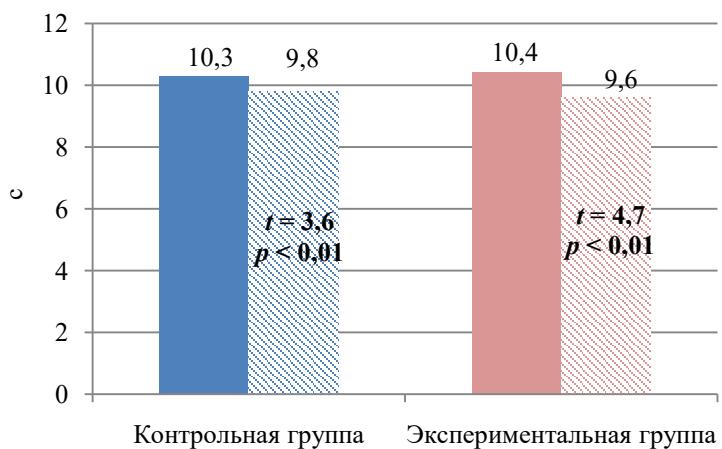


Рис. 3. Изменение показателей контрольного упражнения «челночный бег 3×10 м» в ходе педагогического эксперимента

Fig. 3. Changes in the indicators of the control exercise “shuttle run 3×10 m” during the pedagogical experiment

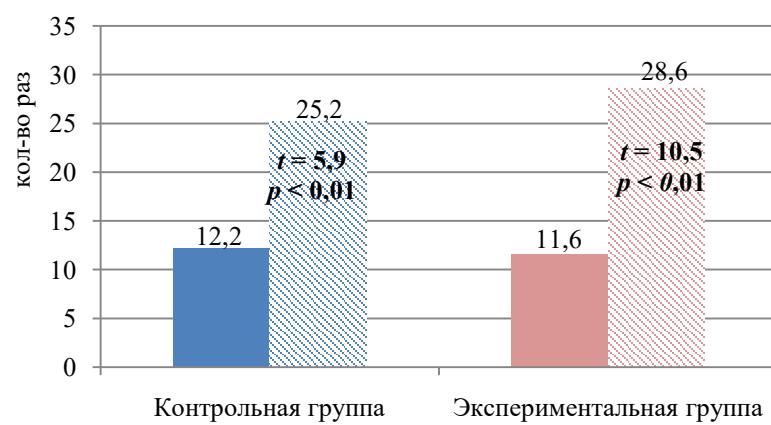


Рис. 4. Изменение показателей контрольного упражнения «сгибание туловища» в ходе педагогического эксперимента

Fig. 4. Changes in the indicators of the control exercise “torso flexion” during the pedagogical experiment

($p < 0,05$), у их сверстников из контрольной группы прирост не такой значительный, всего 0,8 балла, но все равно достоверный ($p < 0,05$). Во всех группах, независимо от используемых в занятиях средств, значи-

тельно уменьшился индивидуальный разброс данных. Разница в показателях между этими группами статистически достоверна ($U = 163$; $p < 0,01$).

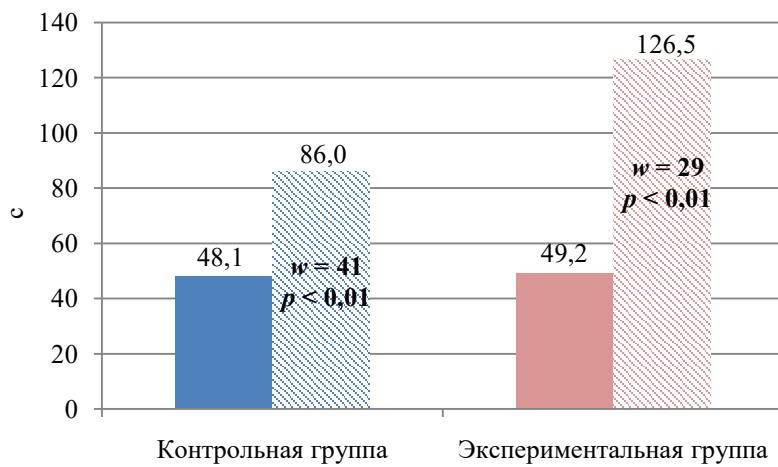


Рис. 5. Изменение показателей контрольного упражнения «проба Ромберга» в ходе педагогического эксперимента

Fig. 5. Changes in the indicators of the control exercise “Romberg test” during the pedagogical experiment

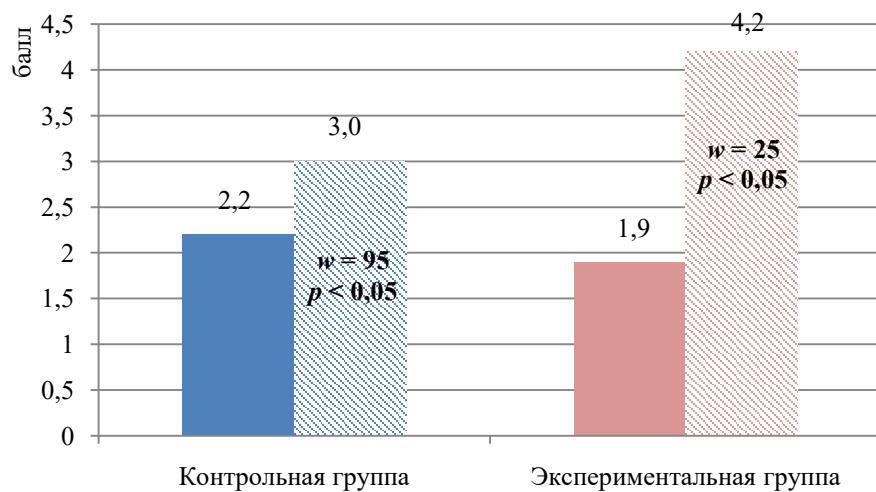


Рис. 6. Изменение показателей контрольного упражнения «согласование движений рук и ног» в ходе педагогического эксперимента

Fig. 6. Changes in the indicators of the control exercise “coordination of arm and leg movements” during the pedagogical experiment

Подводя итог, отметим, что положительные сдвиги результатов контрольных испытаний наблюдаются во всех группах, независимо от того, применяли ли дети гимнастическую палку на занятиях ритмической гимнастикой или занимались без нее. Однако

использование этого недорогого и популярного в физическом воспитании детей предмета позволяет оказывать более существенное влияние на развитие таких физических качеств, как координация движений и гибкость.

Список литературы

1. Кузьменко М.В. Образно-игровая ритмическая гимнастика для детей дошкольного и младшего школьного возраста. М.: ЗАО «Книга и бизнес», 2007. 116 с.
2. Матов В.В., Иванова О.А., Матова М.А., Шарабарова И.Н. Ритмическая гимнастика для школьников. М.: Знание, 1989.
3. Казакевич Н.В., Сайкина Е.Г., Фирилева Ж.Е. Ритмическая гимнастика. СПб.: Познание, 2001. 104 с.
4. Кузьменко М.В., Биндусов Е.Е. Ритмическая гимнастика в дошкольном образовательном учреждении. Малаховка: МГАФК, 2006. 85 с.
5. Кузьменко М.В. Организация и проведение занятий ритмической гимнастикой с дошкольниками // Инструктор по физкультуре. 2011. № 1. С. 34-40.
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. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-112-117>

References

1. Kuzmenko M.V. *Obrazno-igrovaya ritmicheskaya gimnastika dlya detey doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta* [Imaginative and Playing Rhythmic Gymnastics for Children of Preschool and Primary School Age]. Moscow, LTD “Kniga i biznes”, 2007, 116 p. (In Russian).
2. Matov V.V., Ivanova O.A., Matova M.A., Sharabarova I.N. *Ritmicheskaya gimnastika dlya shkol'nikov* [Rhythmic Gymnastics for School Student]. Moscow, Znaniye Publ., 1989. (In Russian).
3. Kazakevich N.V., Saykina E.G., Firileva Z.E. *Ritmicheskaya gimnastika* [Rhythmic Gymnastics]. St. Petersburg, Poznaniye Publ., 2001, 104 p. (In Russian).
4. Kuzmenko M.V., Bindusov E.E. *Ritmicheskaya gimnastika v doshkol'nom obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Rhythmic Gymnastics in a Preschool Educational Institution]. Malakhovka, Moscow State Academy of Physical Education Publ., 2006, 85 p. (In Russian).
5. Kuzmenko M.V. *Organizatsiya i provedeniye zanyatiy ritmicheskoy gimnastikoy s doshkol'nikami* [Organization and conduct of rhythmic gymnastics classes with preschoolers]. *Instruktor po fizkul'ture* [Physical Education Instructor], 2011, no. 1, pp. 34-40. (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. <https://doi.org/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, prostomarianna@yandex.ru, <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, ver.bor.bold@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>

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

Статья поступила в редакцию 09.02.2021
Одобрена после рецензирования 10.03.2021
Принята к публикации 21.05.2021

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

Vera B. Boldyreva, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Game and Cyclic Sports Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, ver.bor.bold@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8065-1545>

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

The article was submitted 09.02.2021
Approved after reviewing 10.03.2021
Accepted for publication 21.05.2021

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL

Научная статья
УДК 378.147
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-139-147

Забытое старое в современной педагогической практике

Вера Павловна БУХАРОВА, Марина Юрьевна СПИРИНА*

АНО ВО «Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС»
194044, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Смолячкова, 14-1

*Адрес для переписки: mus931@inbox.ru

Аннотация. На основе анализа современного состояния педагогической науки и практики выявился ряд актуальных вопросов, требующих углубления изучения и расширения практического внедрения этнопедагогических достижений в образовательную деятельность высшей школы. Современная педагогическая наука все чаще забывает о предыдущем историческом опыте обучения и воспитания. Декларируются «инновационные» технологии, которые на самом деле оказываются древними гуманитарными технологиями. В их число входит индивидуальное обучение, имеющее форму обучения в парах. При внимательном анализе оказывается, что подобная форма обучения имела место в древности в народной педагогике. Парное обучение стало применяться в средней школе в XX веке и не теряет своей популярности в настоящее время. Сделан вывод, что содержание учебно-воспитательного процесса высшей школы можно модернизировать путем включения в него нововведений, основанных на традиционных этнопедагогических технологиях. Среди них особое внимание уделено индивидуально-групповому обучению, получившему в современной педагогической методологии новые формы и сферы применения. Мы делимся опытом использования обучения в парах в процессе изучения иностранных языков обучающимися Университета при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС. Эта технология позволяет выпускникам повысить уровень их подготовки и обрести навыки эффективной межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: история педагогики, индивидуальное обучение, работа в парах, ЕАЭС, специалисты

Для цитирования: Бухарова В.П., Спиринна М.Ю. Забытое старое в современной педагогической практике // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 139-147. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-139-147>

The forgotten old in modern pedagogical practice

Vera P. BUKHAROVA, Marina Y. SPIRINA*

University under the Interparliamentary Assembly Of EurAsEC
14-1 Smolyachkova St., St. Petersburg 194044, Russian Federation

*Corresponding author: mus931@inbox.ru

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



Abstract. Based on the analysis of the current state of pedagogical science and practice, a number of topical issues are identified that require further study and expansion of practical implementation of ethnopedagogical achievements in the educational activities of higher education. Modern pedagogy increasingly forgets about the previous historical experience of teaching and upbringing. “Innovative” technologies are declared, which actually turn out to be ancient humanitarian technologies. This includes private teaching, in the form of working in pairs. Upon careful analysis, it turns out that this form of education took place in ancient times in folk pedagogy. Paired learning was used in the middle school of the 20th century and has not lost its popularity nowadays. We conclude that the content of the educational process of higher education can be modernized by including innovations based on traditional ethnopedagogical technologies. Among them, special attention is paid to individual and group teaching, which has received new forms and areas of application in modern pedagogical methodology. We share the experience of using learning in pairs in the process of teaching foreign languages to students of the University under the Interparliamentary Assembly of EurAsEC. This technology allows graduates to improve their level of training and acquire skills of effective intercultural communication.

Keywords: history of pedagogy, private teaching, working in pairs, Eurasian Economic Union, experts

For citation: Bukharova V.P., Spirina M.Y. Novoye i staroye v pedagogicheskoy nauke i praktike [The forgotten old in modern pedagogical practice]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 139-147. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-139-147> (In Russian, Abstr. in Engl.)

История педагогики содержит богатейший опыт накопления инновационных (для своего времени) методов обучения жизни, труду, общению в коллективе. Современная педагогическая наука подчеркивает, что процесс эволюции воспитания и обучения развивался от индивидуального к групповому и далее к коллективному обучению. Методика профессионального образования и воспитания всегда включала диалог учителя и ученика, который протекал в различных формах. Одной из них стала педагогика соз创ства, подразумевавшая диалог учителя и ученика, двух учеников (под руководством учителя) и

иные формы дуального общения. Современная педагогическая практика стремительно переориентируется на дистанционное обучение, оставляя в небытии необходимость личного общения учителя и ученика, самих обучающихся между собой, что является собой одну из самых эффективных технологий, выработанных народной педагогикой.

Вся история образования указывает на то, что школа предстает как системообразующее начало всякого государства, она выступает ведущим фактором преодоления дурного и несовершенного, сохранения всего, исторически оправдавшего себя и созда-

ния доброго будущего [1, с. 645]. Школу оценивают как старинный институт воспитания и образования, институт реализации национальной идеи. Этой оценке противоречит широко распространившееся в последнее время определение образования как сферы услуг. Мы поддерживаем мнение К. Хан: «Низведение университетов <...> до уровня предприятий, производящих и экспортirующих пригодные к продаже продукцию и услуги, вряд ли послужит широким потребностям научноемкой экономики, социальной сплоченности и благосостоянию, которые университеты должны принести обществу» [2]. Сегодня обострилась потребность в возвращении к опыту отечественной педагогической науки.

Основные методы обучения тому или иному виду трудовой деятельности вырабатывались предками современного человечества, главным образом, в ходе обретения навыков изготовления орудий труда и их практического применения. Так появилась народная педагогика, изучать которую стала наука, получившая название «этнопедагогика» [3]. Исследователи, принадлежащие именно к этой отрасли педагогической науки, первоначально обратили внимание на различные способы индивидуального обучения, применяемые народными мастерами, назвав их древнейшими гуманитарными технологиями. Среди таких методов одним из эффективных является технология обучения в парах, включаемая в коллективный способ обучения (КСО).

Основателем движения по применению коллективного способа обучения называют А.Г. Ривина. Но широкое распространение КСО получил благодаря В.К. Дьяченко. Как констатируют исследователи, ему удалось воспринять находку А.Г. Ривина не на эмпирическом уровне, а увидеть в его педагогическом изобретении сущностные стороны и в итоге заложить основы учения об обучении, основы современной дидактики [4, с. 58]. В 1984 г. В.К. Дьяченко начал практически применять его на занятиях со студентами физического факультета Красноярского государственного университета. Его опыт при-

влек внимание других преподавателей, из них сформировалась группа его единомышленников, начавших активно использовать КСО в своей профессиональной деятельности. Со временем в местном Институте усовершенствования учителей образовалась лаборатория КСО, куда вошли последователи В.К. Дьяченко. Лаборатория успешно работает и сегодня, помогая учителям средней школы овладевать методами обучения в парах. Эта технология обратила на себя внимание и научно-педагогических работников профессионального образования.

Приблизительно в это же время в Ленинграде создается лаборатория КСО при управлении образования Октябрьской железной дороги. Ею руководила В.В. Архипова. Она же выступила организатором Ленинградского центра создания коллективного способа обучения. Сотрудники методического кабинета Октябрьской железной дороги постоянно проводили консультации и занятия, знакомя с коллективным способом обучения учителей подведомственных школ. Одну неделю в месяц проводили на выезде в различные регионы СССР, где также знакомили работников средних школ с практикой использования технологии парного обучения. В 1988 г. В.И. Андреев создал в городе школу «Обучение в диалоге», которая успешно работает и в настоящее время¹.

Следует отметить, что учителя во всем мире часто используют работу в парах. Г.О. Громыко вообще считает необходимым перевести на нее все школы в мире, одновременно подчеркивая, что при попытках ввести парное обучение в учебных заведениях «во всех направлениях постоянно встречался тупик» [5]. Не оставили без внимания данную технологию и в других республиках СССР, в частности, в Республике Казахстан. Их опыт затем унаследовали новые независимые государства Евразии. Казахстан продолжил работу, начатую еще в советское время. Там создана и работает Павлодарская ассоциация педагогов по созданию коллективного спосо-

¹ Обучение в диалоге. URL: www.shod.ru (дата обращения: 05.01.2020).

ба обучения. Главным актором КСО здесь является Н.П. Сеременко. В 2000-е гг. к активному развитию КСО подключилась Республика Армения.

На сегодняшний день в СНГ около двадцати школ используют коллективный способ обучения. Некоторые из этих школ полностью перешли от классно-урочной организации учебного процесса на разновозрастное обучение, в котором основную роль играет взаимное обучение учеников в парах. Привлекательность технологии парного обучения растет. По этой причине, например, в Павлодарском институте повышения квалификации педагогических кадров Республики Казахстан была создана лаборатория методологии и развития инновационных процессов. Вместе с тем следует констатировать недостаточность научного изучения КСО, что существенно затрудняет его эффективное использование. В частности, все чаще звучит мнение, что психология и дидактика не выделили в отдельный предмет научного поиска общие методики коллективных учебных занятий. В последние годы наметился некоторый сдвиг в сторону углубления научных исследований технологии КСО.

Многим сторонникам КСО близка точка зрения Г.О. Громыко, сформулировавшего ее так: «Интуитивно во мне жила, живет и крепнет уверенность в гигантской силе технологии парного обучения. Я почему-то уверен, что она способна переродить общество, ничего не разрушая» [5]. По мнению Н.В. Биронг, «суть парного обучения в радости, которую получают ученики и учитель», что вызывает в памяти мнение А.С. Макаренко о необходимости находить в учебно-воспитательном процессе «завтрашнюю радость».

Университет при МПА ЕврАзЭС работает в Санкт-Петербурге давно, выбрав основным направлением своей образовательной деятельности подготовку высокопрофессиональных специалистов для евразийского пространства. В число основополагающих принципов такой образовательной системы входят применение этнопедагогических приемов

обучения и создание комфортной учебной атмосферы. Этнопедагогика – есть наука, изучающая исторический опыт народного обучения и воспитания (иначе называемый народной педагогикой). Этой проблемой досконально занимался академик Г.Н. Волков. Именно в народной педагогике зародилась и получила развитие индивидуальная работа с учеником, в том числе и метод парного обучения. Этот метод постоянно совершенствуется и включает обусловленные временем нововведения. Сегодня парное обучение расширяет свои позиции в профессиональных учебных заведениях высшей школы.

Профессорско-педагогический коллектив Университета при МПА ЕврАзЭС, приводя систему профессиональной подготовки обучающихся в соответствие с потребностями евразийского пространства, счел перспективным фактором использование методов народной педагогики в своей образовательной деятельности. В связи с потребностями Евразийского экономического союза Университет при МПА ЕврАзЭС включил в содержание образовательной деятельности основные принципы культурно-исторического и духовно-нравственного воспитания высокопрофессиональных специалистов в области экономики, права, техники, психологии, бизнес-коммуникаций, туризма, культуры и искусства. Вследствие этого научно-педагогические работники вуза внимательно изучают этнопедагогическую методологию и на основе такого анализа разрабатывают собственные методики обучения как по общепрофессиональным, так и специальным дисциплинам.

Для повышения возможности активного включения обучающихся в такую систему обучения необходимо создание атмосферы психологической комфортности. О необходимости создания такой атмосферы писали Л.В. Занков и Ш.А. Амонашвили, позднее – Л.Г. Петерсон и М.А. Кубышева [6]. Принцип психологической комфортности, один из основных в формировании инновационной образовательной системы Университета, предполагает снятие всех стрессообразую-

ших факторов воспитательного процесса на основе реализации идей педагогики сотрудничества, создание в коллективе атмосферы товарищества, доброжелательного уважительного отношения к личности и индивидуальности каждого обучающегося, представляющего ту или иную евразийскую страну, культуру, конфессию; признание за ним права на собственную точку зрения, позицию, а также развитие диалоговых форм общения [7, с. 97].

В развитие принципов образовательной системы Университета многие преподаватели обратились к методике парного обучения. Несмотря на то, что некоторые авторы, изучающие обучение в парах, не считают работу преподавателей иностранных языков технологией в «полном инженерном смысле»², мы рассмотрим технологию парного обучения именно на примере обучения иностранному языку. В Университете иностранным языкам выступают не только европейские языки, но и русский, поскольку он является средством межгосударственного общения между новыми государственными образованиями Евразии. Во втором десятилетии XXI века обнаружилось значительное понижение уровня владения русским языком молодыми жителями бывших республик Советского Союза. Студенты-выходцы из этих стран, поступающие на обучение в Университет, нуждаются в дополнительных занятиях с целью совершенствования языковых знаний. В процессе профессиональной подготовки молодежи из Армении, Белоруссии, Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Узбекистана, осуществляемой Университетом при МПА ЕврАЗЭС, большое место уделяется как повышению культуры русского языка, так и углублению знаний иностранных языков. Вследствие этого преподаватели, ведущие занятия по русскому и другим языкам, находятся в состоянии постоянного педагогического поиска.

² Технология работы в парах. URL: <http://www.parschool.com/7obuch/trp.php> (дата обращения: 05.01.2020).

Для повышения эффективности метода обучения в парах рекомендуется предварить обучение по данной педагогической технологии особой рассадкой участников³. Преподаватели Университета при возможности следуют этому совету. Пары садятся за столы таким образом, чтобы два стола соприкасались друг с другом длинными сторонами, при этом рекомендуется сдвинуть их вдоль длины на одну треть (участники сидят «через уголок»). Подобное месторасположение студентов наиболее комфортно для них как психологически, так и технически (в этом случае, например, легко вместе читать один и тот же текст). К тому же при такой посадке есть возможность более внимательно относиться к словам партнера, лучше его понимать и вступать с ним в общение.

Основными компонентами взаимодействия в обособленной паре являются: работа именно вдвоем, возможность сменить одного из участников (создать сменную пару), использование специальных порций информации. Хотя обычно рекомендуется менять участников пары, мы в начале обучения (после установления уровня подготовленности обучающихся) создаем пары смешанного характера: например, студент из России, хорошо владеющий русским языком, становится ведущим в паре с приехавшим на обучение из другой евразийской страны. Такой «союз» позволяет ведущему помогать партнеру повышать уровень владения русским языком, обнаруживать «лакуны» в собственных знаниях, знакомиться с национальным менталитетом молодого человека из иной евразийской страны, а также способствует формированию навыков обучения и воспитания, которые могут пригодиться в дальнейшей профессиональной деятельности. Нельзя оставить без внимания и развитие навыков профессиональной этики, в том числе личного общения, дефицит которого наблюдается в современном мире.

Особое внимание педагоги уделяют формированию тематики учебных заданий

³ Школа радости. URL: <http://goo.gl/forms/0V2Md8k5sw> (дата обращения: 05.01.2020).

для работы в парах. При выборе тем необходимо учитывать: изучаемый предмет, вид профессиональной деятельности обучаемого, точную цель учебного труда и способы его осуществления, ожидаемые результаты. Главной задачей парного обучения преподаватели Университета считают совместное изучение нового материала параллельно с привитием навыков межкультурной коммуникации (например, познакомиться с культурой представителя одного из евро-азиатских этносов), не оставляя без внимания и закрепление пройденного материала. При выборе темы очередного занятия рекомендуется использовать не только различные аутентичные тексты какого-либо автора, но и те, что предлагаются участники учебного диалога. Преподаватели видят главную задачу в формировании «общего поля понимания».

Сам процесс учебной работы в парах включает взаимодействие не только обоих обучающихся, но и преподавателя (главным образом, как организатора и научного консультанта). В ходе выполнения учебного задания осуществляется взаимное обучение: участники подобной пары обсуждают учебные проблемы, совместно находят их решение и при этом советуются с преподавателем. Ориентируясь на традиционные ценности, преподаватели Университета обращают особое внимание на осознанное принятие личностью традиций, ценностей, особых форм культурно-исторической, социальной и духовной жизни его Отчизны (малой и большой). Через природную среду и социальное окружение наполняются конкретным содержанием такие понятия, как «Отечество», «малая родина», «родная земля», «родной язык», «моя семья и род», «мой дом». Одновременно обучающимся прививается умение находить общее в менталитете разных народов, приобретать знания общей евразийской культуры, осуществлять профессиональное общение в многонациональной среде.

Напомним, что исследователи чаще всего включают в технологию парного обучения разные формы коммуникации (диалог; опосредованную коммуникацию, фронтальную

коммуникацию) и две формы организации обучения, названные В.К. Дьяченко парной и коллективной. Именно вследствие этого обучающиеся получают возможность расширить свой культурный и общепрофессиональный кругозор. Они также совершенствуют навыки общения с людьми иной культуры, иной конфессии.

Этнопедагогические методы обучения преподаватели Университета модернизируют, применяя дополнительные средства обучения или их нетрадиционное сочетание. Так, возникновению диалога в паре будет способствовать предварительная раздача традиционных карточек с вопросами. Поиски ответа на предлагаемые вопросы одновременно позволяют выявить область непонимания и стимулируют учебно-творческий труд, иначе говоря, «запускают» творческое мышление. «Омысленность, точность вопроса – важные стороны правильного, четкого мышления», – подчеркивается в Философском словаре [8]. Одновременно это облегчает студентам обучение.

Отдельно обратим внимание на использование при парном обучении «малых порций» информации. Данный подход применяется, например, при изучении нового текста для улучшения его правильного понимания. Опыт показал, что лучше всего сначала прочитать текст целиком, а потом отдельно («порциями») работать с каждой частью. Такой прием входит в методику А.Г. Ривина при работе пар сменного состава. Мы не будем вдаваться в ее детали, поскольку эта методика широко известна, но подчеркнем, что отдельным заданием в данном процессе выступает усвоение новых и непонятных слов с особым вниманием к многозначным словам, прививая обучающимся умение опознавать различия подобных слов в обиходе и в научных текстах. Это касается главным образом терминов или понятий, входящих в профессиональную лексику будущего специалиста. Выполнение таких задач необходимо и для российских, и для иностранных студентов. Все чаще здесь применяется изучение по герменевтическому кругу.

Изучение текстов разных стилей определяет и разность подходов к ним: научные тексты требуют от обучающегося логической работы, художественные – «вчувствования». Преподаватели Университета считают необходимым разрабатывать специфические приемы для изучения разных по типу научных и художественных текстов. Таким образом, обучающиеся усваивают разные способы обращения с тем или иным текстом и овладевают первоначальными навыками осуществления научного анализа, а также развития эмоциональной сферы.

В процессе парного обучения применяются взаимообмен заданиями и взаимопередача тем. Взаимообмен заданиями подразумевает передачу информации от одного обучающегося (носителя данной информации) другому (не обладающему данной информацией) при работе в парах смешного состава. Тема урока оценивается как определенный теоретический вопрос небольшого объема и подобранные к нему задачи, упражнения, практические задания, опыты или контрольные вопросы. Передача тем в паре нацелена на взаимообучение участников пар. Первый участник пары рассказывает содержание первых двух пунктов плана учебной работы, разъясняет трудные моменты, проверяет правильность понимания вопроса и предлагает напарнику те задания, которые следуют после них. Далее партнеры меняются ролями. В этом процессе важно взаимопонимание и взаимоуважение, необходимые для обеспечения эффективной межкультурной коммуникации. Значимым является и то, что в процессе парного обучения происходит обсуждение различных тем. Подобная работа стимулирует развитие творческого мышления.

Кратко назовем и другие результативные факторы парного обучения. В ходе учебной работы в парах обучающиеся приобретают навык восстановления информации, что необходимо для тренировки памяти (одна из проблем подрастающего поколения). Они должны удержать в памяти эту информацию [9, с. 189-190]. Преподаватели рекомендуют обучающимся различные алгоритмы для вос-

становления и сохранения полученной информации.

Технология работы в парах способствует закреплению различных аспектов изучаемого материала, чему помогает применение взаимотренажа. Цель такого тренажа заключается в инициировании алгоритмичных учебных действий соученика, при этом оба студента должны проводить взаимную проверку ошибок. При выполнении подобных заданий обращается внимание на формирование определенных задатков работы в коллективе (некоторые навыки руководителя, исполнителя, взаимного уважения и добросовестного труда).

Процесс парного обучения неизбежно включает в себя и традиционную проверку, которая применяется с целью получения не автоматизированных, а осознанных действий. Проверка может быть взаимной или односторонней. Работа в паре здесь используется не с целью обучения, не с целью оценивания, а с целью обнаружения и исправления ошибок.

Подводя итоги, сформулируем следующее заключение. Преподаватели Университета при МПА ЕВрАЗЭС совершают древние технологии обучения. В древности парное обучение, как правило, было направлено в одну сторону. Сегодня научно-педагогические работники, применяя парное обучение, способны осуществлять его и в одну, и в обе стороны.

Мы пришли к выводу, что при парном обучении происходит не только изучение нового материала, но и освоение новых способов учебной деятельности. Например, преподаватели вуза предлагают обучающимся составить кроссворд на ту или иную тему. Такое задание вызывает большой интерес у участников учебного диалога. В процессе парного обучения студентам предлагаются различные задания, выполнение которых требует использования как исторических, так и современных образовательных ресурсов, что повышает эффект взаимного обучения. Особая роль принадлежит преподавателю, наблюдающему за процессом и консультирующему студентов, объясняя им самые непонятные моменты. В процессе парного обу-

чения студент приобретает навыки самоконтроля, получает возможность объективно оценить свою успеваемость (поскольку при совместной работе обязателен разбор ошибок обучающихся), применить свои навыки межкультурной коммуникации.

Использование этнопедагогических методов обучения и воспитания показывает преемственность современной педагогической технологии с традиционной (народной) педагогикой, повышает эффективность про-

фессионального обучения, формирует у обучающегося новые знания, умения, навыки, позволяющие ему в дальнейшем эффективно включаться в реальную профессиональную деятельность на евразийском пространстве. При изучении иностранного языка технология парного обучения выступает одной из самых эффективных педагогических методик, которые вполне допустимо отнести как к древнейшей гуманитарной, так и к инновационной технологии обучения.

Список литературы

1. Спирина М.Ю. Народная художественная культура в современном социокультурном процессе // Глобальные тенденции развития мира: материалы Всерос. науч. конф. М.: Науч. эксперт, 2013. 664 с.
2. Хан К. Изменение «духа времени» немецкого высшего образования и роль общего соглашения о торговле услугами (GATS) // Высшее образование в Европе. 2003. № 2. С. 147-151.
3. Свешникова Е.Е., Спирина М.Ю. Гуманитарные технологии прошлого в профессиональном образовании XXI века // Гуманитарное образование в экономическом вузе: материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф. М.: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В. Плеханова», 2014. С. 242-252.
4. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения. Красноярск: Изд-во КИПКУ, 2010. 228 с.
5. Громыко Г.О. Технология парного обучения как социальный фрактал. URL: <http://www.paarschool.com/vtj-sf.php> (дата обращения: 05.01.2020).
6. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А. Переход к новому стандарту образования: проблемы и решения на основе дидактической системы деятельностного метода «Школа 2000...» // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2012. № 1. С. 73.
7. Исаков И.Ж. Культурно-историческое воспитание в профессиональной подготовке инновационных кадров для Евразийского экономического союза // Подготовка инновационных кадров в странах Большой Евразии: сб. науч. ст. 11 Евразийского науч. форума. СПб.: Ун-т при МПА ЕврАзЭС, 2020. С. 92-106.
8. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика Современник, 2009.
9. Голованова И.И., Асафова Е.В., Телегина Н.В. Практика интерактивного обучения. Казань: Казан. ун-т, 2014. 288 с.

References

1. Spirina M.Y. Narodnaya khudozhestvennaya kul'tura v sovremennom sotsiokul'turnom protsesse [Folk art culture in the modern socio-cultural process]. *Materialy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Global'nyye tendentsii razvitiya mira»* [Proceedings of the All-Russian Scientific Conference “Global Trends in the Development of the World”]. Moscow, Nauchnyy ekspert Publ., 2013, 664 p. (In Russian).
2. Khan K. Izmeneniye «dukha vremeni» nemetskogo vysshego obrazovaniya i rol' obshchego soglasheniya o torgovle uslugami (GATS) [Changing the “zeitgeist” of German higher education and the role of the general agreement on trade in services (GATS)]. *Vyssheye obrazovaniye v Evrope* [Higher Education in Europe], 2003, no. 2, pp. 147-151. (In Russian).
3. Sveshnikova E.E., Spirina M.Y. Gumanitarnyye tekhnologii proshloga v professional'nom obrazovanii XXI veka [Humanitarian technologies of the past in professional education of the 21th century]. *Materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy internet-konferentsii «Gumanitarnoye obrazovaniye v ekonomicheskem vuze»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Internet Conference “Humanitarian Education at Economic University”]. Moscow, Plekhanov Russian University of Economics Publ., 2014, pp. 242-252. (In Russian).

4. Mkrtchyan M.A. Stanovleniye kollektivnogo sposoba obucheniya [Formation of a Collective Way of Learning]. Krasnoyarsk, KIPKU Publ., 2010, 228 p. (In Russian).
5. Gromyko G.O. *Tekhnologiya parnogo obucheniya kak sotsial'nyy fraktal* [Pair Learning Technology as a Social Fractal]. (In Russian). Available at: <http://www.paarschool.com/vtj-sf.php> (accessed 05.01.2020).
6. Peterson L.G., Kubysheva M.A. Perekhod k novomu standartu obrazovaniya: problemy i resheniya na osnove didakticheskoy sistemy deyatel'nostnogo metoda «Shkola 2000...» [Transition to a new standard of education: problems and solutions based on the didactic system of the activity method “School 2000 ...”]. *Nepreryvnoye pedagogicheskoye obrazovaniye.ru* [Continuous Pedagogical Education.ru], 2012, no. 1, p. 73. (In Russian).
7. Iskakov I.Zh. Kul'turno-istoricheskoye vospitaniye v professional'noy podgotovke innovatsionnykh kadrov dlya Evraziyskogo ekonomicheskogo soyuza [Cultural and historical education in the professional training of innovative personnel for the Eurasian Economic Union]. *Sbornik nauchnykh statey 11 Evraziyskogo nauchnogo foruma «Podgotovka innovatsionnykh kadrov v stranakh Bol'shoy Evrazii»* [Proceedings of the 11th Eurasian Scientific Forum “Training of Innovative Personnel in the Countries of Greater Eurasia”]. St. Petersburg, Interparliamentary Assembly of EurAsEC Publ., 2020, pp. 92-106. (In Russian).
8. Frolov I.T. (ed.). *Filosofskiy slovar'* [Philosophical Vocabulary]. Moscow, Respublika Sovremennik Publ., 2009. (In Russian).
9. Golovanova I.I., Asafova E.V., Telegina N.V. *Praktika interaktivnogo obucheniya* [Practice of Interactive Teaching]. Kazan, Kazan Federal University Publ., 2014, 288 p. (In Russian).

Информация об авторах

Бухарова Вера Павловна, кандидат технических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин, Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, verpa5@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8469-1915>

Спиррина Марина Юрьевна, кандидат исторических наук, проректор по научной работе, Университет при Межпарламентской Ассамблее ЕврАзЭС, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, mus931@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4590-4049>

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

Статья поступила в редакцию 03.07.2020
Одобрена после рецензирования 20.11.2020
Принята к публикации 26.03.2021

Information about the authors

Vera P. Bukharova, Candidate of Engineering, Associate Professor of Social and Humanitarian Disciplines Department, University under the Interparliamentary Assembly of EurAsEC, St. Petersburg, Russian Federation, verpa5@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8469-1915>

Marina Y. Spirina, Candidate of History, Vice-Rector for Research, University under the Interparliamentary Assembly of EurAsEC, St. Petersburg, Russian Federation, mus931@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4590-4049>

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

The article was submitted 03.07.2020
Approved after reviewing 20.11.2020
Accepted for publication 26.03.2021

Особенности проектно-ориентированного и игрового обучения студентов с использованием среды моделирования SketchUp

Михаил Юрьевич СИДЛЯР^{1*}, Ольга Александровна КОВАЛЕВА^{1,2}

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

²ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106

*Адрес для переписки: mihailsidlyar@gmail.com

Аннотация. Рассмотрены принципы проектной работы студентов в высшем учебном заведении. Приведены примеры обучения студентов по информационным специальностям с применением основ программирования и дизайна в системе высшей школы в странах Европы и Северной Америки. Показаны роли дистанционного, традиционного образования и выбора индивидуальных траекторий в указанном обучении. Особое внимание уделено описанию игровых командных форм обучения при работе в средах трехмерного моделирования и прототипирования. Описаны различные роли преподавателя на каждом этапе во всех игровых проектах на построение сложных конструкторских деталей. Показаны примеры разработанных проектных работ в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина при работе с 3D графикой и сведением ее к трехмерной печати, а также встраивание результатов работ в сайты, блоги и другие Веб 2.0 ресурсы. Представлены ключевые этапы проведения командных игр, в том числе выборы капитана команды с использованием психологического ролевого теста Р. Белбин и профессиональных качеств студентов. Подобные работы с успехом можно масштабировать на все направления подготовки университета, а также на профильные направления для студентов средних специальных учебных учреждений. Сделан вывод, что знания по трехмерному моделированию и прототипированию закрепляются в ходе итоговой игровой командной работы по построению сложной конструкции или серии архитектурных сооружений.

Ключевые слова: проектно-ориентированное обучение, трехмерное моделирование, командные проекты, игровое проектирование, ролевое тестирование

Для цитирования: Сидляр М.Ю., Ковалева О.А. Особенности проектно-ориентированного и игрового обучения студентов с использованием среды моделирования SketchUp // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 148-156. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-148-156>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-148-156

Features of project-oriented and game-based student learning using the modeling environment SketchUp

Mihail Y. SIDLYAR^{1*}, Olga A. KOVALEVA^{1,2}

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Tambov State Technical University

106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation

* Corresponding author: mihailsidlyar@gmail.com

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

© Сидляр М.Ю., Ковалева О.А., 2021



Abstract. We discuss the principles of project work of students in a higher educational institution. Examples of teaching students in information specialties are given on the example of the basics of programming and design in the system of higher education in Europe and North America. Roles of distance and traditional education and the choice of individual trajectories in this learning are shown. Particular attention is paid to the description of the game team forms of learning when working in environments of three-dimensional modeling and prototyping. The different roles of the teacher at each stage in all game projects for the construction of complex design details are described. We show examples of the developed design work at the Derzhavin Tambov State University when working with 3D graphics and reducing it to three-dimensional printing, as well as embedding the results of work in sites and blogs and other Web 2.0 resources. The key stages of the team games are presented, including the selection of the team captain using the R. Belbin psychological role test and the professional qualities of students. Such work can be successfully scaled up to all areas of university preparation, as well as to profile areas for students of secondary specialized institutions. It is concluded that the knowledge of three-dimensional modeling and prototyping is consolidated in the course of the final game team work on the construction of a complex structure or a series of architectural structures

Keywords: project-oriented learning, three-dimensional modeling, team projects, game design, role testing

For citation: Sidlyar M.Y., Kovaleva O.A. Osobennosti proyektno-oriyentirovannogo i igrovogo obucheniya studentov s ispol'zovaniyem sredy modelirovaniya SketchUp [Features of project-oriented and game-based student learning using the modeling environment SketchUp]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 148-156. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-148-156> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проектный метод приобретает все большую популярность. В последнее время его значимость становится выше, и формулировка «выпускная квалификационная работа» может быть задана в виде дипломной работы или дипломного проектирования. При этом дипломное проектирование является более приоритетной формой. Рассматриваются те-

мы возможных проектов и различия между дипломной работой и дипломным проектом. В Федеральном государственном образовательном стандарте (по направлению подготовки «Прикладная информатика») в качестве Универсальной компетенции указаны «разработка и реализация проектов» (УК-2) и «Командная работа и лидерство» (УК-3).

Что такое «проектирование» и было ли оно в России раньше? Проект – это задача и не задача. Это вызов. Это препятствие, которое нужно преодолеть в одиночку или с командой. Проектом считаются и обычные действия. «Выпить чаю...» – проект или не проект? При выходе на работу обычное чаепитие, скорее всего, проектом не считается. А выпить чашечку чая с королевой, видимо, уже проект, хотя для королевы это обычный ритуал.

В самом начале прошлого века, в 20-е гг., в советском обществе главенствовали трудовое и практическое образование. Теория не должна была быть в отрыве от практики. И более того, все теоретические законы и конструкции должны решать практические задачи, что описывается в трудах С.Т. Шацкого и Н.К. Крупской [1, с. 30; 2, с. 261-390]. Поэтому проектный метод хорошо вписывается в эту систему. Однако очень быстро становится понятно, что новаторские методы того времени не ведут к резкому улучшению знаний [3, с. 58]. С течением времени все снова сводится к классно-урочной системе. В это же время западные педагоги-новаторы решили вопрос о вовлеченности преподавателя в процесс проектирования. И этот вопрос вызывал споры у основоположников учения о проектах. Было несколько взаимоисключающих идей. С одной стороны, «Проект – все, что идет от души обучающегося» (см.: [4]). С другой стороны – грамотный, умелый, творческий преподаватель (и, возможно, не один), который может вдохновить, подсказать и направить на всех этапах творческой работы (проекта). А таких этапов можно насчитать шесть. «6П проекта» – мнемоническая русская формула, объединяющая проблему, проектирование, поиск, продукт, презентацию и портфолио [5]. Иногда формула и количество этапов варьируется [6; 7]. Роль преподавателя является ключевой. В указанных выше методах проектирования она имеет существенные различия. Оптимальным считается присутствие и участие преподавателя в проекте (см.: [8, с. 7-9, 16-24, 32-33, 38, 40-41]). При этом сложность – не только

многогранная эрудиция, но и то, что преподаватели хорошо учат тому, чему в свое время хорошо обучились (согласно Р. Дреер) [9]. Поэтому для ведения проектной деятельности преподаватель должен пройти все этапы проектирования и работы в команде (если проект командный). Большинство педагогов в нашей стране получали знания не методами проектов и работы в команде. Стандартным вариантом обучения с середины прошлого века была упомянутая выше классно-урочная система, и преподаватели «помнят», как они обучались тем же темам. Теория была первична, а практика вторична. Метод проектов расставляет многое по своим местам.

В современном мире нас окружают потоки разнообразной и малополезной информации, и никто не знает, с чего начать, погружаясь в процесс работы. Тут есть несколько вариантов. Собрать команду студентов и создать обучающий курс, который они штурмуют [10]. В курсе – краткий обзор вступительной теории и огромный подбор задач, которые можно решать как индивидуально, так и командно. За каждые решения накапливаются очки. Есть системы самоконтроля и контроля (случайным образом выбираются другие участники этого обучающего мероприятия). За верные оценки – снова получают баллы. Помощь от глобальной сети и в малых сообществах приветствуется. Так в современном западном мире учат программистов. Без «преподавателя», с обучающим курсом и с Интернетом. А также много заданий с контролем за другими. И работа в команде, совместно проживая в «замкнутом» пространстве, в котором все участники пытаются решить схожие проблемы¹.

В американских колледжах (университетах) можно выбирать предметы, последовательность изучения курсов, переносить курсы².

¹ Школа программирования 42 school в США – американская мечта, доступная каждому. URL: <https://www.gosnipp.ru/ru/news/informacionnie-tehnologii/2019-0310/shkola-programmirovaniya-42-school-v-ssha/> (дата обращения: 06.01.2021).

² Система обучения в американском университете на специальность Computer Science. URL: <http://megamozg.ru/post/7580/> (дата обращения: 06.01.2021).

Выбирать различные типы посещения. Но неизменным при этом является наличие проектов. Главное, сделать университетский проект, участники в котором будут с различных факультетов колледжа, а также итоговый – глобальный проект, участники которого должны быть как представителями других учебных заведений страны, так и других стран [11].

Проектная деятельность в последнее время является одним актуальных приоритетов обучения и контроля в высших учебных заведениях. В процессе подготовки проекта по предмету «Технология компьютерной графики» существуют этапы получения технического решения, прототипирование с последующей распечаткой объекта на 3D-принтере, презентация. Как видим, трехмерное моделирование может входить в состав проекта. Особый интерес вызывает проектно-ориентированное обучение студентов, в котором самим проектом является построение трехмерной модели. За долгое время в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина были построены несколько проектов, основанных на командной работе. Это были музейная комната университета, комплекс зданий университета, ряд памятников архитектуры города Тамбов. В этих проектах, в большей степени индивидуальных, заданных преподавателем и ограниченных сроком, использовались работа с документами, личные исследования, построение в среде трехмерного моделирования, визуализация, а также добавление работы в веб-хранилище, с последующим выставлением ее на сайте или другом Web 2.0 ресурсе.

В качестве примера парного проекта можно упомянуть подбор, исследование и построение геометрических кривых, горизонтальных орнаментов и круговых орнаментов – розетт. Эти построения, которые проводятся в средней школе с помощью циркуля и линейки, в среде трехмерного моделирования SketchUp были реализованы с помощью проведения линий и окружностей с большой точностью построения, используя опцию включения большого количества сегментов. Студентами находилась литература, инте-

ресные фрагменты построений, рисунки, проводились построения по направляющим и сеткам. Узоры при таком построении являлись линейным или круговым массивом и осуществлялись копированием штампа по направлению. Особенной удачей можно при этом считать обнаружение фрагментов построения узоров в архитектурных сооружениях арках и в элементах, составляющих корпуса кораблей шпангоуты.

Подробное пошаговое текстовое описание построения розетт и горизонтального орнамента с видеозахватом экрана легло в основу электронного обучающего ресурса по изучению основ SketchUp: «Среда трехмерного проектирования SketchUp. Построение и подготовка к 3D-печати архитектурных и исторических объектов: учебное пособие для студентов высших учебных заведений». Остальные переработанные графические фрагменты стали заданиями для обучения в электронном пособии.

Одной из ролевых проектных игр является игра-проект по построению макета автомобиля «Огонек». Учебная группа разделялась на равные команды. Выбирались капитаны команд (в соответствии с личными знаниями и психологическими характеристиками). Для этого применялся, в частности, проводимый заранее ролевой тест Белбина³. Также в роли лидера проекта может быть человек, «специалист», который удачно справился с другим заданием – учебным проектом, например, «построение шахматной доски с фигурами» [12]. Лидеры (это или «менеджер»-«председатель» или «мыслитель»-«генератор идей»⁴, или «специалист», построивший «шахматы»), впоследствии распределяют всех остальных одногруппников к себе в команды. Преподаватель оглашает правила проекта, его временные сроки и выдает детали конструктора на сборку и чертеж.

³ Роль в группе по Белбину. URL: http://msk.treko.ru/show_dict_233/ (дата обращения: 06.01.2021).

⁴ Командные роли (Р. Белбин). URL: <http://ibcm.biz/Командные-роли-р-белбин/> (дата обращения: 06.01.2021).

Студенты на первом этапе по чертежу строили проекты автомобильной техники. В чертеже показывался общий вид автомобиля и сборка, в которой учитывались соединительные элементы. Также студентам выдавались примеры деталей в ограниченном количестве (из конструктора) и измерительные инструменты. Студенты снимали размеры с помощью линеек, проводили фотографирование и передавали деталь другой команде. Этот этап показан на рис. 1. На левой половине рис. 1 студенты измеряют стул, записывая его размеры в чертеж. На правой половине рис. 1 работа идет с деталями и чертежом конструктора. На втором этапе команды создавали трехмерные объекты деталей в среде трехмерного моделирования SketchUp. При этом нужно было выбрать один масштаб и единую единицу измерений. На третьем этапе проводилась сборка в одну модель всех деталей автомобиля. Данное задание возможно усложнить следующим способом. Студенты распределяются, например, в три команды. На трех столах необходимо расположить детали разобранных моделей. Первый человек идет к столу и измеряет у стола ровно одну деталь. Когда размеры сняты, по эстафете к столу идет уже второй человек и работает со второй деталью. Если детали на столе еще не окончились, а вся команда уже

прошла, студенты проводят измерения по второму разу.

На измерение всех деталей дается конечное число времени. Если команде чего-то не хватает в чертежах (например, размера или есть ошибка), а время еще осталось, то идут дополнительные измерения – снова по одному человеку идут к главному столу в порядке очереди [13].

На этапе моделирования – лидер команды распределял детали по студентам, по уровню их мастерства и уровню подготовки. При этом иногда приходилось «дообучать» студентов во время построения конкретной детали. В ход шли консультации с преподавателем, с капитаном (лидером) команды, а также электронные (или текстовые) учебники. На команду из 5 человек выдавалось 12 деталей и равное количество компьютеров. При этом мастерство лидера заключалось в распределении нагрузки, построении комплектов деталей, грамотной и своевременной помощи, обмене деталями и проведении первоначальной сборки с последующим перемещением, масштабированием деталей и окончательным единым текстурированием. На рис. 2 показаны итоговые модели командной работы над автомобильным проектом. В верхнем ряду и в левом нижнем показаны стандартные модели конструктора, на которые были

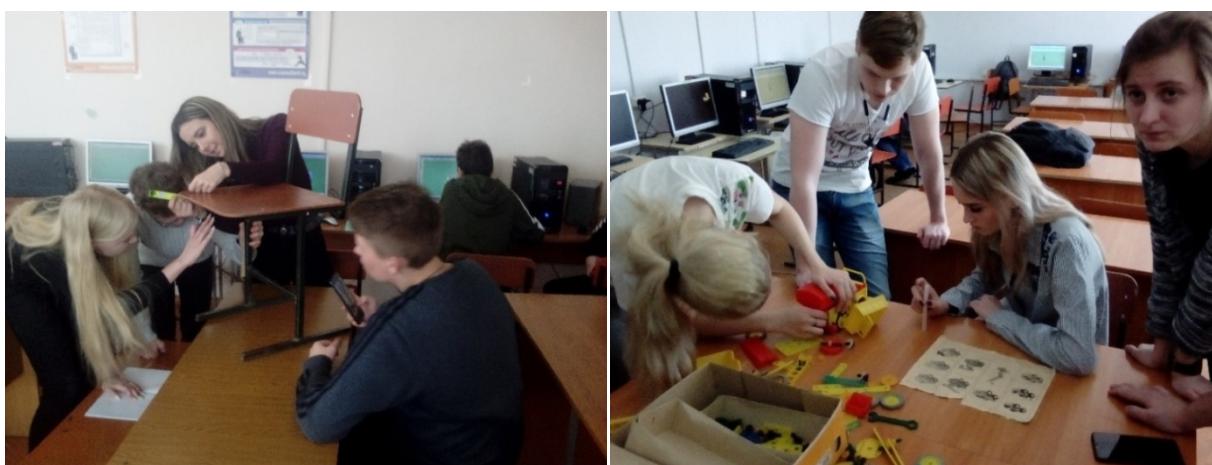


Рис. 1. Измерение деталей и работа с чертежом
Fig. 1. Measuring parts and working with a drawing

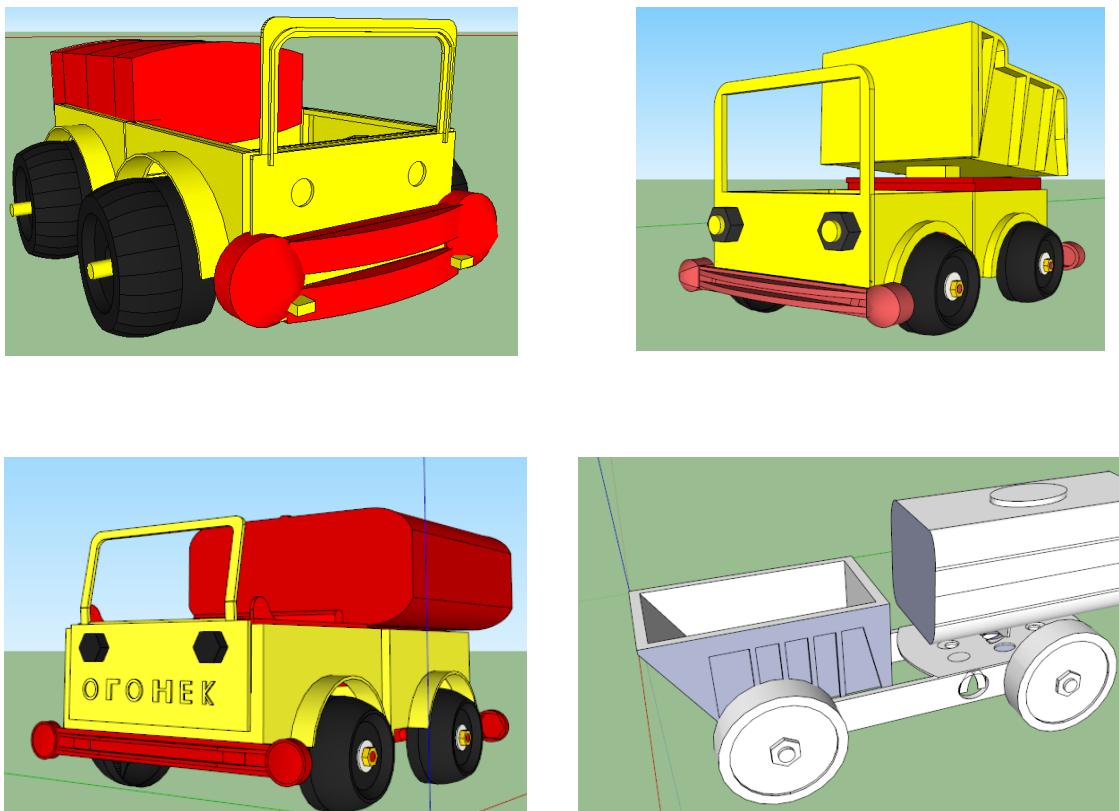


Рис. 2. Результат командной работы в 3D-моделировании автомобиля
Fig. 2. The result of teamwork in 3D car modeling

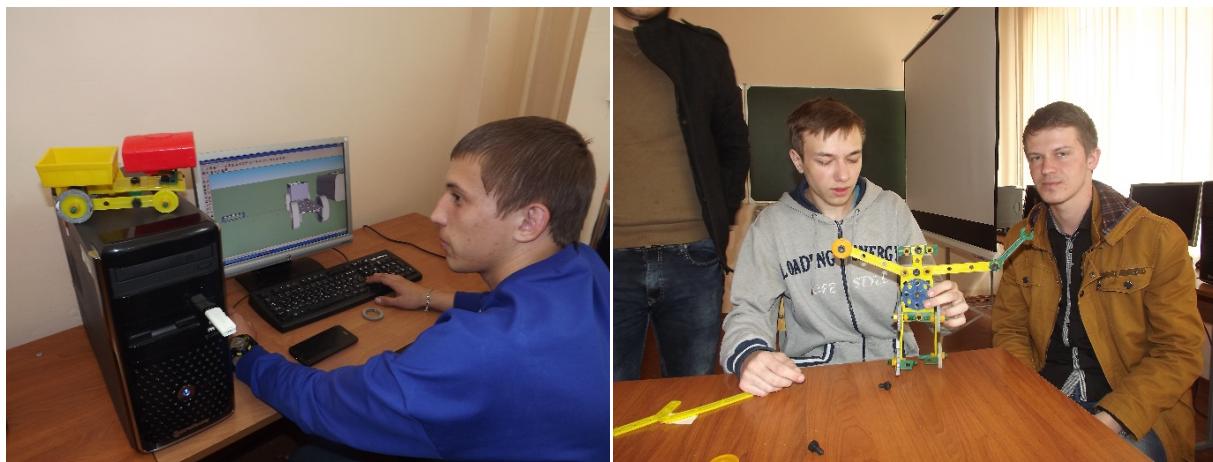


Рис. 3. Творческие командные модели
Fig. 3. Creative team models

чертежи. На нижнем правом показана творческая работа, в которой использовались детали и крепеж из двух конструкторов.

Дополнительным этапом подобного проектирования было построение из деталей конструктора исходной модели по чертежу [14]. Был и более творческий вариант, выдать большее количество деталей, чем в конструкторе (добавив детали из другого) и попросить собрать транспортное средство, робота, не сильно ограничивая воображение. В этом случае команды проявляли творческие способности и строили новый трехмерный объект. На рис. 3 показаны творческие модели, которые были составлены из разных деталей. Слева процесс моделирования гибридного автомобиля, справа команда презентует только что созданный макет робота. Впоследствии именно этот творческий проект команде и предстояло воссоздать в среде трехмерного моделирования по деталям, провести сборку и презентовать.

В проектно-ориентированном обучении большую роль играет командная работа и создание условий для того, чтобы проекты могли быть реализованы. При построении проекта умения и навыки в 3D-моделировании хорошо закрепляются. При этом грамотное разбиение работы позволяет сделать более качественный объект в меньшее время. Команды модельщиков впоследствии были основой тех команд, которые проектировали здания города. В итоге знания по трехмерному моделированию закрепляются в ходе итоговой игровой командной работы по построению сложной конструкции или серии архитектурных сооружений лучше, чем в случае, если такого проектного задания не было. Результатами проектных работ являются как каталоги зданий города и университета, так и получение новых идей к построению фигур и орнамента с помощью стандартных инструментов SketchUp, что отображается в написании новых линеек методических пособий по изучению трехмерного моделирования.

Список литературы

1. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1998. Т. 1. 304 с.
2. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10 т. М., 1958. Т. 3. 798 с.
3. Джуринский А.Н. История педагогики. М.: Гум. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. 432 с.
4. Кипатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л., 1925. 44 с.
5. Краля Н.А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. 59 с.
6. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 80 с.
7. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении. 3-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2005. 112 с.
8. Дьюи Д. Школа и общество / пер. с англ. Г.А. Лучинского. М., 1924. 174 с.
9. Дреер Р. Применение принципов проектного образования в программах бакалавриата // Высшее образование в России. 2013. № 2. С. 46-49.
10. Cho Y., Brown C. Project-based learning in education: integrating business needs and student learning // European Journal of Training and Development. 2013. Vol. 37. № 8. P. 744-765.
11. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов. М.: Новая Москва, 1926. 96 с.
12. Сидляр М.Ю. Лабораторная работа «Шахматы» при изучении трехмерного моделирования // Геродот Science. 2018. № 1. С. 71-74.
13. Новик Н.В. Информационные технологии как средство повышения эффективности профессиональной подготовки инженера (на материалах дисциплины «инженерная графика») // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 8. С. 88-90.
14. Нартова Л.Г., Гузненков В.Н. Идеи и методы прикладной геометрии и их применение в технике // Международный научно-исследовательский журнал. 2015. № 8-2 (39). С. 46-50.

References

1. Shatskiy S.T. *Izbrannyye pedagogicheskiye sochineniya: v 2 t.* [Selected Pedagogical Works: in 2 vols.]. Moscow, Pedagogika Publ., 1998, vol. 1, 304 p. (In Russian).
2. Krupskaya N.K. *Pedagogicheskiye sochineniya: v 10 t.* [Pedagogical Essays: in 10 vols.]. Moscow, 1958, vol. 3, 798 p. (In Russian).
3. Dzhurinskiy A.N. *Istoriya pedagogiki* [History of Pedagogy]. Moscow, Humanitarian Publishing Center "VLADOS", 1999, 432 p. (In Russian).
4. Kilpatrick W.H. *Metod proyektov. Primeneniye tselevoy ustanovki v pedagogicheskem protsesse* [Method of Projects. Application of the Target Attitude in the Pedagogical Process]. London, 1925, 44 p. (In Russian).
5. Kralya N.A. *Metod uchebnykh proyektov kak sredstvo aktivizatsii uchebnoy deyatel'nosti uchashchikhsya* [The Method of Educational Projects as a Means of Enhancing the Educational Activities of Students]. Omsk, Omsk State University Publ., 2005, 59 p. (In Russian).
6. Sergeyev I.S. *Kak organizovat' proyektnuyu deyatel'nost' uchashchikhsya* [How to Organize Student Project Activities]. Moscow, ARKTI Publ., 2005, 80 p. (In Russian).
7. Pakhomova N.Y. *Metod uchebnogo proyekta v obrazovatel'nom uchrezhdenii* [Study Project Method in an Educational Institution]. Moscow, ARKTI Publ., 2005, 112 p. (In Russian).
8. Dewey J. *Shkola i obshchestvo* [The School and Society]. Moscow, 1924, 174 p. (In Russian).
9. Dreyer R. *Primeneniye printsipov proyektnogo obrazovaniya v programmakh bakalaviata* [Application of the principles of project education in bachelor's programs]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 2, pp. 46-49. (In Russian).
10. Cho Y., Brown C. Project-based learning in education: integrating business needs and student learning. *European Journal of Training and Development*, 2013, vol. 37, no. 8, pp. 744-765.
11. Kollings E. *Opyt raboty amerikanskoy shkoly po metodu proyektov* [The Experience of the American School on the Project Method]. Moscow, Novaya Moskva Publ., 1926, 96 p. (In Russian).
12. Sidlyar M.Y. Laboratornaya rabota «Shakhmaty» pri izuchenii trekhmernogo modelirovaniya [Laboratory work "Chess" in the study of three-dimensional modeling]. *Gerodot Science* [Herodotus Science], 2018, no. 1, pp. 71-74. (In Russian).
13. Novik N.V. *Informatsionnye tekhnologii kak sredstvo povysheniya effektivnosti professional'noy podgotovki inzhenera (na materialakh distsipliny «inzhernaya grafika»)* [Information technologies as a means of increasing the efficiency of professional training of an engineer (based on the discipline "engineering graphics")]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psichologiya, pedagogika* [Society: Sociology, Psychology, Pedagogy], 2016, no. 8, pp. 88-90. (In Russian).
14. Nartova L.G., Guznenkov V.N. Idei i metody prikladnoy geometrii i ikh primeneniye v tekhnike [Ideas and methods of applied geometry and their application in technology]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2015, no. 8-2 (39), pp. 46-50. (In Russian).

Информация об авторах

Сидляр Михаил Юрьевич, аспирант, старший преподаватель кафедры математического моделирования и информационных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, mihailsidlyar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5908-3400>

Ковалева Ольга Александровна, доктор технических наук, доцент, профессор кафедры математического моделирования и информационных технологий, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация; профессор кафедры экономики, Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация, solomina-oa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0735-6205>

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

Статья поступила в редакцию 11.02.2021
Одобрена после рецензирования 11.03.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the authors

Mihail Y. Sidlyar, Post-Graduate Student, Senior Lecturer of Mathematical Modeling and Information Technologies Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, mihailsidlyar@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5908-3400>

Olga A. Kovaleva, Doctor of Engineering, Associate Professor, Professor of Mathematical Modeling and Information Technologies Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation; Professor of Economics Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation, solomina-oa@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0735-6205>

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

The article was submitted 11.02.2021
Approved after reviewing 11.03.2021
Accepted for publication 30.04.2021

ПЕДАГОГИКА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ PEDAGOGY OF SCHOOL EDUCATION

Научная статья
УДК 37.032
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-157-164

Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в системе дополнительного образования

Вера Юрьевна БЕДИНА*, Виола Михайловна МЕЛЕХОВА,
Наталья Владимировна ПОЗДНЯКОВА
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33

*Адрес для переписки: verusic@inbox.ru

Аннотация. Рассмотрена коммуникативная компетентность, как одна из ключевых компетенций современных старшеклассников, которая является ресурсом эффективной будущей профессиональной реализации. В ходе исследования было выявлено содержание коммуникативной компетентности, которое определяет более сложные процессы коммуникации и сетевого взаимодействия. Также выделены этапы, компоненты и условия формирования коммуникативной компетентности, определены уровни ее сформированности, предложены психолого-педагогические техники и технологии формирования коммуникативной компетентности, а также разработана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально-педагогической направленности «Школа успешной коммуникации». Результаты исследования могут быть использованы при организации процесса формирования коммуникативной компетентности в системе дополнительного образования. Особенностью программы является ее вариативность и возможность реализации как в очном, так и дистанционном формате.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, формирование коммуникативной компетентности, система дополнительного образования

Для цитирования: Бедина В.Ю., Мелехова В.М., Позднякова Н.В. Формирование коммуникативной компетентности старшеклассников в системе дополнительного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 157-164. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-157-164>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-157-164

Development of communicative competence of high school students in the system of supplementary education

Vera Y. BEDINA*, Viola M. MELEKHOVA, Natalya V. POZDNYAKOVA

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

*Corresponding author: verusic@inbox.ru

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



Abstract. We describe communicative competence as one of the key competencies of modern high school students, which is a resource for effective future professional realization. The research revealed the content of communicative competence, which is determined by more complex communication processes and network interactions. The stages, components and conditions for the development of communicative competence are identified, the levels of development are determined, psychological and pedagogical techniques and technologies for the development of communicative competence are proposed, and a supplementary general educational and developmental program of a socio-pedagogical direction “School of Successful Communication” is developed. The results of the research can be used to organize the development of communicative competence in the system of supplementary education. The main feature of the program is its variability and possibility of realization in both full-time and distance format.

Keywords: communicative competence, development of communicative competence, system of supplementary education

For citation: Bedina V.Y., Melekhova V.M., Pozdnyakova N.V. Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti starsheklassnikov v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Development of communicative competence of high school students in the system of supplementary education]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 157-164. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-157-164> (In Russian, Abstr. in Engl.)

На современном этапе перехода на цифровую экономику и цифровизацию общества в целом актуальными становятся вопросы, связанные с формированием универсальных компетенций обучающихся, позволяющих им успешно функционировать в динамично изменяющихся условиях. Это основание закреплено и в Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования, где подчеркивается необходимость ориентации образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы предметных знаний, но и на овладе-

ние метапредметными компетенциями, одной из которых является коммуникативная.

Несмотря на активный интерес ученых к проблеме формирования коммуникативной компетентности, обнаруживается дефицит научных знаний и практик, раскрывающих потенциал системы дополнительного образования в ее формировании, необходима корректировка содержания коммуникативной компетенции старшеклассников как метапредметной компетенции, в связи с цифровизацией всех сфер жизни, а следовательно, и разработка методических аспектов обеспече-

ния процесса формирования коммуникативной компетентности старшеклассников.

Как правило, коммуникативная компетентность представляет собой совокупность психологического, лингвистического и социального компонентов (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская, Е.В. Руденский и др.). Большинство ученых понимают под коммуникативной компетентностью совокупность коммуникативных способностей (Е.В. Сидоренко, Ю.Н. Емельянов), знаний и умений (Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко), социальных установок и опыта (А.В. Мудрик); готовность вступать в различного рода контакты для эффективного решения коммуникативных задач.

Однако в современных социально-экономических условиях жизни, ускоренных темпах развития науки и техники усложняются процессы коммуникации и расширяются Интернет и сетевые взаимодействия, что вносит изменения в компонентную и содержательную структуру коммуникативной компетентности.

Основными компонентами структуры коммуникативной компетентности являются: мотивационный, когнитивный, личностный и поведенческий. Мотивационный компонент включает потребности в позитивных контактах, смысловые установки на успешное взаимодействие, ценности и цели общения. Содержание когнитивного компонента составляют социальное восприятие, воображение и мышление, рефлексивные, оценочные и аналитические способности, а также знания о психологии личности. Личностные характеристики, перцептивные способности раскрывают личностный компонент коммуникативной компетентности.

Поведенческий компонент – это индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективный контроль коммуникативного поведения [1].

Все компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены, поэтому формирование одного из них будет способствовать развитию

остальных и, следовательно, коммуникативной компетентности в целом.

Коммуникативная компетентность в современных условиях взаимодействия и цифровизации всех сфер жизни содержательно включает в себя умение работать в команде, участвовать в принятии решений, уметь сделать понятным смысл своего высказывания для другого. Также успешность коммуникативного функционирования зависит от умения продуктивно работать с постоянным информационным потоком, своевременно найти и обработать нужную информацию, в том числе в цифровом формате, и использовать ее как для работы, так и для общения с другими людьми. Важным является умение преодолевать коммуникативные барьеры и строить эффективную коммуникацию с представителями разных социальных, профессиональных и культурных групп; умение публично выступать и вести онлайн-коммуникацию.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что процесс формирования коммуникативной компетентности обучающихся является одной из задач современного образования. В связи с этим необходимо обеспечение процесса формирования коммуникативной компетентности старшеклассников, где местом реализации и площадкой для получения обучающимися навыков успешной коммуникации может стать система дополнительного образования. По мнению Е.Б. Евладовой с соавт., дополнительное образование детей является неотъемлемой частью общего образования, которая выходит за рамки государственных образовательных стандартов и предполагает свободный выбор ребенком сфер и видов деятельности, ориентированных на развитие в процессе практико-ориентированных занятий таких его личностных качеств, способностей, интересов, которые ведут к социальной и культурной самореализации, к саморазвитию и самовоспитанию [2].

Следовательно, дополнительное образование является важным институтом развития личности, в том числе ее коммуникативной компетентности за пределами образователь-

ных стандартов, с учетом ее индивидуальных особенностей, потребностей, ценностных ориентаций и мотивов.

Это основание отмечает А.Н. Кузнецова. По ее мнению, сфера общения в учреждении дополнительного образования выступает как система внутренних ресурсов личности, необходимых для построения эффективной коммуникации и социального взаимодействия. Включение детей не только в группу сверстников (как в школе), но и в разновозрастный коллектив, где взаимодействуют люди с разными характерами, привычками, жизненным опытом и ценностями, расширяет рамки развивающего общения, поэтому дети, занимающиеся в объединениях дополнительного образования, имеют большие возможности для формирования коммуникативной компетентности [3].

В ходе исследования были выделены этапы формирования коммуникативной компетентности старшеклассников: диагностический, деятельностный, рефлексивный.

Диагностический этап предполагает исследование у старшеклассников актуального уровня сформированности коммуникативной компетентности, мотивации, ценностей, смысложизненных ориентаций, определение целей коммуникативной деятельности.

Деятельностный – ориентирован на приобретение старшеклассниками знаний о понятии, структуре, содержании коммуникативной компетентности; умений анализировать коммуникативную ситуацию (социально-психологические особенности реципиента или группы, механизмы восприятия, детерминанты общения и т. д.); навыков понимания и управления коммуникативным процессом (установление контакта, аргументация, убеждение, преодоление коммуникативных барьеров и т. д.), а также самостоятельное проектирование коммуникативных ситуаций и поиск альтернативных техник их решения. Как отмечает К.И. Фальковская, коммуникативная компетентность складывается из способностей: давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, социально-психологически програмировать

процесс общения и осуществлять социально-психологическое управление коммуникативной ситуацией [4]. Это и стало основанием для проектирования содержания деятельностного компонента формирования коммуникативной компетентности старшеклассников.

Рефлексивный компонент нацелен на грамотную оценку и осмысление как самой коммуникативной деятельности, так и ее результатов с опорой на ценностно-смысlovой компонент личности старшеклассника.

Исходя из этапов, была разработана компонентная структура процесса формирования коммуникативной компетентности, которая включает в себя целевой, содержательный, мотивационно-деятельностный, проективно-творческий и рефлексивный компоненты.

Целевой компонент предполагает оценку учащимися имеющихся у них коммуникативных способностей, опыта и возможностей, готовности к самоутверждению, самовыражению, формированию коммуникативной компетентности с учетом своих образовательных интересов, познавательных потребностей, психологических особенностей и постановку личностно-ориентированных целей в овладении психолого-педагогическими техниками коммуникации как в условиях образовательного процесса, так и неформального взаимодействия.

Содержательный компонент нацелен на приобретение учащимися базовых знаний о коммуникации, ее видах, структуре, понятийном аппарате, средствах и приемах, техниках и технологиях. Данный компонент создает условия для самообразования, анализа коммуникативной ситуации, оценки и рефлексии собственной коммуникативной деятельности.

Мотивационно-деятельностный компонент носит практико-ориентированную направленность и предполагает включенность учащихся в специально-организованную коммуникативную деятельность с целью формирования у них мотивации общения и саморазвития, коммуникативного опыта, овладения ими навыками установления и под-

держания контакта, управления беседой, аргументации своей точки зрения, грамотной самопрезентации и публичного выступления, дистанционного общения, проектирования и решения разных коммуникативных задач.

Проективно-творческий компонент ориентирован на самостоятельное выделение учащимися интересующих их коммуникативных проблем и организацию коммуникативных ситуаций по их разрешению посредством ранее приобретенных навыков общения, самовыражения, анализа и интерпретации, а главное, интеграцию полученного коммуникативного опыта в реальные обстоятельства их жизнедеятельности.

Рефлексивный компонент включает в себя способность учащихся к самоанализу, осмысленное отношение к процессу коммуникации, объективную и субъективную оценку промежуточного и конечного результатов, удовлетворенность ими, способность к саморегуляции и сохранению индивидуальности в коммуникативной деятельности.

Каждый из выделенных нами компонентов сопровождается диагностикой для фиксации объективных показателей динамики формирования коммуникативной компетентности учащихся в условиях дополнительного образования.

Также уже формирование коммуникативной компетентности невозможно без ценностно-смыслового компонента, позволяющего участникам организовывать, анализировать коммуникативную деятельность на основе своих ценностей, смысложизненных ориентаций.

В научной литературе выделяются также уровни сформированности коммуникативной компетентности: базовый уровень, оптимально-адаптивный, творческо-поисковый, рефлексивно-оценочный [5]; ценностно-смысловый, когнитивный, функционально-деятельностный, рефлексивный [6].

Исходя из выделенных нами компонентов процесса формирования коммуникативной компетентности, мы также определили уровни ее сформированности у старшеклассников: высокий, средний, низкий. При высоком уровне сформированности коммуника-

тивной компетенции старшеклассник грамотно проводит анализ коммуникативной ситуации; четко формулирует цель коммуникации; использует адекватные коммуникативной ситуации психолого-педагогические техники ведения беседы, ее поддержания, слушания, понимания, управления ею и завершения; владеет навыками ведения устной и письменной, очной и дистанционной, межличностной и межгрупповой, публичной, деловой, межкультурной коммуникации; оценивает процесс и результат коммуникативной деятельности посредством рефлексии; создает и решает коммуникативные задачи; проектирует и реализовывает в жизни коммуникативные ситуации.

При среднем уровне сформированности коммуникативной компетенции: проводит анализ коммуникативной ситуации фрагментарно; не может точно сформулировать цель коммуникации; допускает ошибки в использовании психолого-педагогических техник ведения беседы, ее поддержания, слушания, понимания, управления ею и завершения; владеет навыками ведения только устной или письменной, очной или дистанционной, межличностной или межгрупповой, публичной, деловой, межкультурной коммуникации; слабо рефлексирует процесс и результат коммуникативной деятельности; создает, но с трудностью решает коммуникативные задачи; может спроектировать, но не способен реализовать в жизни коммуникативные ситуации.

Низкий уровень сформированности коммуникативной компетентности определен тем, что старшеклассник не способен провести анализ коммуникативной ситуации; нет четкой цели коммуникации; не владеет психолого-педагогическими техниками коммуникации; способен вести только устную коммуникацию на обыденном уровне; не умеет рефлексировать, создавать и решать коммуникативные задачи, проектировать и реализовывать в жизни коммуникативные ситуации.

Основными условиями формирования коммуникативной компетентности старшее-

классников в системе дополнительного образования являются:

- организационно-технические – наличие аудитории, оборудованной необходимой техникой и имеющей достаточно места для использования активных форм индивидуальной и коллективной работы;
- педагогические – готовность и способность педагогических кадров осуществлять психолого-педагогическую деятельность по формированию коммуникативной компетентности учащихся, владение преподавателями всеми необходимыми для осуществления этой деятельности педагогическими и психологическими техниками и технологиями;
- психологические – готовность и способность старшеклассников воспринимать, понимать, анализировать, интерпретировать, активно и осознанно действовать в процессе обучения с опорой на коммуникативные, аффективные, когнитивные, рефлексивные, ценностные, мотивационные особенности личности;
- методические – наличие методической базы, программы по формированию коммуникативной компетентности у старшеклассников, психолого-педагогического инструментария (техники и технологии), разработанных методических рекомендаций для педагогов и комплекта контрольно-измерительных материалов;
- проектно-исследовательские – возможность старшеклассникам разрабатывать самостоятельные проекты по формированию коммуникативных ситуаций и их разрешению посредством усвоенных знаний, умений и навыков, интеграция с реальными жизненными обстоятельствами, погружение старшеклассников в практико-ориентированную социально-значимую деятельность, что является неотъемлемой частью формирования коммуникативной компетентности старшеклассников;
- профориентационные – ориентация в формировании коммуникативной компетентности учащихся на их профессиональный выбор, отработка практических навыков

коммуникации в их будущей профессиональной деятельности;

- дистанционные – возможность формирования коммуникативной компетентности в онлайн-режиме посредством современных образовательных платформ, где происходит параллельно развитие самостоятельности, ответственности, рефлексии, самоконтроля и других личностных качеств учащихся.

Для организации процесса формирования коммуникативной компетентности старшеклассников в системе дополнительного образования и обеспечения методических условий его реализации была разработана дополнительная общеобразовательная обще развивающая программа социально-педагогической направленности «Школа успешной коммуникации».

Программа направлена на формирование коммуникативной компетентности старшеклассников, а именно, на овладение ими навыками межличностного и межгруппового взаимодействия посредством анализа коммуникативной ситуации, проектирования и рефлексии собственной коммуникативной деятельности. Разработанная программа носит не теоретический, а именно практический характер и включает в себя разнообразные психолого-педагогические техники и технологии по формированию вербальной и невербальной коммуникации, преодолению коммуникативных барьеров, выстраиванию отношений с коллективами и отдельными категориями людей, интернет-коммуникации, ведения переговоров, эффективного лидерства, публичного выступления, межкультурной коммуникации.

В качестве методов формирования коммуникативной компетентности используются традиционные методы, методы активного обучения, тренинги, проекты, а также методы дистанционного обучения.

Таким образом, организацию процесса формирования коммуникативной компетентности старшеклассников в системе дополнительного образования определяет содержание и структура коммуникативной компетентности, потенциал системы дополнитель-

ного образования, а также предложенная модель формирования, некоторые компоненты (этапы, компоненты, условия, уровни, мето-

ды) которой достаточно подробно были рассмотрены в данном исследовании.

Список литературы

1. Голуб О.Ю. Коммуникативная компетентность в условиях сетевых взаимодействий // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2019. Т. 19. № 2. С. 126-130. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2019-19-2-126-130>
2. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей. М., 2002.
3. Кузнецова Н.И., Кузнецова А.Н. Компетентностный подход в отечественной системе дополнительного профессионального образования // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. Ульяновск: Изд-во SIMJET, 2013. С. 519-528.
4. Фальковская К.И. Коммуникативная компетентность личности молодого человека в добровольной социальной работе. М., 2008. 111 с.
5. Тесленко В.И., Латынцев С.В. Критерии и уровни сформированности у обучаемых коммуникативной компетентности // Психология обучения. 2011. № 10. С. 32-43.
6. Кузнецова А.Н. Формирование коммуникативной компетентности как механизм социализации личности в учреждении дополнительного образования детей: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2007. 342 с.

References

1. Golub O.Y. Kommunikativnaya kompetentnost' v usloviyakh setevykh vzaimodeystviy [Communicative competence in the conditions of network interactions]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya – Izvestia of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Politology*, 2019, vol. 19, no. 2, pp. 126-130. <https://doi.org/10.18500/1818-9601-2019-19-2-126-130> (In Russian).
2. Evladova E.B., Loginova L.G., Mikhailova N.N. *Dopolnitelnoye obrazovaniye detey* [Supplementary Children Education]. Moscow, 2002. (In Russian).
3. Kuznetsova N.I., Kuznetsova A.N. Kompetentnostnyy podkhod v otechestvennoy sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Competence-based approach in the domestic system of additional professional education]. *Materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii (zaochnoy) s mezhdunarodnym uchastiyem «Aktual'nyye problemy sovremennoego obrazovaniya: opyt i innovatsii»* [Proceedings of the Scientific and Practical Conference (Distant) with International Participation “Current Problems of Modern Education: Experience and Innovations”]. Ulyanovsk, SIMJET Publ., 2013, pp. 519-528. (In Russian).
4. Falkovskaya K.I. *Kommunikativnaya kompetentnost' lichnosti molodogo cheloveka v dobroyol'noy sotsial'noy rabote* [Communicative Competence of a Young Person's Personality in Voluntary Social Work]. Moscow, 2008, 111 p. (In Russian).
5. Teslenko V.I., Latyntsev S.V. Kriterii i urovni sformirovannosti u obuchayemykh kommunikativnoy kompetentnosti [Criteria and levels of formation of communicative competence in students]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of Teaching], 2011, no. 10, pp. 32-43. (In Russian).
6. Kuznetsova A.N. *Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti kak mekhanizm sotsializatsii lichnosti v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya detey: dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Communicative Competence as a Mechanism of Personality Socialization in the Institution of Supplementary children Education. Cand. ped. sci. diss.]. Ulyanovsk, 2007, 342 p. (In Russian).

Информация об авторах

Бедина Вера Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и клинической психологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, verusic@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6571-0394>

Мелехова Виола Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры дефектологии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, cassandra1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5257-8718>

Позднякова Наталья Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, nata_poz@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0712-2863>

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

Статья поступила в редакцию 13.07.2020
Одобрена после рецензирования 19.08.2020
Принята к публикации 26.02.2021

Information about the authors

Vera Y. Bedina, Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor of General and Clinical Psychology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, verusic@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6571-0394>

Viola M. Melekhova, Candidate of Psychology, Associate Professor of Defectology Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, cassandra1@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5257-8718>

Natalya V. Pozdnyakova, Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Theory and Methods of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, nata_poz@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0712-2863>

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

The article was submitted 13.07.2020
Approved after reviewing 19.08.2020
Accepted for publication 26.02.2021

Грамотность чтения: к проблеме измерения языковой способности

Атиркуль Егембердиевна АГМАНОВА*, Алена Андреевна РУБАС

Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева
010008, Республика Казахстан, г. Нур-Султан, ул. Кажымукана, 11

*Адрес для переписки: agmanova@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблематика измерения результатов по грамотности чтения в условиях казахстанского учебного дискурса. Проанализированы возможные формулировки тестовых заданий, направленные на проверку реализации стратегии по формированию функциональной грамотности. Рассматриваемая проблема весьма актуальна в контексте модернизации системы школьного образования в Казахстане.

Ключевые слова: учебный дискурс, грамотность чтения, функциональная грамотность, измерение, тестовые задания

Для цитирования: Агманова А.Е., Рубас А.А. Грамотность чтения: к проблеме измерения языковой способности // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 165-168. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-165-168>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-165-168

Reading literacy: on the problem of measuring language ability

Atirkul E. AGMANOVA*, Alyona A. RUBAS

L.N. Gumilyov Eurasian National University
11 Kazhymukana St., Nur-Sultan 010008, Republic of Kazakhstan
*Corresponding author: agmanova@mail.ru

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



Abstract. We discuss the problems of measuring the results of reading literacy in the context of the Kazakh academic discourse. Possible formulations of test items are analyzed, aimed at checking the implementation of the strategy for the development of functional literacy. The problem under consideration is very relevant in the context of the modernization of the school education system in Kazakhstan.

Keywords: academic discourse, reading literacy, functional literacy, measurement, test items

For citation: Agmanova A.E., Rubas A.A. Gramotnost' chteniya: k probleme izmereniya yazykovoy sposobnosti [Reading literacy: on the problem of measuring language ability]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 165-168. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-165-168> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Роль русского языка в социально-коммуникативном пространстве полиглантничного Казахстана определяется особенностями его функционирования: 1) в качестве родного в речевой деятельности этнических русских и представителей других этнических групп; 2) как второго, наряду с родным языком, в речевой деятельности других этносов; 3) как иностранного в ситуации изучения и использования оралманами (репатриантами – этническими казахами) и иностранными гражданами [1, с. 60]. Активное функционирование в казахстанском обществе русского языка наряду с государственным казахским языком играет позитивную роль в процессе овладения учащимися русского языка в школе. Вместе с тем данный факт обуславливает актуальность и научно-теоретическую значимость разработки вопросов теории усвоения и практики обучения русскому языку как родному и как второму в контексте осуществляемого в настоящее время обновления содержания казахстанской системы образования.

Данные задачи требуют поиска новых эффективных путей обучения, направленных на обеспечение высокого уровня языковой подготовки в образовательных учреждениях страны. Особенно это актуально для этапа школьного обучения.

В Республике Казахстан с 2016 г. активно осуществлялся переход на новое содержание школьного образования. В условиях модернизации в сфере казахстанского образования значительно усиливается роль учебного дискурса в процессе обучения. Принимая во внимание тот факт, что когнитивно-дискурсивное направление в контексте новых требований к языковой подготовке в образовательных учреждениях приобретает особую научно-теоретическую и общественную значимость, считаем весьма важным ис-

следование потенциала учебного дискурса в условиях казахстанских реалий.

В своем исследовании мы опираемся на работы Н.Ф. Алефиренко, В.И. Карасика, Н.Д. Арутюновой (моделирование процессов построения дискурса), А.Л. Шарандина, А.С. Щербак (когнитивный коммуникативно-дискурсивный подход в изучении русского языка), Т.В. Ежовой (проектирование педагогического дискурса в вузе), Н.А. Комина (особенности учебного дискурса в ситуации коммуникативно-ориентированного обучения языку), С.Ф. Сергеева, Л.М. Яхнбаевой (общая характеристика учебного дискурса).

Интерес к изучению учебного дискурса обусловлен значимостью исследования связи языка с различными сторонами человеческой деятельности, прежде всего, с мышлением, актуализируемым через продукт коммуникативной деятельности. На базе учебного дискурса осуществляется презентация нового материала, проверяются и закрепляются полученные знания, что приобретает особую актуальность в контексте новых требований к языковой подготовке в образовательных учреждениях разных уровней [2]. Это обуславливает внедрение в учебный процесс ситуативных заданий, которые позволяют моделировать условия, максимально приближенные к действительности.

Условия учебного дискурса позволяют взаимодействовать как с информацией, отраженной в тексте, так и содержащейся вне его и связанной с предыдущим опытом индивида. Умения и навыки в определении темы, идеи и других составляющих текста характеризуют грамотность чтения. В понятие «грамотность чтения» входят три составляющих: понимание прочитанного, использование информации текста для решения поставленных задач, умения размышлять и делать выводы [3]. Результатом обучения ста-

новится способность эффективно использовать весь объем полученных предметных знаний в вариативных ситуациях. Термин «грамотность чтения» был введен ЮНЕСКО в 1957 г. параллельно с понятиями «грамотность» (навыки чтения, письма, счета и работы с документами) и «минимальная грамотность» (способность читать и писать простые сообщения)¹. В процессе формирования грамотности чтения, как элемента учебного процесса, совершенствуются и развиваются интеллектуальные способности и коммуникативные умения.

В Казахстане, как и в системах образования многих других стран, для оценки результатов обучения используется тестирование – как один из экспериментальных способов измерения языковой способности личности. Если, например, рассмотреть структуру единого национального экзамена, то тест по грамотности чтения входит в обязательный блок с 2017 г. по всем специальностям [4]. В тестовых заданиях по грамотности чтения представлено 4 текста с 2, 4, 6 и 8 тестовыми заданиями, в которых требуется выбрать один правильный ответ из пяти предложенных. Задания направлены на оценивание знаний по следующим критериям:

- общее понимание смысла представленного текста;
- поиск информации;
- интерпретация;
- рефлексия на содержание;
- рефлексия на форму.

Данные критерии отражают требования учебной программы по разделу «Чтение», в котором фокусируется внимание на понимании информации, выявлении структурных частей текста и определении основной мысли, понимании особенностей применения лексических и синтаксических единиц в прочитанном тексте, определении типов и стилей текстов, формулировании вопросов и оценива-

¹ Особенности формирования функциональной грамотности учащихся старшей школы по предметам естественно-научного цикла. Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина. Астана, 2013. 48 с.

нии, извлечении информации из различных источников². Проанализировав тестовые задания по грамотности чтения, можно выделить наиболее распространенные формулировки:

- абзац, в котором содержится информация о (об) ...;
- цель текста (абзаца);
- название, отражающее тему текста;
- идея текста отражена в предложении / в афоризме;
- микротема предложения (абзаца);
- информация, объединяющая абзацы ... и ...;
- ключевые слова, соответствующие идеи текста;
- вопрос, на который можно ответить по содержанию ... абзаца;
- последовательность событий в тексте;
- утверждение, по которому представлен ряд последовательных доказательств. Данный инструмент измерения языковой способности может адекватно реализовать проверку формирования навыков грамотности чтения, которые должны быть сформированы в условиях учебного дискурса в процессе обучения русскому языку.

Таким образом, оценка сформированных знаний и умений представляет собой сложный и многогранный процесс. Формат тестовых заданий по грамотности чтения позволяет поверить способность эффективно использовать весь объем полученных предметных знаний в вариативных ситуациях через общее понимание смысла текста, процесс поиска и интерпретации необходимой информации. Грамотность чтения охватывает языковые знания путем включения наиболее действенных для каждой отдельно взятой ситуации конкретных знаний. Если ученик будет иметь возможность как можно больше практиковаться с подобного рода заданиями, он к ним быстро адаптируется и сможет лучше сопоставлять информацию, улавливать главные идеи и тезисы текстов, искать доводы в под-

² Русский язык. Учебная программа для 10–11 классов (с русским языком обучения). URL: <https://nao.kz/loader/fromorg/2/25> (дата обращения: 20.12.2020).

тврдение своей точки зрения, апеллируя фактами из источников, а также сопоставлять прочитанное с личными представлениями о мире, так как работа по формированию гра-

мотности чтения должна опираться не только на текст, но и на внетекстовые знания, соответствующие возрастным особенностям, с использованием разных форм заданий.

Список литературы

1. Агманова А.Е., Журавлева Е.А. Би-, полилингвизм сквозь призму этнокультурного взаимодействия в Казахстане // Би-, поли-, транслингвизм и лингвистическое образование: материалы 5 Междунар. науч.-практ. конф. под эгидой МАПРЯЛ. М., 2019. С. 60-67.
2. Никульшина Н.Л. Письменный научный дискурс как объект моделирования в учебных целях // Вестник Томского государственного университета. 2008. Вып. 3 (59). С. 245-250.
3. Kovaleva Г.С., Krasnovskiy Э.А. Новый взгляд на грамотность. По результатам международного исследования PISA-2000. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501401> (дата обращения: 25.12.2020).
4. Рубас А.А., Садиева Д.В. Грамотность чтения: тренировочные тексты с заданиями. Астана, 2017. 75 с.

References

1. Agmanova A.E., Zhuravleva E.A. Bi-, polilingvism skvoz' prizmu etnokul'turnogo vzaimodeystviya v Kazakhstane [Bi-, polylinguism through the prism of ethnocultural interaction in Kazakhstan]. *Materialy 5 Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii pod egidoy MAPRYaL «Bi-, poli-, translingvism i lingvisticheskoye obrazovaniye»* [Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference under the Auspices of International Association of Teachers of Russian Language and Literature “Bi-, Poly-, Translinguism and Linguistic Education”]. Moscow, 2019, pp. 60-67. (In Russian).
2. Nikulshina N.L. Pis'mennyy nauchnyy diskurs kak ob"yekt modelirovaniya v uchebnykh tselyakh [Written scientific discourse as an object of modeling for educational purposes]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Tomsk State University], 2008, no. 3 (59), pp. 245-250. (In Russian).
3. Kovaleva G.S., Krasnovskiy E.A. Novyy vzglyad na gramotnost'. Po rezul'tatam mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2000 [A New Perspective on Literacy. According to the Results of the International Research PISA-2000]. (In Russian). Available at: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200501401> (accessed 25.12.2020).
4. Rubas A.A., Sadiyeva D.V. *Gramotnost' chteniya: trenirovchnyye teksty s zadaniyami* [Reading Literacy: Training Texts with Assignments]. Astana, 2017, 75 p. (In Russian).

Информация об авторах

Агманова Атиркуль Егембердиевна, доктор филологических наук, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Республика Казахстан, agmanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9285-0824>

Рубас Алена Андреевна, докторант PhD 8D02305 – «Филология» (по специализации: языкознание), кафедра теоретической и прикладной лингвистики, Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева, г. Нур-Султан, Республика Казахстан, alena1992.18@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7025-9128>

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

Статья поступила в редакцию 22.01.2021
Одобрена после рецензирования 19.02.2021
Принята к публикации 26.03.2021

Information about the authors

Atirkul E. Agmanova, Doctor of Philology, Professor of Theoretical and Applied Linguistics Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan, agmanova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9285-0824>

Alyona A. Rubas, Doctoral Candidate PhD 8D02305 – “Philology” (Specialization: Language Studies), Theoretical and Applied Linguistics Department, L.N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan, alena1992.18@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7025-9128>

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

The article was submitted 22.01.2021
Approved after reviewing 19.02.2021
Accepted for publication 26.03.2021

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ NATIONAL HISTORY

Научная статья
УДК 93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-169-175

Деятельность епископа Порфирия (Успенского) на посту начальника Русской Духовной миссии в Иерусалиме (1847–1853 годы)

Андрей Николаевич АЛЛЕНОВ¹*, Олег Юрьевич ЛЕВИН²

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

²Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования
«Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. М. Горького, 3

*Адрес для переписки: anicol@yandex.ru

Аннотация. Проанализирована миссионерская деятельность епископа Русской православной церкви Порфирия (Константина Александровича Успенского) на территории Палестины, входившей в исследуемый период с 1847 по 1853 г. в состав Османской империи. Показана предварительная разведка Порфирием этих земель для обоснования целесообразности учреждения Русской Духовной миссии в регионе, покровительство этой идеи среди властей Российской империи, в том числе среди канцлера графа Нессельроде и императора Николая I. Рассмотрена просветительская и благотворительная деятельность епископа Порфирия среди местного православного населения, в том числе оказание финансовой помощи в создании народных училищ и богословского училища для подготовки духовенства из местного арабского населения. Отмечено, что наряду с миссионерством для епископа чрезвычайно важной была научно-исследовательская деятельность. Будучи востоковедом, Порфирий описывал местный церковный фольклор, собирал реликвии и переписывал рукописи, описывал свои наблюдения. Отмечено, что его собратья также стремились раскрыть для российского общества историю и культуру Ближнего Востока; в частности, семинарист Соловьев делал зарисовки местности. Охарактеризованы взаимоотношения епископа с российским и австрийским консулами.

Ключевые слова: Русская Духовная миссия, Русская православная церковь, Русская Палестина, Порфирий (Успенский), Османская империя

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-41034.

Для цитирования: Алленов А.Н., Левин О.Ю. Деятельность епископа Порфирия (Успенского) на посту начальника Русской Духовной миссии в Иерусалиме (1847–1853 годы) // Вест-

ник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 169-175. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-169-175>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-169-175

Activities of Bishop Porphyrius Uspensky as head of the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem (1847–1853)

Andrey N. ALLENOV¹*, Oleg Y. LEVIN²

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church

3 Maxim Gorky St., Tambov 392000, Russian Federation

*Corresponding author: anicol@yandex.ru

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



Abstract. We analyze the missionary activity of the Bishop of the Russian Orthodox Church Porphyrius (Konstantin Aleksandrovich Uspensky) in the territory of Palestine, which was part of the Ottoman Empire in the period under study from 1847 to 1853. Porphyrius's preliminary exploration of these lands to justify the expediency of establishing a Russian Ecclesiastical Mission in the region, and the patronage of this idea among the authorities of the Russian Empire, including the Chancellor Count Nesselrode and Emperor Nicholas I, are shown. We consider the educational and charitable activities of Bishop Porphyrius among the local Orthodox population, including the provision of financial assistance in the creation of public schools and a theological school for the training of clergy from the local Arab population. It is noted that along with missionary work, research activities were extremely important for the bishop. As an orientalist, Porphyrius described local church folklore, collected relics and copied manuscripts, and described his observations. It is noted that his colleagues also sought to reveal to the Russian society the history and culture of the Middle East; in particular, the seminarian Solovyov made sketches of the area. The relations of the bishop with the Russian and Austrian consuls are described.

Keywords: Russian Ecclesiastical Mission, Russian Orthodox Church, Russian Palestine, Porphyrius Uspensky, Ottoman Empire

Acknowledgements: The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of research project no. 19-09-41034.

For citation: Allenov A.N., Levin O.Y. Deyatel'nost' episkopa Porfiriya (Uspenskogo) na postu nachal'nika Russkoy Dukhovnoy missii v Iyerusalime (1847–1853 gody) [Activities of Bishop Porphyrius Uspensky as head of the Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem (1847–1853)]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 169-175. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-169-175> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Епископ Порфирий (в миру Константин Александрович Успенский), выпускник

Санкт-Петербургской духовной академии, известный знаток Православного Востока,

археолог и собиратель различных артефактов, связанных с историей Православной Церкви. Он стоял у истоков Русской Духовной миссии в Иерусалиме. Но назначению его предшествовала длительная подготовка.

В 1841 г., будучи еще в сане архимандрита, отец Порфирий был назначен настоятелем русской посольской церкви в Вене. На этой должности он пробыл недолго и уже в августе 1842 г. его вызвали в Санкт-Петербург, где сообщили о новом назначении – в Иерусалим, фактически в качестве паломника. Директор азиатского департамента Л.Г. Сенявин так охарактеризовал задачу, которая стояла перед отцом Порфирием: «Ваша главная обязанность состоит в том, чтобы собрать верные сведения о состоянии палестинской церкви и на месте обсудить: какие меры надлежит принять для поддержания благосостояния ее» [1, с. 26]. В 1843 г. архимандрит Порфирий отправляется в Палестину, где ему предстояло в качестве паломника собрать сведения о состоянии восточных церквей, духовенстве и пастве, отношениях между Патриархами. За короткое время он объездил всю Палестину, побывал во многих местах Сирии. Исследователь истории Русской Духовной миссии в Иерусалиме так пишет о значении этой поездки архимандрита Порфирия: «Его поездки на Восток послужили укреплению и расширению связей между Русской Церковью и Восточными Патриархами. В этом его бесценная заслуга, так как в своих докладах он сумел доказать, что Русская Церковь обязательно должна иметь свое представительство там, где средоточие всех христиан, чтобы она оказывала поддержку Православию, живущему около колыбели христианства»¹. В 1844 г. отец Порфирий выезжает из Иерусалима в Константинополь, где пишет подробный отчет о своем пребывании в Палестине и о реальном положении Восточных Церквей. Он приходит к однозначному выводу: в

Иерусалиме необходимо учредить Русскую Духовную миссию.

Помимо Палестины архимандрит также посещает Египет, Афон и возвращается в 1846 г. домой через Валахию и Молдавию, где находились имения Святогробского братства, которые были одним из основных источников дохода Иерусалимской Церкви. В этих путешествиях открывается вторая ипостась деятельности отца Порфирия – как ученого-востоковеда. Он описывает увиденные им святыни, переписывает древние рукописи, собирает христианские реликвии, записывает истории монастырей и церквей. Ведет ежедневный довольно подробный дневник, который впоследствии будет издан в нескольких томах под названием «Книга бытия моего». Можно предположить, что отец Порфирий изначально так и задумывал этот дневник не как просто запись своих размышлений и наблюдений, а как настоящий труд, предназначенный к печати, в котором можно найти массу сведений об истории и культуре стран Христианского Востока.

Вскоре после возвращения архимандрита Порфирия его идея об учреждении русской миссии в Иерусалиме начала приобретать реальные черты – 11 февраля 1847 г. государственный канцлер граф Нессельроде представил императору Николаю I записку, в которой обосновывалась идея учреждения миссии. Император отнесся к этой идее положительно, и началась работа по подготовке миссии. Архимандрит Порфирий был назначен начальником ее, определение об этом от Святейшего синода последовало 31 июля 1847 г., в нем, в частности, говорилось следующее: «Отправить в Иерусалим архимандрита Порфирия с тем, чтобы он находился в Иерусалиме не в качестве русского настоятеля, но в качестве русского поклонника, снабженного дозволением и формальной рекомендацией от русского духовного начальства» [1, с. 50].

Задачи для отца-архимандрита были сформулированы довольно расплывчато, он, как и в первую свою поездку, оставался просто поклонником. На этот раз у него был некий официальный статус как лица, рекомен-

¹ Никодим (Ротов), митр. История Русской Духовной миссии в Иерусалиме // Сайт Русской Духовной миссии в Иерусалиме (Московский Патриархат). URL: <https://rusdm.ru/history/34> (дата обращения: 03.12.2020).

дованного духовной властью. И ему дали трех помощников: иеромонаха Феофана (Говорова) и студентов Санкт-Петербургской духовной семинарии Соловьева и Крылова. Цели, которые ставились перед миссией, были следующие: «1) иметь в Иерусалиме, как центре православного исповедания на Востоке, представителей русской церкви и образец нашего богоугодного служения; 2) преобразовать мало-помалу само греческое духовенство, возвысить оное в собственных его глазах столько же, сколько и в глазах православной паствы; 3) привлечь к Православию и утвердить в оном местные народные элементы, которые постоянно колеблются в своей вере, под влиянием агентов разных исповеданий» [1, с. 52]. Эти цели, с одной стороны, амбициозны, с другой стороны, утопичны, и недаром в своем комментарии на «Записку» Б.П. Мансуров пишет: «Пышное наименование начальника духовной миссии, ему строго было вменено не придавать себе и своим товарищам иного характера, кроме поклоннического, не вмешиваться ни в чем в дела греческого духовенства, ограничиваться предложением советов в случае возможности, не вмешиваться в житейские дела наших поклонников, и вообще всячески стараться не возбуждать подозрений иностранных агентов, дабы не подавать повода к толкам о каких-либо скрытных намерениях России»². В целом миссии был придан характер наблюдательный, но даже в этих условиях строгих ограничений архимандрит Порфирий, благодаря своему характеру, знаниям, коммуникативным способностям, смог наладить связи с нужными людьми в Иерусалиме, изучить в подробностях обстановку и даже поучаствовать в организации церковных школ для детей православных арабов.

В ноябре 1847 г. миссия отправилась в Иерусалим. Путь занял больше трех месяцев, 16 февраля 1848 г. русская делегация была в Иерусалиме. О месте первоначального жительства своего с братией отец Порфирий в дневнике отмечает: «Поместились в тех

кельях Святогорбского монастыря, кои занимал патриарх Кирилл, когда был еще архиепископом лидским» [2, с. 212]. В дальнейшем патриарх Кирилл Иерусалимский разрешил русской миссии временно разместиться в Архангельском монастыре. Это и стало первым местом жительства Русской Духовной миссии в Иерусалиме. В дневнике отец Порфирий отмечает важную деталь по поводу своего статуса в глазах местного духовенства: «В Иерусалиме никто не считает меня поклонником Святых Мест, а все признают за дипломатического агента Российской державы» [2, с. 221]. В мае 1848 г. архимандрит вынужден был выехать в Яффу из-за болезни глаз, надеясь, что тамошний влажный воздух даст облегчение. В этой поездке его сопровождал студент Соловьев, который делал зарисовки достопримечательностей. На пути посетили и осмотрели разрушенный город Аполлония, родник Рас ель-Айн, Иамни, Абуд. В путь отправились 18 мая, а 25-го вернулись в Иерусалим.

Ограниченный в своих действиях, как начальник миссии, отец Порфирий сосредоточивается на благотворительной и просветительской деятельности среди православных арабов. Так, он 7 августа 1848 г. установил выдачу пособия три раза в год беднейшим православным жителям Вифлеема общей суммой 500 пиастров, раздавалась она на Успение Божией Матери, Рождество Христово и Пасху [2, с. 301]. Просветительство заключалось в том, что отец Порфирий давал средства на эти училища, сам их контролировал и посещал. В ноябре 1848 г. он передает митрополиту Поликарпу 15000 пиастров на устройство училища в Акре [2, с. 385], а Патриарх Кирилл, как пишет отец Порфирий, «изъявил твердое намерение учредить с помощью моей духовное училище для образования сельских священников» [2, с. 549]. Так прошло первых два года миссии, не просто в наблюдениях за местной жизнью, но в деятельном участии в ней.

Весна 1850 г. началась с длительной поездки всей группы в Египет. В марте миссия отправилась в Александрию. Осмотрели и

² ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 972. Оп. 1. Д. 168. Л. 4.

описали монастырь св. Саввы. 4–10 апреля путешествуют по р. Нил. 11–27 апреля работают в Каире с рукописями древних манускриптов. Осматривают и переписывают рукописи в патриаршей библиотеке в Александрии. Обозревают Георгиевский монастырь в Старом Каире, монастыри св. Антония Великого и св. Павла Фивейского. В июне–июле путешествуют на Синай, где описали арабские рукописи Св. Писания, богослужебные рукописи и творения отцов. В августе вся группа возвращается в Иерусалим [3, с. 1–43].

Следующий, 1851 г. был ознаменован для всех членов миссии путешествием к Мертвому морю, на реку Иордан. Исследования, собирание рукописей, описание святынь – это только одна сторона деятельности архимандрита Порфирия на посту начальника духовной миссии в тех ограничениях, в которые она была поставлена. Немаловажна была и забота об открытии народных училищ и богословского училища для арабов. С этой идеей еще в 1849 г. отец Порфирий обратился к Иерусалимскому патриарху Кириллу, и тот поддержал русского монаха. В том же году такая школа была открыта при храме св. Гроба, потом ее перенесли в Крестный монастырь, значительно расширив. Попечителем этой школы стал архимандрит Порфирий [1, с. 66]. Он лично ездил в Лидду, Рамлу и Яффу, чтобы уговорить тамошних жителей открыть училища для арабских детей. Иногда отец Порфирий прибегал к довольно нестандартным действиям, что подготовить пастырей из местных православных. В своем дневнике 16 августа 1851 г. он сообщает: «Купил себе маленького абиссинца у бетжальских христиан православных за 125 рублей серебром с намерением крестить его, обучить и, если Богу будет угодно, отправить в Абиссинию священником для тамошних православных купцов из греков, уже давно лишившихся своего пастыря» [3, с. 123].

Сам отец Порфирий так характеризовал свои усилия в деле школьного просвещения арабов и других народов: «Бог сподобил меня быть зачатком духовного образования двух православных народов: арабского и болгарского. Итак, никто не скажет мне: он

праздно прошел по земле. Свидетели правды моей суть юные арабы в Иерусалиме и юные болгары в Киеве. Первые образуются по моему настоянию, вторые – по моему ходатайству» [3, с. 211]. Архимандриту также принадлежит мысль об открытии типографии, которая печатала бы книги как на греческом, так и на арабском языках. Такая типография была открыта в 1852 г. при Никольском монастыре в Иерусалиме.

Но работа Русской Духовной миссии в Иерусалиме близилась к концу, и то была не вина ее участников. Причиной стала война России с Турцией, которая сделала невозможным пребывание русской миссии на территории Турецкой империи. Как развивались события в Иерусалиме, архимандрит Порфирий довольно подробно описывает в своем дневнике. Австрийский консул Пиццамано 23 сентября 1853 г. сообщил архимандриту, что началась война с Россией. И только 13 октября 1853 г. появилась какая-то ясность с тем, что будет с миссией, отец-архимандрит пишет: «Наконец сегодня в три часа пополудни австрийский консул Пиццамано лично объявил мне, что: Россия воюет с Турцией, он из Бейрута получил предписание покровительствовать русским в Иерусалиме в течение шести месяцев» [4, с. 152]. Спустя два дня и русский консул Базили: «уведомил меня, что он по слухам войны России с Турцией удаляется в Ливорно, и что все русские, проживающие в Палестине, поручены покровительству австрийского консульства. Из письма его видно, что не получил никакого особенного приказания касательно нашей духовной миссии в Иерусалиме. Посему я не знаю, что делать в настоящих затруднительных обстоятельствах. Мне и сотрудникам моим высланы окладные деньги только за январскую треть сего года, которых, разумеется, недостаточно для нашего содержания не только в следующем, но и в текущем году» [4, с. 153].

Иерусалим архимандрит Порфирий вместе с иеромонахом Феофаном покинул 8 мая 1854 г., отметив в дневнике: «Еду в Италию. Туда манят меня тамошние изящные искусства, зодчество, ваяние и живопись. А папа?

Любопытно видеть и его» [4, с. 181]. Действительно, отец Порфирий перед тем как вернуться в Россию посетил Венецию, Падую, Милан, Анкону, Лоретто, Рим, Ливорно, Пизу, Флоренцию, Геную и попал на аудиенцию вместе с иеромонахом Феофаном к папе Римскому Пию IX.

Подведем итоги деятельности архимандрита Порфирия на посту первого начальника Русской Духовной миссии в Иерусалиме.

Находясь в официальном статусе поклонника, он смог развить довольно активную работу по нескольким направлениям: 1) налаживание связей с Патриархами Иерусалимским и Антиохийским, с греческим духовенством; 2) проявляя искреннее сочувствие к православным арабам, способствовал открытию школ для них, лично участвовал в этом; 3) активно занимался сбором древних рукописей, раритетов, описанием святынь.

Список литературы

1. Дмитриевский А.А. Епископ Порфирий Успенский как инициатор и организатор первой Русской Духовной миссии в Иерусалиме и его заслуги на пользу православия и в деле изучения христианского Востока: По поводу столетия со дня его рождения. Спб.: Тип. В. Киршбаума, 1906. 124 с.
2. Порфирий (Успенский), еп. Книга бытия моего: Дневники и автобиогр. записки еп. Порфирия (Успенского): в 8 т. Спб.: Тип. Имп. акад. наук, 1899. Т. 3. 717 с.
3. Порфирий (Успенский), еп. Книга бытия моего: Дневники и автобиогр. записки еп. Порфирия (Успенского): в 8 т. Спб.: Тип. Имп. акад. наук, 1899. Т. 4. 476 с.
4. Порфирий (Успенский), еп. Книга бытия моего: Дневники и автобиогр. записки еп. Порфирия (Успенского): в 8 т. Спб.: Тип. Имп. акад. наук, 1899. Т. 5. 535 с.

References

1. Dmitrievskiy A.A. *Episkop Porfiriy Uspenskiy kak initsiator i organizator pervoy Russkoy Dukhovnoy missii v Iyerusalime i ego zaslugi na pol'zu pravoslaviya i v dele izucheniya khristianskogo Vostoka: Po povodu stoletiya so dnya ego rozhdeniya* [Bishop Porphyrius Uspensky as the Initiator and Organizer of the First Russian Ecclesiastical Mission in Jerusalem and His Services for the Benefit of Orthodoxy and in the Study of the Christian East: On the Centenary of his Birth]. St. Petersburg, Typography of V. Kirshbaum, 1906, 124 p. (In Russian).
2. Porphyrius (Uspensky), Bishop. *Kniga bytiya moyego: Dnevniki i avtobiogr. zapiski ep. Porfiriya (Uspenskogo): v 8 t.* [The Book of My Existence: Diaries and Autobiography. Notes of Bishop Porphyrius (Uspensky): in 8 vols.]. St. Petersburg, Typography of Imperial Academy of Sciences, 1899, vol. 3, 717 p. (In Russian).
3. Porphyrius (Uspensky), Bishop. *Kniga bytiya moyego: Dnevniki i avtobiogr. zapiski ep. Porfiriya (Uspenskogo): v 8 t.* [The Book of My Existence: Diaries and Autobiography. Notes of Bishop Porphyrius (Uspensky): in 8 vols.]. St. Petersburg, Typography of Imperial Academy of Sciences, 1899, vol. 4, 476 p. (In Russian).
4. Porphyrius (Uspensky), Bishop. *Kniga bytiya moyego: Dnevniki i avtobiogr. zapiski ep. Porfiriya (Uspenskogo): v 8 t.* [The Book of My Existence: Diaries and Autobiography. Notes of Bishop Porphyrius (Uspensky): in 8 vols.]. St. Petersburg, Typography of Imperial Academy of Sciences, 1899, vol. 5, 535 p. (In Russian).

Информация об авторах

Алленов Андрей Николаевич, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии и методологии науки, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, anicol@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0730-5582>

Левин Олег Юрьевич, старший преподаватель кафедры библеистики, богословия и философии, Тамбовская духовная семинария Тамбовской епархии Русской православной церкви, г. Тамбов, Российская Федерация, eshten@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9171-2120>

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

Статья поступила в редакцию 28.10.2020
Одобрена после рецензирования 25.11.2020
Принята к публикации 24.12.2020

Information about the authors

Andrey N. Allenov, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Philosophy and Methodology of Science Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, anicol@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0730-5582>

Oleg Y. Levin, Senior Lecturer of Biblical Studies, Theology and Philosophy Department, Tambov Seminary of Tambov Eparchy of the Russian Orthodox Church, Tambov, Russian Federation, eshten@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9171-2120>

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

The article was submitted 28.10.2020
Approved after reviewing 25.11.2020
Accepted for publication 24.12.2020

К вопросу о влиянии армянской и грузинской диаспор Кизляра на экономическую и культурно-просветительскую жизнь города в первой половине XIX века

Абидат Абдулаевна ГАЗИЕВА^{1*}, Магомед Магомедович ГАСАНОВ²

¹ФГБУН «Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук»
367000, Российская Федерация, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. М. Гаджиева, 45

²ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет»
367000, Российская Федерация, Республика Дагестан, г. Махачкала, ул. Магомета Гаджиева, 43а
*Адрес для переписки: gazieva.abidat@mail.ru

Аннотация. Рассмотрено социально-экономическое и культурное развитие Кизляра и прилегающих к нему станиц в контексте национальной политики, проводившейся в городе царской администрацией в период 20–60-х гг. XIX века. В качестве основного метода исследования использовался нарративный метод, а также следование принципам всесторонности и системности исторического познания вопроса исследования. В качестве основной базы исследования использованы архивные материалы и доступная литература. Сделана попытка на основании доступных источников и литературы детального анализа вклада армянской и грузинской диаспор в хозяйственно-экономическую и образовательную деятельность на Кизлярщине. Показана передовая роль армянского и грузинского купечества в процессе вовлечения региона (ряда городов Северо-Восточного Кавказа) в торгово-экономическое пространство Российской империи. Раскрыта торговая и хозяйственная специализация диаспор города, явившаяся впоследствии основой промышленного производства в Кизляре. Освещен вопрос просветительской деятельности армянской диаспоры, появления первых частных школ, основанных армянским сообществом города Кизляра. Показан на примере деятельности представителей армянской и грузинской диаспор процесс гражданской колонизации региона как основной метод к сближению отношений центр – окраина.

Ключевые слова: диаспора, торговля, экономика, образование, культура

Для цитирования: Газиева А.А., Гасанов М.М. К вопросу о влиянии армянской и грузинской диаспор Кизляра на экономическую и культурно-просветительскую жизнь города в первой половине XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 176-184. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-176-184>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-176-184

On the issues of influence of the Armenian and Georgian diasporas of Kizlyar on the economic, cultural and educational life of the city in the first half of the 19th century

Abidat A. GAZIEVA^{1*}, Magomed M. GASANOV²

¹Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences

45 M. Gadzhiev St., Makhachkala 367000, Republic of Dagestan, Russian Federation

²Dagestan State University

43a Magometa Gadzhiev St., Makhachkala 367000, Republic of Dagestan, Russian Federation

*Corresponding author: gazieva.abidat@mail.ru

Материалы статьи доступны по лицензии Creative Commons Attribution («Атрибуция») 4.0 Всемирная
Content of the journal is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
© Газиева А.А., Гасанов М.М., 2021



Abstract. The work examines the socio-economic and cultural development of Kizlyar and the adjacent villages in the context of the national policy pursued in the city by the tsarist administration in the period 20-60s of 19th century. The main research method used in the work is the narrative method, as well as adherence to the principles of comprehensiveness and consistency of historical knowledge of the research issue. Archival materials and available literature are used as the main research base. We make an attempt, on the basis of available sources and literature, a detailed analysis of the contribution of the Armenian and Georgian diasporas to the economic and educational activities in the Kizlyar region. We show the leading role of the Armenian and Georgian merchants in the process of involving the region (a number of cities in the North-Eastern Caucasus) into the trade and economic space of the Russian Empire. The work reveals the trade and economic specialization of the city's diasporas, which later became the basis of industrial production in Kizlyar. We also highlight the issue of educational activities of the Armenian diaspora, the emergence of the first private schools founded by the Armenian community of the city of Kizlyar. The work shows, using the example of the activities of representatives of the Armenian and Georgian diasporas, the process of civil colonization of the region – as the main method for bringing closer relations between the centre and the outskirts.

Keywords: diaspora, trade, economy, education, culture

For citation: Gazieva A.A., Gasanov M.M. K voprosu o vliyanii armyanskoy i gruzinskoy diaspor Kizlyara na ekonomicheskuyu i kul'turno-prosvetitel'skuyu zhizn' goroda v pervoy polovine XIX veka [On the issues of influence of the Armenian and Georgian diasporas of Kizlyar on the economic, cultural and educational life of the city in the first half of the 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 176-184. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-176-184> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Актуальность. Формулировка темы исследования является составной частью широкого исторического процесса складывания гармоничных, добрососедских отношений на Кавказе, при условии сохранения идентичности, характерного для определенного народа

хозяйственной, торгово-экономической жизни и деятельности.

Актуализируется данное исследование за счет того, что на примере истории диаспор появляется возможность раскрытия понятия городского политечнического общежития, как одного из ключевых пунктов гражданской

колонизации на Кавказе. Система административного управления, экономического развития и системы образования Кизляра в первой половине XIX века была сформирована с учетом этноконфессиональных особенностей города.

Историография по теме исследования включает в себя широкий круг источников и литературы. При разработке темы были использованы архивные материалы, фондов Центрального государственного архива Республики Дагестан (ЦГАРД). Также в работе использованы первоисточники – работы авторов, генералов, путешественников, побывавших в регионе в указанный период, так как в них раскрывается экономическая картина края и показаны перспективы его развития.

Деятельность представителей армянской и грузинской диаспор Кизлярчины в процессах экономической интеграции и аккультурации города и прилегающих к нему станиц в экономическую и образовательную модель Российской империи. Как и в других городах Северо-Восточного Кавказа, население в Кизляре состояло «из азербайджанцев, персов, горских евреев, армян, русских и кумыков» [1, с. 87].

Изначально основная масса городского населения была представлена русскими военнослужащими. Кроме военнослужащих, казаков и представителей русской администрации, в городе жили «выходцы из Грузии, Армении, Азербайджана, Дагестана и других областей Кавказа» [2, с. 27], что способствовало складыванию в городе национальных диаспор. Кизляр в исследуемый период представлял собой полигэтническое, поликонфессиональное городское образование с оформившейся фронттирной зоной. Благодаря наложенным межэтническим и культурным связям в городе оформились следующие виды фронтира: экономический, культурно-бытовой.

Царская администрация проводила политику административного управления в городе с учетом интересов национальных и конфессиональных группировок города. Национальный состав населения, постоянно проживающего в городе Кизляре еще с XVIII

века, четко прослеживается по названию слобод и кварталов, составлявших его. Как указывает путешественник, академик И.А. Гильденштедт, побывавший в Кизляре в 1770–1773 гг., «город... разделяется на 4 части, которые, в свою очередь, были разбиты на 8 кварталов по принципу этнической и конфессиональной принадлежности: «Армянский квартал (Арментир), Грузинский квартал (Курце-аул), Квартал новокрещенцев (Кристи-аул (то есть Христианская деревня)), Квартал терских казаков, Окочирский квартал, Черкесский квартал (горцы), Квартал Тезик-аул (персы (тезики)) [3, с. 213-214, 271].

В XIX веке продолжилась политика создания национальных кварталов. Город обустраивался и формировался также с учетом национальных особенностей на следующие слободы: «Арментир – армянская слобода, Курце-аул – грузинская слобода, Кристи-аул – аул для терских казаков и новокрещенцев» [4, с. 94], которые, как указывает И.Д. Попко, «входили как особый служилый разряд в состав Терско-низового войска [5, с. 10]. «Тезик-аул – персидская слобода, Окочир – слобода, заселенная кумыками и ногайцами, и Казанте-аул – слобода казанских татар» [4, с. 94].

Такое административное деление города было очень удобным с точки зрения управления, судопроизводства и бытовых особенностей жителей кварталов. Также подобное деление на кварталы было удобно и для новоприбывших жителей города, так как они сразу не погружались в иноэтническую среду, и в результате соседства постепенно вливались в жизнь «многонационального городского конгломерата» [4, с. 97].

В экономической жизни Кизляра огромную роль играли диаспоры армян и грузин. Наиболее состоятельными купеческими фамилиями города были выходцы из армянской диаспоры. Самым многочисленным и многонациональным сословием было купечество. У представителей живущих в Кизляре купцов были свои традиционные национальные сферы деятельности. Армянские купцы играли значимую экономическую роль в разви-

тии торговли, как внутренней, так и внешней, по всей империи.

Станицы близ города Кизляра в хозяйственном отношении были районированы по типу специализации. Диаспоры грузин и армян основали около Кизляра следующие станицы: Сарапанникова, Новогладовскую, Сасоплы (Александро-Невскую).

Юго-западнее Кизляра находилась станица Сарапанникова (Шелковская), в которую «к работе из доброй воли переселились сюда и построили слободу грузины и армяне» [6, с. 159]. Эта станица была изначально основана администрацией как специализированная на производстве шелковых нитей.

При Новогладовской станице находилась деревня Сасоплы, которая специализировалась на производстве продуктов сельского хозяйства – на садоводстве и огородничестве. Как отмечал исследователь И. Дебу: «Они имеют лучшие сады, водочные заводы и хлебопашество» [7, с. 59].

Вино в огромных количествах у них скупали, к примеру, армянские и грузинские винопромышленники. В торговой деятельности в Кизляре основная роль отводилась армянам. Армянские промышленники были лидерами в городе по производству разного рода спиртных напитков (вины, водки, коньяка, даже шампанского – в период напряженных отношений с Францией). П.П. Зубов, давая характеристику развитию виноводочной промышленности в Кизляре, указывал на то, что «ежегодно отпускается из одного Кизляра до 3000 бочек вина и водки на продажу; из коей последняя отправляется на Макарьевскую ярмарку, равно и на Ирбитскую, в обе столицы, в Ригу и другие города, а вино по большей части расходится по городам Кавказской области и соседственных губерний» [8].

Армянские купцы были инициаторами и создателями крупнейших торговых компаний и объединений. Они осуществляли торговую деятельность не только в Кизляре, но и в городах всей империи. В 1672 г. ими для осуществления торговой деятельности была основана Джульфинская компания, которая позволяла сосредоточить торговые отношения со странами Востока и Запада, через

Каспийское море, вследствие чего им был обеспечен быстрый товарооборот и сосредоточение крупной оптовой торговли в их руках. Российское правительство сохраняло привилегированное состояние и льготы кизлярского купечества армянского происхождения вплоть до 30-х гг. XIX века. Аналогичное положение было и у армянских купцов Астрахани и Моздока. Лишь с 1836 г. армяне вышеуказанных городов стали вносить в казну платежи, аналогично русским купцам.

Известно, что армяне селились только в тех станицах, «где учреждены меновые дворы» [7, с. 81], а также они «пользовались всеми выгодами мены, производя разного рода торговлю с сопредельными Черкесскими народами» [7, с. 81]. Армянские и грузинские промышленники занимали лидирующие позиции в крае в спиртокурительном производстве. Для того чтобы плодотворно развивать свое предприятие и сосредоточить крупный оптовый товарооборот в своих руках, они кооперировались и создавали торговые объединения в розничной торговле, которые затем трансформировались и вылились в итоге в создание устойчивых торговых организаций. Для представителей армянской и грузинской диаспор города было свойственно явление транснационализма, которое изначально проявилось в мелкой розничной торговле, а затем оформилось в устойчивое экономическое сообщество.

Так как быстрорастущая торговля увеличивала спрос, то «промышленность быстро стала развиваться, жители стали вывозить продукцию вовнутрь России и на Нижегородскую ярмарку»¹. Благодаря неутомимой предпринимчивости купцов, преимущественно армян, грузин и тезиков, Кизляр активно включался во всероссийское торгово-экономическое пространство. Кроме того, «Кизляр имел связи со многими городами и столицами Востока, России и Европы» [9, с. 38].

¹ Продолжение статистических очерков некоторых городов Кавказа и Закавказского края, начатых в Календаре на 1852 год. Отиск из «Кавказского календаря» на 1855 г. С. 273-397.

Кизлярское купечество по своему составу было полигническим и поликонфессиональным, что нашло отражение в специфике городской торговли, как внутренней, так и внешней.

Центр города был преимущественно заселен представителями купечества. Купеческие особняки, окруженные садами и виноградниками, составляли центр города. В соответствии с этноконфессиональной градацией города и отчасти прилегающих к нему станиц прошло складывание трех гостиных купеческих домов – русского, армянского и татарского, к которым примыкали различные торговые лавки, рынки, базары и другие торговые места мелкой торговли.

Представители I-II купеческих гильдий занимались крупной оптовой торговлей, преимущественно внешней, купцы третьей гильдии занимались мелким, внутренним товарооборотом. В годовом отчете за 1835 г. дается краткая характеристика кизлярского купечества, а также описывается география его деятельности. Основу кизлярского купеческого сословия составляли армяне, грузины, таджики. Им, по данным 1835 г., «в городе в общем принадлежало 938 домов»². В начале 30-х гг. XIX века более десяти кизлярских купцов из армян имели крупный капитал и пользовались правом ведения торговли в российских городах. В Кизляре же гораздо большее число армян торговало российскими и импортными товарами. Так, в 1841 г. «в торгово-комерческой деятельности города Кизляра было задействовано 8 купцов-армян второй гильдии и 91 купец третьей гильдии» [10, с. 126].

Администрация города следила за соблюдением всех правил, установленных для ведения торговли в регионе, а также и за работой фискальной системы города, которая охватывала деятельность всего экономически активного населения Кизлярщины. Все крупные экономически активные деятели диаспор города подлежали налогообложению. С тезиков, татар, персидских купцов взимались строгие налоги, о чем свидетель-

ствует «Список, по коему следует взыскать с кизлярских тезиков в доход города по годовой оценке за 1836–1837 гг.». В этом документе приводятся данные о количестве подлежащих учету «домов – 241, лавок – 36... а их самих – 423»³. Администрация Кизляра следила за купеческим сословием, так как оно было обложено налогами, которые составляли большую часть бюджета города.

Многочисленные диаспоры города Кизляра, на наш взгляд, явились экономико-образующими в разных сферах хозяйственной и торговой жизни города. Национальная специализация хозяйства, возникшая в городе в исследуемый период, сохранялась в Кизляре еще на протяжении многих десятилетий и способствовала становлению капиталистических отношений в регионе, так как этот процесс проходил по всей империи.

С учетом наличия в городе поликонфессиональных групп и национальных диаспор, активно развивающих экономику города, царская администрация старалась обустроить городской быт относительно вопросов культовых сооружений и прочих мест служения.

В связи с пестрым национальным и конфессиональным составом в городе имелось 9 кладбищ: «грекороссийское – 1, армянское – 1, татарских – 6, суботнинское – 1»⁴. В городе, с учетом конфессиональных взглядов жителей, были и культовые постройки: «2 собора – грекороссийский и армянский, 5 церквей – 3 грекороссийские, 2 армянские, 1 грекороссийский монастырь, 4 татарских мечети»⁵. Практически с момента основания города армянская диаспора стала обустраивать город. Культовые сооружения играли большую роль в жизни общин города, количество их увеличивалось вместе с тем, как быстро увеличивалась численность диаспор. Так как армянская диаспора была одной из наиболее многочисленных, следовательно, и культовых мест и сооружений в их распоряжении находилось большее количество. Первая деревянная армянская церковь была по-

³ ЦГАРД. Ф. 373. Оп. 1. Д. 630. Л. 21-22.

⁴ ЦГАРД. Ф. 379. Оп. 5. Д. 142. Л. 11.

⁵ Там же.

² ЦГАРД (Центральный государственный архив Республики Дагестан). Ф. 379. Оп. 4. Д. 633. Л. 4.

строена в 1754 г., а в 1772 г. «в связи с увеличением армянского населения действовали уже 2 церкви» [11, с. 72]. Из хронологического отрезка 8 лет видно увеличение численности армянского этноса в городе, это было обусловлено его экономической деятельностью и притоком населения в Кизляр из-за проведения лояльной политики в отношении армянского купечества.

Культурная жизнь города, а в особенности развитие образования, связана в городе с деятельностью армянской диаспоры, которая еще в начале XVIII века организовала обучение в городе на уровне церковно-приходских школ.

Были также предприняты попытки местных властей организовать работу по подбору учащихся из числа «турецких, персидских, татарских, армянских... детей [от 10 лет и старше] для обучения в Астрахани»⁶. Оплату за обучение, расходы на пропитание и одежду брали на себя власти. Подобный факт говорит о том, что российские власти были заинтересованы в том, чтобы Кизляр мог стать не только передовым центром и передним краем в распространении административно-экономической политики в регионе, но и центром аккультурации и просветительской деятельности в вопросах распространения российской модели образования.

Кизлярские армяне, особенно из числа состоятельных (преимущественно купцы), способствовали открытию в городе учебных заведений. Представители армянской диаспоры в 1817–1818 гг. способствовали открытию в городе учебного заведения, «которое было призвано давать как светское, так и духовное образование» [12, с. 183]. Методическая основа данного учебного заведения базировалась на трудах армянского просветителя, педагога Г. Хубова. Обучение в школе было платным, из чего выделялась сумма на жалованье учителям, которых всего было 5 человек. Образовательная программа состояла из следующих дисциплин: основы религии, армянской и русской грамматики, риторики, арифметики, торговой бухгалтерии [13, с. 103]. Стоит отметить, что перечень дисциплин, преподавае-

мых в школе Хубова, был шире, чем, к примеру, в полковых школах, в которых на тот период изучали «Закон Божий, грамматику, арифметику, чистописание и рисование.

Данное учебное заведение, несмотря на короткий срок своего функционирования, стало началом зарождения в городе светской системы образования. Хотелось бы акцентировать внимание на терминологии «система образования», так как учебное заведение способствовало развитию кругозора, а также отвечало требованиям, предъявляемым к уездным школам.

В 1820 г., так как образование было прерогативой мужчин, «по прошению попечителя Казанского учебного округа М. Магницкого в Кизляре было открыто уездное училище для армянских юношей» [13, с. 103]. Материальную поддержку училищу оказывала армянская диаспора города, а также и городская администрация.

В 1829 г. в нем обучалось 138 учеников. «Школьная библиотека насчитывала 878 книг»⁷. В 1829 г. из средств городской казны «на нужды училища было выделено 500 рублей с согласия представителей грузинской и татарской общин» [13, с. 103]. Из числа наиболее состоятельных дворян армянской диаспоры города избирался попечитель училища. В связи с тем, что ментальность многих народов, проживающих в городе, не принимала светского образования, основной контингент учащихся в ней состоял из представителей армянской диаспоры города – дворян, купцов, владельцев промышленных предприятий.

Данное учебное заведение являлось базовым в городе, оно позволяло по его окончании продолжить обучение в гимназии. Имея финансовую возможность, а также видя в образовании огромные выгоды для развития семейного предприятия (будь то торговля или промышленность), кизлярские армяне «посыпали своих детей на учебу в столицу и другие города, чтобы дать им среднее и высшее образование» [13, с. 104].

⁶ ЦГАРД. Ф. 379. Оп. 5. Д. 142. Л. 5.

⁷ ЦГАРД. Ф. 379. Оп. 4. Д. 633. Л. 4.

Армянская диаспора города, которая являлась и экономическим ядром торговых отношений в Кизляре, ходатайствовала перед администрацией области об открытии учебного заведения в городе. Финансовое обеспечение пансиона диаспора брала на себя, обещая всячески поддерживать развитие учебного заведения, именно поэтому в городе появился частный пансион для юношей, который был открыт в 1829 г. Директор Кизлярских училищ Е. Грубер в обращениях в правительственные инстанции подчеркивал, что открытие пансиона – дело важное и полезное не только для кизлярцев, но и для всей Кавказской области. Подобное заявление было обоснованным, так как «Кизляр в образовательном отношении находился на более высоком уровне в отличие от остальных городов региона» [13, с. 104], где светских образовательных заведений не было, либо они только начинали возникать.

В этом пансионе обучались дети представителей высшего сословия. Для города это было важным событием. Из-за ряда причин пансион просуществовал сравнительно недолго, всего три года. Наиболее существенной являлась причина отсутствия финансирования и задолженности горожан пред братьями педагогами. Помимо наиболее существенной причины, способствовала закрытию учебного заведения нестабильная военно-политическая ситуация в регионе и, как следствие, нападение и разорение города в 1831 г. под руководством Гази-Магомеда.

Следует отметить и тот факт, что царская администрация устраивала светские учебные заведения в городе, да и в регионе в целом постепенно, так как понимала менталитет, господствующий в крае. К вопросу о женском образовании, даже о базовом, не могло быть речи в исследуемый период. Все вышеперечисленные учебные заведения были предназначены для юношей. Стоит подчеркнуть, что в исследуемый период в городе и близлежащих станицах не было ни одного учебного заведения, ни светского, ни религиозного, занимающегося обучением девочек, «только

старообрядцы успевали выучивать своих дочерей церковно-славянской грамоте»⁸.

Несмотря на то, что в городе Кизляре в исследуемый период было открыто множество учебных заведений как администрацией, так и при поддержке диаспор города, многие из них в скором времени закрывались под влиянием объективных и субъективных причин. Но стоит отметить тот факт, что эти учебные заведения заложили основу светского образования в городе, а также выполнили значимую социальную функцию, оформили потребность к образованию.

Заключение. Город Кизляр с самого своего основания стал центром многонационального экономического, культурного и бытового взаимодействия населения различных этноконфессиональных групп.

Местная администрация способствовала развитию национальной специализации экономических отраслей и промышленности, при сохранении культурно-бытовых особенностей разнонациональных диаспор города, что благоприятно повлияло на становление процесса интегративной модели взаимоотношений в городе и регионе в целом. Сформированный в ходе Кавказской войны институт военно-национального управления был призван обеспечить благоприятные условия для вовлечения местного населения в сферу российского законодательства и налаживания добрососедских российско-кавказских отношений. Система военно-национального управления позволяла комплексно решать ряд вопросов, связанных с административным, политическим и экономическим устройством Северного Кавказа [14, р. 117].

Благодаря деятельности представителей армянской и грузинской диаспор в городах Кавказа, в частности, в Кизляре, регион интегрировался в систему экономических и культурно-образовательных отношений империи, произошло зарождение и распространение капиталистических отношений в крае.

⁸ Материалы статистики Кизлярского полка терского казачьего войска 1858–1868 гг. // Фонд редкой и старой книги ДФИЦ РАН. С. 244.

Список литературы

1. Ибрагимов М.-Р.А. К истории формирования русского населения (XVI – начало XX в.) // Советская этнография. М., 1978. № 2. С. 83-94.
2. Куприянова Л.В. Города Северного Кавказа во второй половине XIX века: к проблеме развития капитализма в ширь. М.: Наука, 1981. 232 с.
3. Дагестан в известиях русских и западноевропейских авторов XIII–XVIII вв. / сост. В.Г. Гаджиев. Махачкала, 1992. 301 с.
4. Газиева А.А. К вопросу о мусульманских кварталах Кизляра в политике России в Дагестане в XIX веке // Исламоведение. 2016. Т. 7. № 1 (27). С. 93-99.
5. Попко И.Д. Терские казаки со стародавних времен. Вып. 1. Гребенское войско. СПб., 1880. 517 с.
6. Бутков П.Г. Материалы для новой истории Кавказа, с 1722 по 1803 год. Спб., 1869. Ч. 1. 548 с.
7. Дебу И. О Кавказской Линии и присоединенном к ней Черноморском войску, или общие замечания о поселенных полках, ограждающих Кавказскую линию, и о соседних горских народах. Спб.: Тип. Карла Крайя, 1829.
8. Зубов П.П. Картина Кавказского края, принадлежащего России и сопредельных оному земель в историческом, статистическом, этнографическом, финансовом и торговом отношениях. URL: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Kavkaz/XIX/1820-1840/Zubov_P_P/text21.htm (дата обращения: 15.08.2020).
9. Иноземцева Е.И. Роль армянского купечества в развитии русско-дагестанских торговово-экономических взаимоотношений в XVIII веке // Мир на Северном Кавказе через языки, образование, культуру: тез. докл. 2 Междунар. конгр. Пятигорск, 1998. С. 37-43.
10. Аганесова Д.В. Армянская диаспора Нижнего Терека XVIII–XIX вв.: дис. ... канд. ист. наук. Махачкала, 1999. 170 с.
11. Аганесова Д.В., Суздалецева И.А. Армянские общины Дагестана в XVIII–XIX веках. Махачкала, 2007.
12. Савинский И.И. Историческая записка об Астраханской епархии за 300 лет существования (С 1602 по 1902 год). Астрахань, 1905. № 2. 198 с.
13. Гасанов М.М., Газиева А.А. Место Кизляра в развитии светского образования на Северном Кавказе в контексте культурно-просветительской политики России в городах региона в XIX веке // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2016. Т. 21. Вып. 3-4 (155-156). С. 101-109. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-3/4\(155/156\)-101-109](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-101-109)
14. Gasanov M.M., Gazieva A.A. Sociocultural aspects of transformation of administrative system in Kizlyar in the second half of the eighteenth and early nineteenth centuries // Social Evolution and History. 2018. Vol. 17. № 2. P. 109-120.

References

1. Ibragimov M.-R.A. K istorii formirovaniya russkogo naseleniya (XVI – nachalo XX v.) [On the history of the formation of the Russian population (16th – early 20th century)]. Sovetskaya etnografiya [Soviet Ethnography], Moscow, 1978, no. 2, pp. 83-94. (In Russian).
2. Kupriyanova L.V. Goroda Severnogo Kavkaza vo vtoroy polovine XIX veka: k probleme razvitiya kapitalizma vshir' [The Cities of the North Caucasus in the Second Half of the 19th Century: to the Problem of the Development of Capitalism in Breadth]. Moscow, Nauka Publ., 1981, 232 p. (In Russian).
3. Gadzhiev V.G. (compiler). Dagestan v izvestiyakh russkikh i zapadnoevropeyskikh avtorov XIII–XVIII vv. [Dagestan in the News of Russian and Western European Authors of the 18th–19th Centuries]. Makhachkala, 1992, 301 p. (In Russian).
4. Gaziyeva A.A. K voprosu o musul'manskikh kvartalakh Kizlyara v politike Rossii v Dagestane v XIX veke [On the issue of the Muslim quarters of Kizlyar in the policy of Russia in Dagestan in the 19th century]. Islamovedeniye [Islamic Studies], 2016, vol. 7, no. 1 (27), pp. 93-99. (In Russian).
5. Popko I.D. Terskiye kazaki so starodavnikh vremen. Vyp. 1. Grebenskoye voysko [Terek Cossacks from Ancient Times. Issue I. Grebenskoe Army]. St. Petersburg, 1880, 517 p. (In Russian).
6. Butkov P.G. Materialy dlya novoy istorii Kavkaza, s 1722 po 1803 god [Materials for the New History of the Caucasus, from 1722 to 1803]. St. Petersburg, 1869, pt 1, 548 p. (In Russian).

7. Debu I. *O Kavkazskoy Linii i prisoyedinennom k ney Chernomorskому voysku, ili obshchiye zamechaniya o poselenyykh polkakh, o grazhdayushchikh Kavkazskuyu liniyu, i o sosednikh gorskikh narodakh* [On the Caucasian Line and the Black Sea Army Attached to It, or General Remarks about the Settlers Enclosing the Caucasian Line and about the Neighboring Mountain Peoples]. St. Petersburg, Typography of Karl Kray, 1829, 504 p. (In Russian).
8. Zubov P.P. *Kartina Kavkazskogo kraя, prinadlezhashchego Rossii i sopredel'nykh onomu zemel' v istoricheskem, statisticheskem, etnograficheskem, finansovom i torgovom otnosheniyakh* [A Picture of the Caucasian Region Belonging to Russia and Adjacent Lands in Historical, Statistical, Ethnographic, Financial and Commercial Relations]. (In Russian). Available at: http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Kavkaz/XIX/1820-1840/Zubov_P_P/text21.htm (accessed 15.08.2020).
9. Inozemtseva E.I. *Rol' armyanskogo kupechestva v razvitiy russko-dagestanskikh torgovo-ekonomiceskikh vzaimootnosheniy v XVIII veke* [The role of the Armenian merchants in the development of Russian-Dagestan trade and economic relations in the 18th century]. *Tezisy dokladov 2 Mezhdunarodnogo kongressa «Mir na Severnom Kavkaze cherez yazyki, obrazovaniye, kul'turu»* [Proceedings of the 2 International Congress "Peace in the North Caucasus through Languages, Education, Culture"]. Pyatigorsk, 1998, pp. 37-43. (In Russian).
10. Aganesova D.V., Suzdal'tseva I.A. *Armyanskaya diaspora Nizhnego Tereka XVIII–XIX vv.: dis. ... kand. ist. nauk* [Armenian Diaspora of the Lower Terek 18th–19th Centuries. Cand. hist. sci. diss.]. Makhachkala, 2007. (In Russian).
11. Aganesova D.V., Suzdal'tseva I.A. *Armyanskiye obshchiny Dagestana v XVIII–XIX vekakh* [Armenian Communities of Dagestan in the 18th–19th Centuries]. Makhachkala, 2007. (In Russian).
12. Savinskiy I.I. *Istoricheskaya zapiska ob Astrakhanskoy eparkhii za 300 let sushchestvovaniya (S 1602 po 1902 god)* [Historical Note about the Astrakhan Diocese for 300 Years of Existence (From 1602 to 1902)]. Astrakhan, 1905, no. 2, 198 p. (In Russian).
13. Gasanov M.M., Gazieva A.A. *Mesto Kizlyara v razvitiy svetskogo obrazovaniya na Severnom Kavkaze v kontekste kul'turno-prosvetitel'skoy politiki Rossii v gorodakh regiona v XIX veke* [Place of Kizlyar in development of secular education in the north Caucasus in the context of cultural and educational policy of Russia in the region in the 19th century]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2016, vol. 21, no. 3-4 (155-156), pp. 101-109. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-3/4\(155/156\)-101-109](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-3/4(155/156)-101-109). (In Russian).
14. Gasanov M.M., Gazieva A.A. *Sociocultural aspects of transformation of administrative system in Kizlyar in the second half of the eighteenth and early nineteenth Centuries. Social Evolution and History*, 2018, vol. 17, no. 2, pp. 109-120. (In Russian).

Информация об авторах

Газиева Абидат Абдулаевна, младший научный сотрудник отдела новой и новейшей истории, Дагестанский федеральный исследовательский центр Российской академии наук, г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация, gazieva.abidat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8109-2861>

Гасанов Магомед Магомедович, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой истории России, Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, Республика Дагестан, Российская Федерация, mgasanov@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1189-4797>

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

Статья поступила в редакцию 23.10.2020
Одобрена после рецензирования и доработки
15.01.2021
Принята к публикации 26.03.2021

Information about the authors

Abidat A. Gazieva, Junior Research Scholar of Modern and Contemporary History Department, Dagestan Federal Research Centre of the Russian Academy of Sciences, Makhachkala, Republic of Dagestan, Russian Federation, gazieva.abidat@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8109-2861>

Magomed M. Gasanov, Doctor of History, Professor, Head of Russian History Department, Dagestan State University, Makhachkala, Republic of Dagestan, Russian Federation, mgasanov@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1189-4797>

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

The article was submitted 23.10.2020
Approved after reviewing and revision
15.01.2021
Accepted for publication 26.03.2021

**Директор Белгородского учительского института
Дьяконов Петр Александрович – педагог, историк и общественный
деятель Курской, Тамбовской и Харьковской губерний**

Ирина Викторовна ДЕНИСОВА*, Виктория Александровна ЛЮ-КУ-ТАН
ФГБОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
308015, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Победы, 85
*Адрес для переписки: denisova@bsu.edu.ru

Аннотация. Реконструкция биографии является одной из форм исторического анализа. С опорой на инструментарий историко-биографического метода предпринята попытка восстановления биографии историка, педагога, общественного деятеля и директора Белгородского учительского института с 1913 по 1918 год – Петра Александровича Дьяконова (1857 – после 1918 гг.). По результатам научно-исследовательской работы с опубликованными статистическими и справочно-правовыми и неопубликованными историческими источниками из фондов Российского государственного исторического архива, Государственного архива Российской Федерации, Центрального государственного исторического архива г. Санкт-Петербурга, Государственного архива Белгородской области реконструирована научная биография и основные этапы профессионального развития П.А. Дьяконова. Восстановлены данные и проанализирована его деятельность в учебных и общественных заведениях Тамбовской губернии, подробно рассмотрена работа в должности правителя дел Тамбовской ученой архивной комиссии; Волчанской учительской семинарии Харьковской губернии, Дирекции народных училищ области войска Донского и Тамбовской губернии и Белгородском учительском институте Курской губернии. Проанализирована деятельность Белгородского учительского института в предреволюционные годы. Восстановлен список преподавателей Учительского института в г. Белгород за 1916 г. По результатам исследовательской деятельности с фондами Белгородского государственного историко-краеведческого музея идентифицировано портретное изображение П.А. Дьяконова.

Ключевые слова: П.А. Дьяконов, Белгородский учительский институт, Тамбовская ученая архивная комиссия, Волчанская учительская семинария, Министерство народного просвещения

Для цитирования: Денисова И.В., Лю-Ку-Тан В.А. Директор Белгородского учительского института Дьяконов Петр Александрович – педагог, историк и общественный деятель Курской, Тамбовской и Харьковской губерний // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 185-196. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-185-196>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-185-196

Director of the Belgorod Teachers Institute Dyakonov Petr Alexandrovich – teacher, historian and public figure of the Kursk, Tambov and Kharkov Governorates

Irina V. DENISOVA*, Viktoria A. LYU-KU-TAN

Belgorod National Research University
85 Pobedy St., Belgorod 308015, Russian Federation
*Corresponding author: denisova@bsu.edu.ru

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



Abstract. Reconstruction of the biography is a form of historical analysis. Based on the tools of the historical and biographical method, an attempt is made to restore the biography of the historian, teacher, public figure and director of the Belgorod Teachers Institute from 1913 to 1918 – Petr Alexandrovich Dyakonov (1857 – after 1918). Based on the results of research work with published statistical and reference-legal and unpublished historical sources from the funds of the Russian State Historical Archive, State Archive of the Russian Federation, Central State Historical Archive of St. Petersburg, State Archive of the Belgorod Region, scientific biography and main stages of professional development of P.A. Dyakonov are reconstructed. Data are restored and his activity in educational and public institutions is analyzed: Tambov Governorate, work in a position of the ruler of Affairs of the Tambov Scientific Archive Commission, Volchansk Teacher Seminary of the Kharkiv Governorate, Directorate of Public Schools of the Don Army Region and Tambov Governorate and Belgorod Teacher Institute of the Kursk Governorate is considered in detail. We analyze the activity of the Belgorod Teachers Institute in the pre-revolutionary years. The list of teachers of the Teachers Institute in Belgorod for 1916 is restored. According to the results of research activities with the funds of the Belgorod State Museum of Local History, a portrait image of P.A. Dyakonov is identified.

Keywords: P.A. Dyakonov, Belgorod Teachers Institute, Tambov Scientific Archive Commission, Volchansk Teachers Seminary, Ministry of National Education

For citation: Denisova I.V., Lyu-Ku-Tan V.A. Direktor Belgorodskogo uchitel'skogo instituta D'yakonov Petr Aleksandrovich – pedagog, istorik i obshchestvennyy deyatel' Kurskoy, Tambovskoy i Khar'kovskoy guberniy [Director of the Belgorod Teachers Institute Dyakonov Petr Alexandrovich – teacher, historian and public figure of the Kursk, Tambov and Kharkov Governorates]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 185-196. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-185-196> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В современной исторической науке все более актуальными становятся биографические исследования. Применение историко-биографического метода и, как следствие, реконструкция биографии является одним из способов изучения исторических проблем и восстановления социально-культурных про-

цессов. Можно говорить о том, что личные биографии составляют основу исторического процесса. Данное историческое исследование представляет собой попытку реконструкции биографии историка, педагога, общественного деятеля и директора Белгородского учи- тельского института с 1913 по 1918 г. – Пет-

ра Александровича Дьяконова (1857 – после 1918 гг.), как возможность восстановления важных исторических событий в региональной и интеллектуальной истории как Белгородского учительского института, так и истории Курской, Тамбовской и Харьковской губерний. Главной задачей исследования является комплексная реконструкция профессиональной и научной биографии П.А. Дьяконова – одного из известных педагогов, ученых и общественных деятелей Харьковского учебного округа, которая ранее не проводилась.

Учительский институт в г. Белгород начал свою деятельность в 1876 г. Особое внимание следует обратить на становление учебного заведения под руководством его последнего директора – Дьяконова Петра Александровича.

В ходе исследования было установлено, что Высочайшим приказом по ведомству Министерства народного просвещения в г. Белгород с 1 июля 1913 г. (приказ № 42 от 7 июля 1913 г.) был назначен бывший директор народных училищ Тамбовской губернии, действительный статский советник Дьяконов Петр Александрович¹, который сменил на указанной должности Алексея Константиновича Димитриу [1, с. 76].

Дьяконов Петр Александрович родился 29 мая 1857 г. в г. Тамбов, сын личного дворянина православного вероисповедания [2, с. 167]. В 1876 г. после окончания Тамбовской мужской классической гимназии его приняли в число студентов Императорского Санкт-Петербургского историко-филологического института. Он окончил курс института по разряду русской словесности в 1880 г. В полученном П.А. Дьяконовым аттестате было отмечено, что при отличном поведении на экзаменах получил следующие отметки: Закон Божий, философия, педагогика и дидактика, русская словесность со славянскими наречиями, всеобщая история, русская история – очень хорошо; греческий, латинский,

французский, немецкий языки – хорошо; по преподаванию в Гимназии успехи хорошие².

В соответствии с уставом Императорского Санкт-Петербургского историко-филологического института, утвержденном в 1867 г., Петр Александрович Дьяконов был удостоен звания учителя гимназии, которому предоставлялись все права кандидатов университетов, и вместе с тем он был обязан прослужить шесть лет в Ведомстве Министерства народного просвещения. По окончании Императорского Санкт-Петербургского историко-филологического института с 4 июня 1880 г. П.А. Дьяконов был назначен преподавателем русского и латинского языков в Бобровскую прогимназию Воронежской губернии³. Уже 10 сентября 1880 г. он возвратился в г. Тамбов, где, согласно прошению, он был переведен на должность учителя русского языка параллельных классов в Тамбовское реальное училище⁴, а с 25 октября 1884 г. назначен на должность наставника истории и географии в Екатерининский учительский институт г. Тамбов⁵, наряду с указанными предметами, позже ему было поручено преподавание естествоведения⁶. Кроме преподавательской деятельности выполнял и административную работу: являлся секретарем Педагогического совета⁷, а позже библиотекарем Учительского института⁸.

В семье Петра Александровича было трое детей: сын 1888 г. р. и 2 дочери 1883 г. р. и 1885 г. р. В Екатерининском учительском институте он прослужил 14 лет. В 1906 г., занимая должность директора народных

² ЦГИА СПб (Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга). Ф. 53. Оп. 1. Д. 936. Л. 14.

³ Там же. Л. 15; Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1880. № 7. С. 8.

⁴ Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1881. № 10. С. 16.

⁵ Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1884. № 4. С 32.

⁶ Список лицам, служащим по Харьковскому учебному округу 1894. Харьков: Тип. Зильберберга, 1894. С. 224.

⁷ Там же.

⁸ Список лицам, служащим по Харьковскому учебному округу 1898. Харьков: Тип. и лит. Зильберберг, 1898. С. 227.

¹ Журнал Министерства народного просвещения. 1913. Новая серия XLVII. С. 17-18.

училищ области войска Донского, П.А. Дьяконов опубликовал исследование, посвященное первым 15 годам в истории Екатерининского учительского института [3].

Следует отметить, что Петр Александрович был активным общественным деятелем и преподавал в различных учебных заведениях. Например, с 10 ноября 1900 по 1 июля 1901 г. являлся членом-учредителем Общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах Тамбовской губернии⁹.

С 1881 по 1884 г. Петр Александрович преподает русский язык и словесность в Тамбовском Александрийском институте благородных девиц [4, с. 83]. В 1898 г. преподавал географию в Тамбовском реальном училище¹⁰.

Отметим, что кроме преподавательской деятельности Петр Александрович Дьяконов с 5 января 1885 г. избран членом Тамбовской ученой архивной комиссии, а с 23 июня 1889 г. – правителем дел, вместо сложившего свои полномочия М.Г. Розанова¹¹. В должности правителя дел Тамбовской ученой архивной комиссии он проработал до 1898 г¹². В этой должности в основном он занимался подготовкой и редакцией издания «Известия Тамбовской ученой архивной комиссии». Под общей редакцией П.А. Дьяконова выходили выпуски «Известий» с номера 24 по номер 42 [5, с. 92].

На обязанности П.А. Дьяконова, как правителя дел комиссии, лежала переписка с учреждениями и лицами, входившими в

⁹ Отчет общества взаимного вспомоществования учащим и учившим в начальных народных училищах Тамбовской губернии за первый год существования (с 10-го ноября 1900 г. по 1-е июля 1901 г.). Тамбов: Тип. Губ. земства, 1901. С. 14.

¹⁰ Список лицам, служащим по Харьковскому учебному округу 1898. Харьков: Тип. и лит. Зильберберг, 1898. С. 227.

¹¹ Журнал общего собрания членов Тамбовской ученой архивной комиссии 23 июня 1889 г. // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии. 1890. Вып. XXVI. С. 3.

¹² Журнал общего собрания членов Тамбовской ученой архивной комиссии 11 октября 1898 г. // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии. 1899. Вып. XLIII. С. 7.

письменные сношения с нею, составление и редактирование печатных изданий комиссии. В звании же исправляющего дела казначея он заведовал хранением сумм комиссии и приходно-расходными ее операциями.

За время работы в Тамбовской ученой архивной комиссии П.А. Дьяконовым был подготовлен и опубликован ряд научных трудов, посвященных истории Тамбовского края. Его работы, опубликованные с 1887 по 1906 г. в Известиях Тамбовской ученой архивной комиссии, подробно изучены историком Валерией Алексеевной Алленовой.

Следует особо отметить подготовленные Петром Александровичем «Опись предметам, хранящимся в Тамбовском историческом музее» [6], вторую часть «Указателя к описи Тамбовского исторического архива» [7], а также ряд публикаций, посвященных исследованию истории, социально-экономическому развитию, археологическим особенностям, истории церкви в Тамбовском крае. Статья П.А. Дьяконова «Бедствия Шацкой провинции в 1774–1775 году» [8] была дополнена и опубликована в 1892 г. в журнале «Русское обозрение» [9–10]. В 1896 г. Петр Александрович представлял Тамбовскую ученую архивную комиссию на X Археологическом съезде в Риге [11, с. 16]. На заседании членов Тамбовской ученой архивной комиссии 9 октября 1896 г. П.А. Дьяконов представил доклад о Рижском съезде и частном заседании представителей ученых архивных комиссий под председательством Д.И. Багалея, в котором он принял участие. Заседание было посвящено вопросам объединения архивных комиссий, публикации их научных трудов и представления их в научном сообществе, а также финансовому обеспечению их деятельности. Также П.А. Дьяконов передал семь¹³ изданий в библиотеку Тамбовской ученой архивной комиссии, которые он получил на X Археологическом съезде.

¹³ Журнал общего собрания членов Тамбовской ученой архивной комиссии 9 октября 1896 г. // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии. 1897. Вып. XLII. С. 1-3.

«За полезную и плодотворную деятельность» в должности правителя дел был избран почетным членом Тамбовской ученой архивной комиссии [2, с. 167]. После, Высочайшим приказом по Ведомству Министерства народного просвещения от 19 ноября 1898 г., П.А. Дьяконов назначен директором Волчанской учительской семинарии Харьковской губернии¹⁴. По сведениям «Харьковского календаря» на 1900–1905 гг., Дьяконов Петр Александрович являлся с 1900 по 1906 г. членом Волчанского уездного училищного совета; с 1901 по 1904 г. – Товарищем председателя, а с 1905 по 1906 г. – заступающим место председателя правления Волчанского уездного отделения Харьковского общества распространения грамотности; с 1904 по 1905 г. – Почетным членом Волчанского уездного отделения Харьковского епархиального училищного совета; с 1900 по 1905 г. – председатель педагогического и непременный член попечительского совета Волчанской женской прогимназии¹⁵. При этом с 24 августа 1889 г. Петр Александрович является действительным членом Саратовской ученой архивной комиссии до 1908 г.¹⁶

С 7 июня 1905 г. статский советник П.А. Дьяконов был назначен исполняющим обязанности председателя педагогического совета и непременного члена попечительского совета Волчанской женской гимназии¹⁷. С 4 июня 1905 г. статскому советнику П.А. Дьяконову, директору Волчанской учительской семинарии, назначается пенсия в размере 1000 руб. в год сверх содержания на

¹⁴ Журнал Министерства народного просвещения. 1899. Ч. СССХI. С. 9-10.

¹⁵ Харьковский календарь на 1900 год / Изд. Харьк. ГСК; под ред. В.В. Иванова. Харьков, 1900. С. 119, 121; Харьковский календарь на 1901 год. С. 118-119, 121-122; Харьковский календарь на 1902 год. С. 125-126, 128; Харьковский календарь на 1903 год. С. 143, 147-148; Харьковский календарь на 1904 год. С. 149, 153-154; Харьковский календарь на 1905 год. С. 159-161, 163-165.

¹⁶ Список членов Саратовской губернской ученой архивной комиссии на 1 июля 1908 г. // Труды Саратовской ученой архивной комиссии. 1908. Вып. 24. С. 145.

¹⁷ Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1905. № 7. С. 105.

службе, по выслуге 25-летнего срока в Ведомстве Министерства народного просвещения¹⁸. С назначением пенсии Петр Александрович остается в ведомстве, и уже приказом Министерства народного просвещения № 71 от 22 сентября 1906 г. П.А. Дьяконов был назначен на должность директора народных училищ области войска Донского¹⁹.

При изучении «Памятной книжки области войска Донского» на 1908–1910 гг. было установлено, что наряду с занимаемой должностью директора народных училищ П.А. Дьяконов с 1908 по 1909 г. являлся непременным членом от Министерства народного просвещения Комитета по управлению Новочеркасской публичной библиотекой, а также с 1908 по 1910 г. – членом училищного совета области войска Донского²⁰ и Донского епархиального училищного совета.

С 1910 г. Петр Александрович Дьяконов возглавляет дирекцию народных училищ Тамбовской губернии, куда он был перемещен с 1 июля 1910 г. приказом Министерства народного просвещения № 48 от 19 июля 1910 г., согласно прошению²¹. Также в 1913 г. он являлся председателем правления Общества взаимного вспоможения учащим и учившим в начальных народных училищах Тамбовской губернии²². По сведениям исследователя Н.В. Стрекаловой, по данным за 1912 г., П.А. Дьяконов проживал в г. Тамбов по ул. Козловской в доме Волкова № 12, принимал участие в выборах в Государственную думу по 2-му городскому Съезду избирателей по цензу «служба».

¹⁸ Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1905. № 10. С. 28.

¹⁹ Журнал Министерства народного просвещения. 1906. Новая серия. Ч. VI. С. 13.

²⁰ Памятная книжка области войска Донского на 1908 год / Изд. обл. в. Д. стат. ком.; под ред. чл.-секр. ком. Ф.Д. Дементьева. Новочеркасск: Обл. в. Д. тип. и тип. П.В. Болдырева, 1908. С. 20, 26, 138, 296; Памятная книжка области войска Донского на 1909 год. С. 23, 120, 121, 272; Памятная книжка области войска Донского на 1910 год. С. 118, 269.

²¹ Журнал Министерства народного просвещения. 1910. Новая серия. Ч. XXIX. С. 31.

²² Адрес-календарь и справочная книжка Тамбовской губернии 1913 г. Тамбов: Электро-тип. губ. правл., 1913. С. 86.

Отметим, что многолетний опыт П.А. Дьяконова за годы службы в Министерстве народного просвещения способствовал успешному функционированию и учительского института в Белгороде, который он возглавил в 1913 г. Белгородский учительский институт был учрежден в 1876 г. в Харьковском учебном округе для подготовки учителей городских и высших начальных училищ. Согласно «Спискам лиц, служащих по ведомству Министерства народного просвещения» на 1914, 1915, 1917 г., П.А. Дьяконов в чине действительного статского советника, присвоенного ему в январе 1912 г., занимал должность директора учительского института в Белгороде до 1917 г.²³ Преподавал в учительском институте педагогику, психологию и логику²⁴.

Следует отметить, что в 1914–1916 гг. в Учительском институте в среднем обучалось около 80 воспитанников²⁵, количество выпускников варьировалось в большей степени и составляло в 1913 и 1914 гг. – по 29 человек, 1916 г. – 21 человек²⁶.

В 1916 г. в учительский институт в г. Белгород было принято 26 воспитанников, а к 1 января 1917 г. в нем уже обучалось 60 воспитанников. Из них сыновей личных дворян²⁷ и чиновников – 2, сыновей почетных граждан и купцов – 2, сыновей мещан и крепостных – 10, казаков – 6, крестьян – 40. В 1 классе обучалось 25 воспитанников, во 2 классе – 22, а в 3 классе – 13.

Таким образом, характеризуя содержание учебного процесса в отчете о деятельности Белгородского учительского института за

²³ Список лиц, служащих по ведомству Министерства народного просвещения на 1914 г. Пг.: [б. и.], 1914. С. 546; Список лиц, служащих по ведомству Министерства народного просвещения на 1915 год. С. 535; Список лиц, служащих по ведомству Министерства народного просвещения, на 1917 год. С. 540.

²⁴ РГИА (Российский государственный исторический архив). Ф. 733. Оп. 205. Д. 2818. Л. 14.

²⁵ РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2813. Л. 2; РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2815. Л. 2.; РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2818. Л. 1.

²⁶ РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2813. Л. 9об.; РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2815. Л. 9об.; РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2818. Л. 8об.

²⁷ РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2818. Л. 6-7.

1916 г., П.А. Дьяконов отмечает, что деятельность директора института и педагогического персонала направлена была на то, чтобы дать воспитанникам более широкую общую специальную подготовку к предстоящей им педагогической деятельности. Хотя для лучшей постановки учебно-воспитательного дела в институте, руководящимся до того времени положением 1872 г., необходима коренная реформа его, но и «в настоящее время обучение в Институте производится по программам, значительно расширенным, сравнительно с положением 1872 года»²⁸. Следует отметить, что проблема реформирования учительских институтов как учебных заведений, готовящих педагогические кадры для Российской империи, стала актуальной уже в 1910-х, о чем свидетельствуют работы П.М. Клунного [12], И.С. Клюжева [13–16]. Однако, несмотря на указанные П.А. Дьяконовым недостатки в учебном процессе, И.С. Клюжев в статье «Реформа учительских институтов» отмечает, что «Программы и планы Белгородского учительского института поставлены очень широко, наравне и даже полнее средних учебных заведений» [14, с. 64].

Так, библиотека Белгородского учительского института к 1 января 1917 г. включала в себя 5781 название и 9218 томов книг; физический кабинет включал 980 предметов; а кабинет естественных наук – 1371 предмет: по зоологии – 631, минералогии – 570, ботанике – 170; кроме этого, в институте для обучения воспитанников находились лексиконов – 43, атласов, глобусов, географических и исторических карт – 114; моделей и других предметов для рисования – 92, прописей – 50²⁹.

К 1 января 1914 г. в Российской империи были открыты и функционировали 33 учительских института³⁰. Изначально большинство учительских институтов открывалось в наемных зданиях, что в значительной мере препятствовало ходу учебного процесса, по-

²⁸ РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2818. Л. 8.

²⁹ Там же. Л. 2-3.

³⁰ Всеподданнейший отчет Министра народного просвещения за 1913 г. Петроград: Сенат. тип., 1916. С. 105.

вседневной жизни преподавателей и воспитанников. С 1876 г. Белгородский учительский институт располагался в наемном доме купцов Мачуриных. Однако здание со временем перестало соответствовать потребностям как воспитанников, так и служащих учебного заведения, вследствие чего в 1913 г. Министерством народного просвещения выделяются средства на постройку нового здания для института³¹.

Для реализации проекта в 1913 г. была создана строительная комиссия, в которую, наряду с директором Белгородского учительского института вошли: Городской голова, потомственный Почетный гражданин Иван Гаврилович Муромцев; Потомственный Почетный гражданин Владимир Михайлович Мачурин; Потомственный Почетный гражданин Илья Васильевич Мачурин; земский начальник Владимир Александрович Власьев; податной инспектор Павел Николаевич Белевцев; врач при институте, доктор медицины Сергей Иванович Голяховский; преподаватель физики при институте Николай Андреевич Федченко; учитель городского при институте училища Василий Алексеевич Мазурин; преподаватель института, священник Евгений Николаевич Попов; отставной генерал-майор Андрей Яковлевич Шереметьев³².

Отметим, что в отношении Попечителя Харьковского учебного округа от 11 сентября 1913 г. № 22604 Министру народного просвещения о назначении в состав Строительной комиссии по постройке здания Белгородского учительского института директора Дьяконова вместо Дмитрию указано, что в инструкции строительной комиссии и строителю по постройке зданий Белгородского учительского института, утвержденной 19 июля 1913 г., временно управлявшим Министерством народного просвещения, действительным статским советником бароном Таубе, председателем строительной комиссии назначен директор института А.К. Дмитрию, с 1-го июля назначенного на долж-

ность директора Воронежского учительского института. Вновь назначенный на должность директора учительского института, действительный статский советник П.А. Дьяконов назначен председателем комиссии. «Не встречая со своей стороны препятствий к удовлетворению изложенного ходатайства, имею честь представить оное на благоусмотрение Вашего Высокопревосходительства»³³. Таким образом, вопрос о строительстве нового здания для учительского института перешел к Петру Александровичу, ввиду назначения его на должность директора института.

6 августа 1915 г. состоялась закладка новых зданий Белгородского учительского института. «На молебне, сверх установленных на чине закладки зданий молитвословий, были вознесены молитвы о здравии и долголетии Государя Императора с Августейшей семьей и о даровании победы над неистовствующим врагом нашему воинству, под мудрым и стойким руководством Верховного Главнокомандующего Великого Князя Николая Николаевича»³⁴.

Петр Александрович Дьяконов в отчете о деятельности Белгородского учительского института за 1916 г. отмечает, что Белгородский учительский институт и городское при нем училище помещается в наемном доме, с платой по 3600 руб. в год, срок контракта продолжен до окончательного устройства собственного здания. В помещении института имеются квартиры: директора, квартира письмоводителя пошла на расширение помещения для городского училища, и городская Дума отпускает ежегодно на наем квартиры письмоводителя по 200 руб. Но ввиду неудовлетворительности занимаемого институтом помещения господином министром народного просвещения в 1913 г. разрешен кредит на постройку собственного здания в размере 187585 руб. По ходатайству строительной комиссии сумма эта за недостаточностью увеличена была на 20 %, и на состоявшихся в 1915 г. торгах постройка была отдана подрядчику, потомственному Почетно-

³¹ Перестройка института // Южный край. 1913. № 11388. С. 6.

³² РГИА. Ф. 733. Оп. 174. Д. 1607. Л. 59.

³³ РГИА. Ф. 733. Оп. 174. Д. 1607. Л. 65-65об.
³⁴ Там же. Л. 92.

му гражданину Н.М. Мачурину, с обязательством окончить постройку к 1 июля (июня) 1916 г. «По случаю войны и за невозможностью своевременного приобретения и получения строительных материалов к указанному сроку постройка не закончена, хотя оба каменных корпуса вчера уже готовы... По случаю дороговизны материалов и рабочих рук на окончательную отделку здания строительная комиссия выдвинула предложение Министерству народного просвещения ходатайство о добавочном ассигновании в сумме 136203 руб. 25 коп.»³⁵.

К 1916 г. при постройке нового здания для Белгородского учительского института были выполнены следующие работы: была окончена кладка стен главного здания, за исключением трех аршинов в стенах актового зала, положены стропила, и велась настилка крыши над боковыми частями здания, сделаны бетонные перекрытия над некоторыми подвальными помещениями, заготовлены мраморные ступени для парадной лестницы и приступили к заготовке таких же ступеней для боковой лестницы, успешно велась заготовка оконных рам, окончена кладка стен подвального этажа корпуса квартир и уложены на них железные балки, сверх того, заготовлено много материалов для производства работ в зимнее время (дверей, оконных рам и проч.), а также кирпич, на кирпичные работы будущего сезона. «Для непрерывного хода работ зимой необходим кредит 60000 руб.»³⁶. Строительство здания продолжалось до революционных событий 1917 г. Однако в связи с революцией 1917 г. и новое здание Белгородского учительского института было отдано под больницу³⁷. Здание на сегодняшний день является корпусом городской больницы.

Отметим, что 4 июня 1915 г. Петр Александрович Дьяконов распоряжением Министерства народного просвещения был остав-

лен на должности директора Белгородского учительского института на 5 лет³⁸.

В 2016 г. в музее истории Белгородского государственного национального исследовательского университета по результатам научно-исследовательской деятельности была подготовлена экспозиция, посвященная 160-летию со дня рождения Петра Александровича Дьяконова³⁹. В 2018 г., благодаря научно-исследовательской работе с фондами Белгородского государственного краеведческого музея, удалось установить портретное изображение Петра Александровича, изучив общую фотографию выпускника Белгородского учительского института в 1916 г. Его портрет с января 2020 г. представлен в Портретной галерее руководителей вуза, начиная с 1876 г. по настоящее время. Портрет написан маслом на холсте членом Союза художников России Владимиром Федоровичем Желобком.

Список преподавателей на 1916 г. Белгородского учительского института восстановлен по архивным данным⁴⁰. Так, директором указан действительный статский советник Петр Александрович Дьяконов, окончил Петроградский историко-филологический институт со степенью кандидата, преподавал психологию, логику и педагогику. Законоучитель – священник Алексей Гаврилович Попов, который окончил Курскую духовную семинарию, преподавал Закон Божий.

Преподаватели: математики – статский советник Иван Дмитриевич Штукарев, выпускник Императорского Харьковского университета с дипломом 1-й степени; истории и географии и пения – колледжский советник Алексей Николаевич Красовский, кандидат богословия Московской духовной академии; физики и естествоведения – колледжский асессор Николай Александрович Федченко,

³⁸ Циркуляр по Харьковскому учебному округу. 1915. № 7. С. 27.

³⁹ Экспозиция «160 лет со дня рождения директоров Белгородского учительского института Алексея Константиновича Димитриу и Петра Александровича Дьяконова». URL: http://history.bsu.edu.ru/history/exhibitions/element.php?IBLOCK_ID=99&SECTION_ID=6980&ELEMENT_ID=452141 (дата обращения: 15.09.2020).

⁴⁰ РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2818. Л. 14-14об.

³⁵ РГИА. Ф. 733. Оп. 205. Д. 2818. Л. 1об.

³⁶ РГИА. Ф. 733. Оп. 174. Д. 1607. Л. 103-103об.

³⁷ ГАБО (Государственный архив Белгородской области). Ф. Р-379. Оп. 1. Д. 388. Л. 1-1об.

выпускник Императорского Харьковского университета с дипломом 1-й степени; русского языка – временно допущен к преподаванию преподаватель эвакуированной Луцкой гимназии Михаил Черкавский; черчения и рисования – состоящий в VIII кл. Федор Белецкий, выпускник Пензенского художественного училища; гигиены – надворный советник Сергей Иванович Голяховский, который считался также врачом института, доктор медицины, выпускник Императорского Харьковского университета.

При Белгородском учительском институте было городское училище, в котором штатными преподавателями работали: коллежский секретарь, выпускник Белгородского учительского института Василий Мазурин – учитель арифметики, алгебры и физики; состоящий в X кл. Федор Безродный, выпускник Белгородского учительского института –

учитель русского языка, географии, рисования. Сверхштатными учителями училища работали: состоящий в X кл. Роман Максимов, выпускник Белгородского учительского института – учитель русского языка, геометрии, черчения; состоящий в X кл. Иван Уваров – выпускник Белгородского учительского института – учитель истории, естествоведения, рисования и пения; Герасим Маслов, выпускник Волчанской учительской семинарии (до 01.07.1916 г.) – учитель пения.

Сведения о жизни и деятельности директора П.А. Дьяконова, который одновременно возглавлял педагогический совет учительского института в Белгороде после 1917 г., отсутствуют. Однако при работе с документами Государственного архива Российской Федерации было установлено, что в 1918 г. обязанности Председателя Педагогического



Рис. 1. Преподаватели и выпускники Белгородского учительского института, 1916 г. (в первом ряду в центре сидит Дьяконов Петр Александрович)⁴¹

Fig. 1. Lecturers and graduates of the Belgorod Teachers Institute, 1916 (in the first row in the center sits Dyakonov Petr Alexandrovich)

⁴¹ Белгородский областной краеведческий музей (БОКМ). Инв. № 33600.

совета института уже исполнял преподаватель учительского института в Белгороде, который работал в институте с 1900 по 1915 г., выпускник Московской духовной академии 1895 г. Евгений Николаевич Попов⁴².

За время службы в ведомстве Министерства народного просвещения Петр Александрович награжден орденом Святого Станислава 3 степени (1886 г.), орденом Святой Анны 3 степени (1890 г.), Святого Станислава 2 степени (1895 г.), медалями в память царствования императора Александра III и в память 300-летия царского дома Романовых, орденом Святой Анны 2 степени (1902 г.), орденом Святого Владимира 4 степени (1905 г.) и 3 степени (1915 г.).

Следует отметить, что его трудовая профессиональная деятельность была на высоком уровне и подтверждена присвоением чина коллежского советника 4 июня 1884 г. Чин статского советника присвоен 4 июня 1892 г., с 1 января 1912 г. служил в чине действительного статского советника.

⁴² ГА РФ (Государственный архив Российской Федерации). Ф. А-2306. Оп. 10. Д. 138. Л. 8.

Таким образом, в работе реконструирована профессиональная и научная биография Петра Александровича Дьяконова по архивным материалам, многие из которых впервые введены в научный оборот. На основе неопубликованных и опубликованных исторических источников восстановлены сведения об уровне его образования и семейном положении, профессиональных передвижениях и вкладе в общественную деятельность Курской, Тамбовской, Харьковской губерний и области войска Донского. Подробно проанализирована деятельность Белгородского учительского института под руководством П.А. Дьяконова, рассмотрен вопрос о постройке собственного здания Учительского института в г. Белгород, рассмотрена научная деятельность П.А. Дьяконова, в частности, проанализирована его работа в Тамбовской ученой архивной комиссии. Восстановление биографии Петра Александровича Дьяконова способствовало и реконструкции окружающей его социальной среды, в том числе истории рассмотренных учебных и общественных учреждений.

Список литературы

1. Денисова И.В. Педагог Алексей Димитриу (1857–1925) – первый византинист Белгорода // Империя ромеев во времени и пространстве: центр и периферия: тез. докл. 21 Всерос. науч. сессии византинистов. Москва; Белгород: ООО «Эпизентр», 2016. С. 75–77.
2. Пятидесятилетие Петроградского историко-филологического института (1867–1917). Биографический словарь лиц, окончивших курс Института: Ч. 1. Вып. 1–23: (1871–1893) / под ред. В.В. Латышева. Пг., 1917. X, 410 с.
3. Дьяконов П.А. Первые XV лет деятельности Екатерининского учительского института // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии. 1906. Вып. 51. С. 9–64.
4. Исторический очерк Тамбовского Александринского института благородных девиц 1843–1893 гг. / сост. преподаватель Тамбовского Института П.А. Верещагин. Тамбов: Тип. губ. правл., 1893. 101 с.
5. Алленова В.А. Историческая наука в российской провинции в конце XIX – начале XX в.: Тамбовская ученая архивная комиссия / предисл. С.О. Шмидт. Рязань, 2002. 380 с.
6. Опись предметам, хранящимся в Тамбовском историческом музее / сост. правитель дел Арх. комис. П. Дьяконов. Тамбов: Тип. губ. правл., 1889. 55 с.
7. Указатель к описи Тамбовского исторического архива: Приложение к «Известиям» Комиссии. Ч. II / сост. правитель дел Тамбовской архивной комиссии П.А. Дьяконов. Тамбов: Тип. губ. правл., 1890. 119, [1] с.
8. Дьяконов П.А. Бедствия Шацкой провинции в 1774–1775 году // Известия Тамбовской ученой архивной комиссии. 1892. Вып. XXXIII. С. 25–44.
9. Дьяконов П.А. Бедствия Шацкой провинции в 1774 году (По архивным документам) // Русское обозрение. 1892. Т. 3. С. 139–153.

10. *Дьяконов П.А.* Бедствия Шацкой провинции в 1774 году (По архивным документам) // Русское обозрение. 1892. Т. 4. С. 646-667.
11. Труды Десятого Археологического съезда в Риге. 1896 / под ред. гр. П.С. Уваровой. Т. 3. М., 1900. 528 с.
12. *Клунный П.М.* Окончившие учительские институты стучатся в закрытую дверь университета // Русская школа. 1907. № 3. С. 107-122.
13. *Клюжев И.С.* О реформе учительских институтов // Русская школа. 1912. № 3. С. 73-109.
14. *Клюжев И.С.* Реформа учительских институтов // Русская школа. 1912. № 4. С. 51-75.
15. *Клюжев И.С.* Реформа учительских институтов // Русская школа. 1912. № 5-6. С. 51-88.
16. *Клюжев И.С.* О реформе учительских институтов // Русская школа. 1912. № 7-8. С. 102-139.

References

1. Denisova I.V. Pedagog Aleksey Dimitriu (1857–1925) – pervyy vizantinist Belgoroda [Teacher Alexei Dimitriu (1857–1925) – The first Byzantinist of Belgorod]. *Tezisy dokladov 21 Vserossiyskoy nauchnoy sessii vizantinistov «Imperiya romeyshev vo vremeni i prostranstve: tsentr i periferiya»* [Proceedings of the 21th All-Russian Scientific Session of Byzantinists “Empire of the Romans in Time and Space: Center and Periphery”]. Moscow, Belgorod, LLC “Epicenter”, 2016, pp. 75-77. (In Russian).
2. Latyshev V.V. (ed.). *Pyatidesyatletiye Petrogradskogo istoriko-filologicheskogo instituta (1867–1917). Biograficheskiy slovar' lits, okonchivshikh kurs Instituta: Ch. I. Vyp. 1–23: (1871–1893)* [The Fiftieth Anniversary of the Petrograd Historical and Philological Institute (1867–1917). Biographical Dictionary of Persons Who Graduated from the Course of the Institute: Pt 1. Issue 1–23: (1871–1893)]. Petrograd, 1917, X, 410 p. (In Russian).
3. Dyakonov P.A. Pervyye XV let deyatel'nosti Ekaterininskogo uchitel'skogo instituta [The first 15 years of the activity of the Catherine Teachers Institute]. *Izvestiya Tambovskoy uchenoy arkhivnoy komissii* [News of the Tambov Scientific Archival Commission], 1906, issue 51, pp. 9-64. (In Russian).
4. Vereshchagin P.A. *Istoricheskiy ocherk Tambovskogo Aleksandrinskogo instituta blagorodnykh devits 1843–1893 gg.* [Historical Sketch of the Tambov Alexandrinsky Institute for Noble Maidens 1843–1893]. Tambov, Typography of Governorate Authorities, 1893, 101 p. (In Russian).
5. Allenova V.A. *Istoricheskaya nauka v rossiyskoy provintsii v kontse XIX – nachale XX v.: Tambovskaya uchenaya arkhivnaya komissiya* [Historical Science in the Russian Province in the Late 19th – Early 20th Centuries: Tambov Scientific Archive Commission]. Ryazan, 2002, 380 p. (In Russian).
6. Dyakonov P.A. (compiler). *Opis' predmetam, khranayashchimsya v Tambovskom istoricheskem muzeye* [Inventory of Items Stored in the Tambov Historical Museum]. Tambov, Typography of Governorate Authorities, 1889, 55 p. (In Russian).
7. Dyakonov P.A. (compiler). *Ukazatel' k opisi Tambovskogo istoricheskogo arkhiva: Prilozheniya k «Izvestiyam» Komissii. Ch. II* [Index to the Inventory of the Tambov Historical Archives: Appendix to the “Izvestia” Commission. Part 2]. Tambov, Typography of Governorate Authorities, 1890, 119 p. (In Russian).
8. Dyakonov P.A. Bedstviya Shatskoy provintsii v 1774–1775 godu [Disasters of the Shatsk province in 1774–1775]. *Izvestiya Tambovskoy uchenoy arkhivnoy komissii* [News of the Tambov Scientific Archive Commission], 1892, issue 33, pp. 25-44. (In Russian).
9. Dyakonov P.A. Bedstviya Shatskoy provintsii v 1774 godu (Po arkhivnym dokumentam) [The disasters of the Shatsk province in 1774 (According to archival documents)]. *Russkoye obozreniye* [Russian Review], 1892, vol. 3, pp. 139-153. (In Russian).
10. Dyakonov P.A. Bedstviya Shatskoy provintsii v 1774 godu (Po arkhivnym dokumentam) [The disasters of the Shatsk province in 1774 (According to archival documents)]. *Russkoye obozreniye* [Russian Review], 1892, vol. 4, pp. 646-667. (In Russian).
11. Uvarova P.S. *Trudy Desyatogo Arkheologicheskogo s'yezda v Rige. 1896* [Proceedings of the Tenth Archaeological Congress in Riga. 1896]. Moscow, 1900, vol. 3, 528 p. (In Russian).
12. Klunnnyy P.M. Okonchivshiye uchitel'skiye instituty stuchatsya v zakrytyu dver' universiteta [On the reform of teachers institutes]. *Russkaya shkola* [Russian School], 1907, no. 3, pp. 107-122. (In Russian).
13. Klyuzhev I.S. O reforme uchitel'skikh institutov [On the reform of teachers institutes]. *Russkaya shkola* [Russian School], 1912, no. 3, pp. 73-109. (In Russian).

14. Klyuzhev I.S. Reforma uchitel'skikh institutov [On the reform of teachers institutes]. *Russkaya shkola* [Russian School], 1912, no. 4, pp. 51-75. (In Russian).
15. Klyuzhev I.S. Reforma uchitel'skikh institutov [On the reform of teachers institutes]. *Russkaya shkola* [Russian School], 1912, no. 5-6, pp. 51-88. (In Russian).
16. Klyuzhev I.S. O reforme uchitel'skikh institutov [On the reform of teachers institutes]. *Russkaya shkola* [Russian School], 1912, no. 7-8, pp. 102-139. (In Russian).

Информация об авторах

Денисова Ирина Викторовна, кандидат исторических наук, доцент кафедры всеобщей истории, директор музея истории, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, eivv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6612-4191>

Лю-Ку-Тан Виктория Александровна, аспирант, кафедра российской истории и документоведения, специалист по экспозиционной и выставочной деятельности музея истории, Белгородский государственный национальный исследовательский университет, г. Белгород, Российская Федерация, lyu-ku-tan@bsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0655-9246>

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

Статья поступила в редакцию 11.12.2020
Одобрена после рецензирования и доработки
22.01.2021
Принята к публикации 26.02.2021

Information about the authors

Irina V. Denisova, Candidate of History, Associate Professor of General History Department, Director of Museum of History, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, eivv@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6612-4191>

Viktoria A. Lyu-Ku-Tan, Post-Graduate Student, Russian History and Documentation Department, Specialist in Exposition and Exhibition Activities of the Museum of History, Belgorod National Research University, Belgorod, Russian Federation, lyu-ku-tan@bsu.edu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0655-9246>

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

The article was submitted 11.12.2020
Approved after reviewing and revision
22.01.2021
Accepted for publication 26.02.2021

Особенности социально-экономического и политического положения неповстанческих уездов Тамбовской губернии в 1917–1921 гг.

Максим Анатольевич ОБЛИЦОВ

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

Аннотация. Актуальность темы продразверстки и Антоновского восстания объясняется столетним юбилеем данных событий и сохранением различных подходов и мнений среди историков по данным вопросам. Важным представляется изучение северных и западных уездов Тамбовской губернии, которые не принимали значительного участия в «Антоновщине», поскольку данной теме посвящено незаслуженно мало внимания. Основные задачи исследования заключены в анализе хозяйственного и экономического положения в «неповстанческих» уездах в контексте их сравнения с южными уездами (Тамбовским, Кирсановским и Борисоглебским) накануне Тамбовского восстания 1920–1921 гг. Для решения поставленных задач были использованы статистические сведения о естественном приросте населения, размерах посевных площадей, урожайности и продразверстке и др. Значимость работы состоит в том, что проведенное исследование добавляет больше фактического материала о причинах низкого уровня социальной агрессии среди крестьянства северных и западных уездов накануне повстанческого движения в Тамбовской губернии.

Ключевые слова: Тамбовская губерния, Тамбовское восстание, уезд, сельское хозяйство, продразверстка, крестьянство, промыслы, урожайность

Для цитирования: Облицов М.А. Особенности социально-экономического и политического положения неповстанческих уездов Тамбовской губернии в 1917–1921 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 197–208.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-197-208>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-197-208

Peculiarities of the socio-economic and political situation of non-rebel territories of Tambov Governorate in 1917–1921

Maxim A. OBLITSOV

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

Mr.MaximOblitsov@mail.ru

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



Abstract. The relevance of the topic of food apportionment and the Antonov's uprising is explained by the centenary of these events and the preservation of different approaches and opinions among historians on these issues. It is important to study the northern and western districts of the Tambov Governorate, which did not take a significant part in the Antonov's uprising, since undeservedly little attention is devoted to this topic. The main objectives of the study are to analyze the economic and economic situation in the "non-insurgent" counties in the context of their comparison with the southern counties (Tambovsky, Kirsanovsky and Borisoglebsky Counties) on the eve of the Tambov uprising of 1920–1921. To solve the set tasks, statistical information was used on the natural growth of the population, the size of cultivated areas, crop yields, etc. The significance of the work lies in the fact that the study adds more factual material about the reasons for the low level of social aggression among the peasantry of the northern and western counties on the eve of the insurrectionary movement in the Tambov Governorate.

Keywords: Tambov Governorate, Antonov's uprising, county, agriculture, food apportionment, peasants, crafts, yield

For citation: Oblitsov M.A. Osobennosti sotsial'no-ekonomicheskogo i politicheskogo polozheniya nepovstancheskikh uyezdov Tambovskoy gubernii v 1917–1921 gg. [Peculiarities of the socio-economic and political situation of non-rebel territories of Tambov Governorate in 1917–1921]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 197-208. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-197-208> (In Russian, Abstr. in Engl.)

23 октября 2020 г. на базе Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина состоялась Всероссийская научная конференция «Крестьянское повстанчество в Гражданской войне 1918–1922 гг. (к 100-летию Тамбовского восстания)». В силу особой эпидемиологической ситуации мероприятие проводилось в онлайн-формате, однако даже сам факт организации конференции говорит о сохранении интереса и актуальности темы «Антоновщины», несмотря на солидную вековую историографию и множество публи-

каций по данной проблематике. Участие в конференции принял и автор данных строк, освещавший в своем выступлении социально-экономическое положение северных и западных уездов Тамбовской губернии в 1920–1921 гг. На сегодняшний момент нет подтверждений, что в данных уездах происходили крупные крестьянские волнения, в отличие от территорий, ставших главными «очагами» Антоновского восстания (Тамбовский, Кирсановский и Борисоглебский уезды). Данное исследование является обобщающим

результатом исследований автора по данному вопросу, а также попыткой разобраться в причине низкой протестной активности крестьянства северных и западных уездов губернии.

Первым отличительным признаком, который сразу бросается в глаза при изучении неповстанческих уездов – это природно-географические особенности. Но это касается в основном севера губернии (Елатомский, Темниковский, Шацкий и Спасский уезды). Речь идет о нечерноземных почвах с примесями глины и ила, важности лесных ресурсов в хозяйстве крестьян, а также относительно низкой роли земледелия. Юго-западнее и дальше по территории губернии ситуация была несколько иная: «В полосе черноземных почв располагалось 8 уездов (Моршанский, Кирсановский, Козловский, Тамбовский, Лебедянский, Липецкий, Усманский и Борисоглебский). Это были типичные для Черноземного центра районы с ведущей ролью земледелия» [1, с. 114]. В момент аграрной революции 1917 г. наибольшее количество земли получили именно крестьяне южных уездов (по данным С.А. Есикова – 694302 дес.), в то время как крестьяне в северных уездах получили меньшие земли (196593 дес.) [2, с. 114]. Главной причиной столь большой разницы в размерах земли между уездами севера и юга было то, о чем мы говорили ранее: свыше 40 % территории на севере губернии было занято лесными массивами. Крестьяне же Тамбовского, Борисоглебского и Кирсановского уездов, приобретя значительно больше земли, получили возможность активного развития товарного сельского хозяйства на своих участках. Лесных же зон на юге было не более 7,6 % от всей территории губернии.

Вторая, не менее существенная особенность неповстанческих уездов северо-запада заключалась в промысловой активности населения, ускоренной отменой крепостничества и мобильностью крестьянства в преобразованный период. И географическим и промысловым особенностям Темниковского, Спасского, Елатомского, Лебедянского и других неповстанческих уездов мы посвятили ряд отдельных работ [3–6]. Однако сейчас

мы остановимся больше на хозяйственном анализе уездов, что напрямую переплеталось с продовольственной политикой большевиков, игравшей, по нашему мнению, не самую последнюю роль в разжигании конфликта между центральной властью и деревней.

В начале XX века в губерниях Центральной России происходит ощущимое нарастание проблем малоземелья и аграрного перенаселения, что полностью дало о себе знать в период Первой мировой войны и Революции 1917 г. В.Л. Дьячков отмечал, что в начале XX века Тамбовская губерния являлась самой перенаселенной при общем перенаселении центра страны: «Редкой особенностью региона стало формирование «демографического мешка» и попадание губернии в полосу самой острой и продолжительной Гражданской войны. Благодаря сочетанию социального, демографического, географического, политического, экономического компонентов Тамбовщина получила полный спектр обще-российской динамики реализации агрессии с понятным смещением в «зеленую» зону социального бандитизма» [7, с. 107].

По подворной переписи за 1880–1884 гг. в Тамбовской губернии насчитывалось 2106664 души крестьянского населения обоего пола¹. Самыми густонаселенными уже тогда были Тамбовский (302986 человек), Козловский (249444 человека), Борисоглебский (230265 человек), Кирсановский (217396 человек) и Моршанский уезды (214719 человек). Среди наименее населенных, а то и малонаселенных можно выделить северо-западные уезды: Липецкий (123669 человек), Елатомский (122683 человека), Лебедянский (120068 человек), Темниковский (113433 человека), Спасский (165995 человек). Среди уездов севера и юга выделяются разве что только Усманский и Шацкий с 164658 и 141340 душами крестьянского населения, соответственно². За 1881–1920 гг. сельское население Тамбовской губернии увеличилось на 56 %, в то время как земель-

¹ Сборник статистических сведений по Тамбовской губернии. Т. XIV. Тамбов, 1890. С. 52.

² Там же. С. 54–55.

ная площадь лишь на 36 % [8, с. 21]. «При трехпольной системе хозяйства населению становилось тесно уже при плотности 40 человек на версту. Для расположенной в плодородной черноземной полосе Тамбовской губернии эту цифру он повышал до 50–55 человек» [9, с. 23]. Еще в 1917 г. практически во всех уездах плотность населения в крестьянских землях была в 2 раза выше нормы. Разумеется, в первую очередь это касалось северных уездов, которые были заселены значительно раньше. В лесостепных и степных территориях на юге губернии плотность была ниже приблизительно на 10–15 человек, но именно там наиболее быстро происходил рост среди крестьянских семей [10, с. 5]. Свидетельством вышеизложенных тезисов могут служить показатели естественного прироста населения губернии за 1910–1921 гг., где видно, что в Усманском, Лебедянском, Липецком, Спасском, Шацком, Темниковском и Елатомском уездах до революционных событий население растет медленнее, чем в местах будущей «Антоновщины», где были характерны более крупные семьи.

Осенью 1917 г. все политические силы Тамбовской губернии (в особенности эсеры) считали особо важным как можно скорее предпринять аграрные преобразования. Прежде всего, это было связано с обострением земельного вопроса и крестьянскими погромами помещичьих имений. В.П. Николашин отмечал, что вокруг вопроса о земле шла ожесточенная борьба на губернских и уездных крестьянских съездах, что заставило местных эсеров, не дожидаясь постановлений сверху, самостоятельно 13 сентября 1917 г. ввести так называемое «Распоряжение № 3» [8, с. 278]. Распоряжение имело свои успехи в отношении ликвидации помещичьего землевладения: по заверению В.И. Кострикина, в октябре было отмечено всего 44 крестьянских выступления в противовес 1491 в сентябре до «вмешательства» эсеров [8, с. 279]. Однако им все же не удалось закрепить свои начинания в связи с событиями «Великого Октября».

С момента прихода большевиков к власти в сфере аграрных преобразований начал-

ся поэтапный процесс социализации земли. Крестьяне восторженно встретили и этот вариант развития событий, поскольку были сторонниками радикального передела земельных угодий, однако не осознавали того, что в земельной реформе большевиков была скрыто заложена идея национализации земли и становления коллективных хозяйств, что заметно облегчало вмешательство государства в жизненный уклад крестьян. Завуалированно об этом писали и тамбовские советские чиновники в губернском вестнике: «До войны и революции города жили за счет деревень, выкачивали из них хлеб и продукты путем купли, налогами... Иначе стало со временем войны и революции: деревня вытрягивает из городов все остатки имущества и денег, какие имеются у горожан. То и другое не годится на путях к социализму... Город и деревня должны составлять одно целое в материальном и духовном отношениях. Ни город, ни деревня не должны жить за счет один другого, а должны быть лишь сотрудниками, лишь помогать друг другу»³.

Социализация земли так и не решила проблему крестьянского малоземелья в Тамбовской губернии: зачастую крестьяне самовольно распределяли землю, тем самым, по нашему мнению, сохранялись тенденции неэффективной формы землеустройства.

В условиях назревшей продразверстки крестьянам губернии неизбежно пришлось сокращать посевные площади, в процессе чего сложилась, казалось бы, парадоксальная ситуация: при увеличении землепользования в связи с декретами центральной власти крестьяне столкнулись с рядом проблем в виде нехватки удобрений и семян, проблемы с количеством «голодных ртов» в семье, сокращением скота в хозяйствах. Таким образом, в результате аграрной реформы были подорваны силы средних и крупных крестьянских хозяйств, дававших основную часть товарного зерна» [11, с. 166]. Социализация земли привела к недосеву и фактическому падению

³ Вестник Губернского отдела Управления. 1920. 1 авг. С. 290.

Таблица 1

Естественный прирост населения в уездах Тамбовской губернии в 1900, 1910, 1915, 1916, 1919, 1920 и 1921 гг. (1919, 1920, 1921 гг. – только данные по волостям)

Table 1

Natural population growth in the districts of the Tambov Governorate in 1900, 1910, 1915, 1916, 1919, 1920 and 1921 (1919, 1920, 1921 – only data on volosts)

Название уездов	Естественный прирост населения по годам						
	1900	1910	1915	1916	1919	1920	1921
Тамбовский	9812	10855	6425	3935	-2065	-2303	-1442
Борисоглебский	7411	6289	3264	3044	–	-229	-237
Кирсановский	7029	8738	3835	2259	180	-422	-261
Козловский	8506	9009	4867	4144	-364	-3504	–
Лебедянский	3178	3225	2406	1483	314	-126	-83
Липецкий	4337	4741	2297	1771	-302	12	-132
Усманский	5539	5909	3048	2097	–	–	–
Моршанский	7105	6606	4897	2154	-320	-824	-303
Елатомский	2837	2010	2299	1203	168	-348	367
Спасский	3575	3559	2674	695	35	31	226
Темниковский	3221	1040	2984	461	1019	1097	202
Шацкий	3914	3787	2842	1277	426	522	-20

Источник: ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. 761. Оп. 1. Д. 674. Л. 1; Д. 620. Л. 1; Д. 387. Л. 1; Д. 623. Л. 1-12.

Таблица 2

Количество десятин пашни на одно хозяйство
в уездах Тамбовской губернии

Table 2

The number of dessiatines of arable land per farm in the districts
of the Tambov Governorate

Уезды	Годы		
	1881–1884	1917	1920
Спасский	3,7	5,2	3,8
Шацкий	6,7	5,7	4,1
Елатомский	6,1	4,4	3,1
Темниковский	6,3	4,4	3,3
Тамбовский	9,6	6,5	5,1
Кирсановский	8,7	7,1	5,4
Борисоглебский	12,1	6,9	6,4
Моршанский	8,2	5,3	4,5
Козловский	9,9	7,2	4,8
Липецкий	9,5	6,3	4,3
Лебедянский	10,2	6,8	4,4
Усманский	10,1	6,8	5,2
В среднем по губернии	9,1	6,3	4,8

Источник: Сборник очерков по вопросам экономики и статистики Тамбовской губернии. Тамбов, 1922. С. 55.

валовой продукции и сокращению посевных площадей в Тамбовской губернии.

Исходя из данных табл. 2, мы видим существенное сокращение пашни в южных уездах к 1920 г., особенно это касается Борисоглебского уезда. Разница между западными и южными уездами становится заметна только к 1920 г., в то время как сравнение северных уездов с остальными показывает существенную разницу в количестве десятин на протяжении всего временного периода. Так, в Елатомском уезде количество пашни на одно хозяйство в 1920 г. составило всего 3,1 дес., что более чем в 2 раза меньше, чем в Борисоглебском. И, несмотря на то, что в связи с последствиями Первой мировой войны и революционными процессами пашня уменьшилась во всех уездах, можно сказать, что разница оставалась заметной. В дополнение к этим данным нельзя не представить разницу в размерах посевных площадей в северных, западных и южных уездах.

Крестьянское движение за землю и волю в 1917 г. было одним из мощных факторов, способствующих углублению общенационального кризиса в стране [12, с. 183]. В 1918–1919 гг. в Тамбовской губернии наблюдался относительный избыток хлеба (хотя крестьянство уже не желало сдавать властям хлеб, о чем будет упомянуто позже), то в 1920 г. ситуацию усугубил сильный неурожай, а продразверстка, начатая в ходе войны царским правительством и продолженная уже советской властью в условиях Гражданской войны (с января 1919 г., однако зачатки можно было наблюдать и с 1918 г.), бралась в прежних размерах, что весьма усугубило положение. Необходимо учитывать, что уже 13 мая 1918 г. ВЦИК ввел декрет о сдаче всех излишков продукции, необходимых для хозяйственных нужд личного потребления [9, с. 71]. Более того, с мая 1918 г. Народный комиссариат продовольствия получил чрезвычайные полномочия в губернии. В октябре 1918 г. на территории губернии действовало уже 50 продотрядов, что еще больше вызывало социальную напряженность в крестьянской среде. Продразверстка, которая начис-

лялась по едокам, напрямую зависела от величины посевов. Крупные семьи, обладавшие значительными природными ресурсами, в большей степени ощущали на себе тяжесть налогового бремени, нежели их малоземельные соседи [11, с. 167]. «Процесс большевистского аграрного реформирования в 1918–1919 гг. находился под прессом общественно-политических реалий. Вектор развития поземельных отношений как ключевого инструмента социально-экономического механизма в деревне был концентрированным выражением крестьянской «жажды земли» и большевистского политического расчета» [13, с. 99]. 20 октября 1919 г. Тамбовская губерния заготовила всего лишь 1000 тыс. пудов хлеба, с учетом установленной продразверстки в 26050000 пудов [9, с. 77].

Весной 1920 г. в связи с недостатком семян в большинстве уездов поля вместо овса стали засевать по большей части просом, культура которого всегда отличалась приспособленностью к почве и потребностью в особом уходе. Последствия замены одной культуры на другую по-разному повлияли на хозяйственное положение уездов. С.А. Есиков отмечал, что в связи с тем, что в Елатомском, Шацком, Темниковском уездах преобладало унавоживание подзолистых и супесчаных почв, засуха там была ощутима гораздо меньше, чем на юге. Если в 1920 г. на севере посевы овса сократились на 51 %, то в южных на 73 %. «Потерпев же сильный неурожай проса в 1920 г., центральные и южные уезды в следующем, 1921 г., сократили посевы проса на 27 и 48 %, в то время как северные уезды – лишь на 18 %» [9, с. 85]. Ниже представлены дополнительные данные, демонстрирующие урожайность ржи и проса с 1918 по 1921 г.

Таким образом, из данных табл. 3 и 4 видно, что 1920 и 1921 гг. стали для южных уездов особенно неблагоприятными. Если с 1901 по 1919 г. уровень урожайности, к примеру, озимой ржи не снижался до 30 пудов (только в 1906 г. в Тамбовском, Борисоглебском и Кирсановском уездах урожайность была на уровне 18), то в «кантоновские» годы он сравнялся и даже в некоторой степени был

Таблица 3

Размеры посевных площадей в крестьянских хозяйствах
 в уездах Тамбовской губернии с 1881 по 1921 гг.

Table 3

The size of the sown area in peasant farms in the districts
 of the Tambov Governorate from 1881 to 1921

Уезды	Годы					
	1881	1912	1916	1917	1920	1921
Тамбовский	115332	120629	120497	120830	87133	76065
Кирсановский	219912	213235	210350	225760	210074	177135
Борисоглебский	244006	257341	239117	254378	193421	170658
Шацкий	104924	108363	99132	109988	87123	83584
Спасский	87339	78706	70724	79436	52680	54664
Темниковский	72972	73938	64279	66032	52866	51532
Елатомский	80455	74390	75658	81680	58323	54204
Моршанский	157510	164908	158593	171592	158877	152161
Козловский	243168	234980	240833	285591	184416	177605
Лебедянский	116032	110892	105344	114855	73853	78883
Усманский	159695	171412	179577	184991	140769	98122
Всего по губернии	1903812	1917306	188077	2004784	1552282	1427994

Источник: [8, p. 107].

Таблица 4

Урожайность полей в северных, западных и южных уездах
 Тамбовской губернии по данным 1918–1921 гг.

Table 4

The yield of fields in the northern, western and southern districts
 of the Tambov Governorate according to the data of 1918–1921

Уезды	Урожайность. Валовый сбор с 1 каз. десятины в пудах							
	Рожь				Овес			
	1918	1919	1920	1921	1918	1919	1920	1921
	В крест. хоз.	В крест. хоз.	В крест. хоз.	В крест. хоз.	В крест. хоз.	В крест. хоз.	В крест. хоз.	В крест. хоз.
Елатомский	38,6	40,0	24,0	24,4	27,0	32,0	27,0	19,2
Темниковский	26,9	35,0	16,0	15,2	8,3	33,0	15,0	21,0
Шацкий	31,3	43,0	15,0	17,8	25,1	40,0	21,0	19,0
Спасский	32,2	35,0	16,0	15,5	18,4	38,0	24,0	17,5
Лебедянский	35,0	45,0	21,0	19,0	37,8	50,0	32,0	12,2
Липецкий	34,4	48,0	15,0	18,3	35,3	50,0	25,0	11,5
Усманский	35,1	48,0	11,0	13,8	36,1	56,0	22,0	7,3
Тамбовский	35,2	41,0	19,0	14,3	32,9	48,0	35,0	15,8
Кирсановский	44,9	38,0	28,0	9,5	31,3	48,0	25,0	13,7
Борисоглебский	39,0	45,0	12,0	10,6	31,4	52,0	25,0	20,2

Источник: ГАТО. Ф. 761. Оп. 1. Д. 162. Л. 1.

ниже, чем в западных и нечерноземных северных уездах.

Весьма интересными в данном контексте представляются некоторые сведения из отчетов и переписок Укомов с Тамбовским Губкомом, связанные с проразверсткой в северных уездах. Так, из доклада 1919 г. местного комиссара продовольствия Ф. Фролова отмечалось: «Елатомский уезд исстари является уездом потребляющим, местное крестьянство, в массе своей, все время испытывало нужду, а ввоз зерновых продуктов превышал вывоз. Принимая во внимание, что ныне с 1917 г. ввоз в уезд хлебных продуктов прекратился, а своего хлеба недостаток, часть населения уже теперь голодает в буквальном смысле этого слова». После комиссарского отчета, на IV Елатомской уездной конференции официально признали положение уезда в продовольственном отношении угрожающим и знаменующем в недалеком будущем голодный бунт. Уездная конференция постановила довести до сведения Губком партии о немедленном снабжении уезда хлебом, хотя бы в количестве 40 тыс. пудов, признанных Губпродкомом недостающими в уезде⁴.

Та же ситуация наблюдалась в Спасском уезде в январе 1919 г., о чем известно из переписки советских организаций с губкомом партии о снабжении хлебом ряда уездов губернии. Тамбовский губернский продотдел отмечал, что северные уезды с начала продовольственной компании стали приставать к губпродкому снабдить их хлебом, в своих соображениях приводили общие фразы, что их уезды голодны и не справляются с разверсткой. Приводя статистику губпродкома по Спасскому уезду и высказывая рекомендации о замене одних культур на другие при выполнении разверстки (овес заменить сеном, просо на картофель и т. д.), продовольственный комитет никак не помог Спасскому уезду и порекомендовал местным коммунистам «поменьше обращать внимания на внутренний уездный голод и побольше на

общий государственный»⁵. В ответ на это Губком получил серьезный ответ Спасского Упродкомиссара И.А. Серова: «Начну сначала с описания тормозов, которые исходят от Губпродкома. Присыпается в Упродком разверстка на картофель в количестве 900000 пудов – цифра дутая, неизвестно откуда взята, – затем дополнительно 250000 пудов, всего 1150000 пудов... Через полтора месяца получаем телеграмму, что полученная нами разверстка на наш Спасский уезд ошибочна, что нам нужно разверстать не 1150000 пудов, а 600000 пудов. Ошибка, как видно, довольно значительная... Кого же будут судить: кто делает полумиллионные ошибки в разверстке или, кто, основываясь на фактах, отказывается провести в жизнь ошибки (за отказ разверстывать дополнительную разверстку в 250000 пудов Серова предали суду Революционного Трибунала с оставлением в должности)? Несмотря на то, что Спасский уезд потребляющий, что в уезде целые волости и селения голодают, и не говоря уже о голоде, что в уезде нехватка хлебов около 1000000 пудов, цифра не преувеличена, а близка к действительности... Отношение крестьян к продовольственной политике безразличное, а в других случаях и враждебное. Вся инициатива и весь ум мужика употребляются только на то, чтобы избежать предоставления продуктов и скота в Упродком... Полуголодность населения и сейчас чувствуется довольно остро, а что будет в дальнейших месяцах, сказать трудно; с каждым днем голодящих прибавляется, а хлеба в наличии Упродкома самое ничтожное количество...»⁶. Возможно, именно, исходя из подобного рода донесений, у Тамбовского Губкома складывалась иная политика в отношении разных уездов накануне 1920 г., с уклоном в выполнении «продовольственного плана» на юге губернии, где ситуация была, предположительно, лучше.

Летом 1920 г. зревшее крестьянское восстание, по мнению большинства исследователей, стало неминуемым. Как в своей работе

⁴ ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 840. Оп. 1. Д. 179. Л. 28.

⁵ ГАСПИТО. Ф. 840. Оп. 1. Д. 460. Л. 3.

⁶ Там же. Л. 6-7.

указывал С.А. Есиков: «В результате засухи урожай был таков, что если бы он полностью был оставлен крестьянином, на едока пришлось бы лишь 400 граммов зерна в день» [14, с. 148]. В «Известиях Тамбовского Губернского исполнительного комитета», где указывались итоги продовольственного совещания августа 1920 г., председатель Губисполкома А. Шлихтер и Губпродкомиссар Шуголь вещали: «Губпрородком должен работать не столько для покрытия внутригубернских потребностей, сколько для выполнения нарядов центра. С этой точки зрения надо не только примириться, но и технически приготовиться к сокращенным сметам. Высшие интересы революции, необходимость сохранения пролетарских жизней голодящих центров неумолимо повелительно диктуют такое поведение»⁷.

С.А. Есиков указывал, что продразверстка летом 1920 г. в губернии составила 11,5 млн пудов, значительно ниже, чем в 1918–1919 гг., но даже ее крестьяне не смогли выполнить в полной мере, и в этих условиях главными очагами восстания стали те уезды, которые в большей мере пострадали от засухи и которым «выпала участь» выполнить почти половину разверстки в губернии (46 %), а именно – южным (Тамбовский, Борисоглебский и Кирсановский уезды) [14, с. 149]. Это подтверждается документами заданию Наркомпрада, которые, в соответствии с долей удовлетворения общегосударственных потребностей и внутренних в продовольственных продуктах, утвердили, что на Тамбовскую губернию на весь предстоящий хозяйственный год причитается по разверстке всего 11500000 пудов всех зерновых хлебов (ржи, овса, проса и другого без масличных семян и картофеля). Все указанное количество хлебов должно быть осыпано на государственные ссыпункты к 1 февраля 1921 г.⁸ Помимо этого, отмечалось, что все

⁷ Известия Тамбовского губернского Исполнительного Комитета Совета рабочих крестьянских и красноармейских депутатов. Тамбов, 1920. 10 авг. С. 2.

⁸ Известия Тамбовского губернского Исполнительного Комитета Совета рабочих крестьянских и красноармейских депутатов. Тамбов. 1920. 4 авг. С. 2.

без исключения хлебопроизводители, не выполнившие в указанные сроки государственной повинности, будут подвергнуты, в первую очередь, лишению выдачи причитающихся на их долю предметов первой необходимости и при упорном сопротивлении конфискации всего наличия урожая, инвентаря и заключения в концентрационные лагеря⁹.

Более детальную информацию о продразверстке в Тамбовской губернии по отдельным уездам можно увидеть, исходя из данных табл. 5.

Таблица 5
Поуездная разверстка хлебов в Тамбовской губернии на 1920–1921 гг.

Table 5
District allotment of grain in the Tambov Governorate in 1920–1921

Уезд	Пуд. зерновых хлебов
Борисоглебский	1470000
Елатомский	Нет
Кирсановский	1350000
Козловский	1725000
Лебедянский	650000
Липецкий	620000
Моршанский	1825000
Спасский	80000
Тамбовский	2380000
Темниковский	Нет
Усманский	1550000
Шацкий	250000

Источник: Известия Тамбовского губернского Исполнительного Комитета Совета рабочих крестьянских и красноармейских депутатов. Тамбов. 1920. 4 авг. С. 3.

В дополнение к табл. 5 важно отметить, что у губернских властей не было иного решения вопроса и эффективного подхода к взиманию продукции с упором на положение в губернии в 1920–1921 гг. и социально-экономическую специфику отдельных уездов в данный период. Из речи по продовольственному вопросу председателя Тамбовского Губисполкома А.Г. Шлихтера: «В жизни при проведении революционных требований в

⁹ Там же. С. 3.

переживаемых нами условиях, при преследовании общих социалистических задач борьбы, которые мы ставим себе, никаких других приемов продовольственной практики еще не придумано, да и не может быть придумано... Должна ли эта разверстка осуществляться? Во имя революции каждый из вас скажет: да, должна. Этот вопрос должен быть решен раз и навсегда. Но если добровольно разверстки не выполняют, нужны ли принудительные меры? Каждый искренний революционер на этот открытый вопрос ответит: нужны... Словом, система классового государственного насилия в деле ссыпки хлеба – нужна»¹⁰. Несмотря на заявления, что продотряды не имеют права применения в отношении крестьян «старых методов казацкого выбивания податей», глава Губисполкома делал акцент на том, что конфискация обнаруженного розыском хлеба, отнятие скота за сокрытие хлеба и за нежелание выполнить разверстку, применяемая к отдельным гражданам, допустима, ибо «в противном случае мы окажемся не с хлебом, а с пустыми руками»¹¹.

Подводя итог, можно сделать вывод, что социализация земли и последовавшая за ней продразверстка, от которой особенно пострадали хлебородные уезды юга и центра, создали, по нашему мнению, в Тамбовской губернии необходимые условия для возникновения на данных территориях очагов «Антоновщины». Невозможно было говорить о каком-либо партнерстве государства и крестьянства: шел процесс поглощения второго

¹⁰ Хлебная повинность и продовольственные отряды // Речь председателя Тамбовского Губисполкома т. Шлихтера по продовольственному вопросу на VI-м Губисполком Съезде Советов / ТОГБУК «Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина. С. 3-5.

¹¹ Там же. С. 4.

первым: «Военный коммунизм закрывал доступ на рынок более сильным и обеспеченным хозяйствам» [15, с. 82]. «Географическая близость Тамбовского края к центру государственного управления, возможность извлечения относительно высокого благодаря выгодным почвенно-климатическим условиям прибавочного продукта, создаваемого крестьянами, многонаселенность делали его вожделенным объектом государственной экспансии и эксплуатации. Сила этого действия определяла и меру крестьянского противодействия» [14, с. 147]. В итоге тамбовская деревня времен Гражданской войны в России являлась ярким примером модели взаимоотношений государства и деревни с точки зрения «эксплуататора и эксплуатируемого», что было вызвано тяжелейшими условиями Гражданской войны, необходимостью кормить как города, так и армию.

Исходя из вышеизложенного, резюмируем: северные и западные уезды губернии меньше пострадали от революционных событий, неурожаев, продовольственной политики властей в 1920 г. и еще с конца прошлого века постепенно отходили от «аграрного мышления» в силу промысловой активности и отходничества. По нашему мнению, местная власть (Тамбовский губисполком), осознавая, что при выполнении плана продразверстки она может опираться, в основном, скорее на южные уезды, нежели чем на северные (в силу их убыточности в плане плодородности земли и урожая), также злоупотребляли положением в период известных всеми событий, могли перегнуть палку в отношении черноземного юга, о чем мы также указывали ранее. Все это, несомненно, повлияло на отсутствие ощутимых очагов агрессии среди крестьянства северных и западных уездов на кануне Тамбовского восстания 1920–1921 гг.

Список литературы

1. Иванов Д.П., Канищев В.В. Естественно-исторические предпосылки Тамбовского восстания 1920–1921 гг. // История и современность. 2010. № 2. С. 112-125.

2. Есиков С.А. Крестьянское производство в Тамбовской губернии в годы Революции и Гражданской войны (1917–1921 гг.) // Тамбовское крестьянство: от капитализма к социализму (вторая половина XIX – начало XX в.): сб. ст. Тамбов: ТГТУ, 1998. С. 99–114.
3. Облицов М.А. Использование количественных методов в изучении занятости населения северных уездов Тамбовской губернии накануне восстания 1920–1921 годов // Третья зимняя школа по гуманитарной информатике: сб. тез. докл. Калининград, 2019. С. 31–36.
4. Облицов М.А. Крестьянские промыслы в северных уездах Тамбовской губернии в 80-х гг. XIX в. // Державинский форум. 2020. Т. 4. № 14. С. 74–82.
5. Облицов М.А. Крестьянские промыслы в западных уездах Тамбовской губернии в 80-х гг. XIX в. // Геродот Science. 2020. № 1. С. 16–20.
6. Облицов М.А. Влияние природного фактора на развитие крестьянских хозяйств северных и южных уездов Тамбовской губернии в конце XIX – начале XX века // Тамбов в прошлом, настоящем и будущем: материалы 10 Всерос. науч. конф. Тамбов: Изд-во ИП Чеснокова А.В., 2020. С. 78–84.
7. Дьячков В.В. Белые, красные, зеленые: истоки и сравнительная социография активистов гражданской войны в России. Тамбовская губерния в революции 1917 года и Гражданской войне: особенное в общем // Тамбовское восстание 1920–1921 гг.: исследования, документы, воспоминания / под ред. А.В. Посадского. М.: АИРО-XXI, 2018. С. 103–124.
8. Николашин В.П. Межевые столбы Тамбовской аграрной истории: от «Распоряжения № 3» – к «Распоряжению № 4» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2010. № 6 (86). С. 275–278.
9. Есиков С.А. Крестьянское хозяйство Тамбовской губернии в начале XX века (1900–1921 гг.). Тамбов: ТГТУ, 1998. 108 с.
10. «Антоновщина». Крестьянское восстание в Тамбовской губернии в 1920–1921 гг.: Документы, материалы, воспоминания / сост. В.П. Данилов. Тамбов: Юлис, 2007. 802 с.
11. Николашин В.П. Тамбовская деревня в 1917–1918 годах: между реформой и восстанием // История: факты и символы. 2017. № 3 (12). С. 160–168.
12. Шуструйский А.В. Продовольственный вопрос и крестьянское движение за землю в условиях общегосударственного кризиса в России. 1917 год // Вестник ВУИТ. 2013. № 1 (12). С. 180–184.
13. Николашин В.П. Особенности землепользования черноземной деревни в 1918–1919 // Вестник Мичуринского государственного университета. 2014. № 3. С. 98–100.
14. Есиков С.А. Крестьяне и власть (опыт регионального изучения) // Менталитет и аграрное развитие России (XIX–XX вв.): материалы Междунар. конф. М., 1996. С. 146–154.
15. Николашин В.П. Экономические итоги социализации земли и истоки Антоновского восстания // Манускрипт. 2017. № 6-2 (80). С. 79–82.

References

1. Ivanov D.P., Kanishchev V.V. Estestvenno-istoricheskiye predposyalki Tambovskogo vosstaniya 1920–1921 gg. [Natural-historical background of the Tambov uprising of 1920–1921]. *Istoriya i sovremennost'* [History and Modernity], 2010, no. 2, pp. 112–125. (In Russian).
2. Esikov S.A. Krest'yanskoye proizvodstvo v Tambovskoy gubernii v gody Revolyutsii i Grazhdanskoy voyny (1917–1921 gg.) [Peasant production in the Tambov province during the Revolution and the Civil War (1917–1921)]. *Tambovskoye krest'yanstvo: ot kapitalizma k sotsializmu (vtoraya polovina XIX – nachalo XX v.)* [Tambov Peasantry: from Capitalism to Socialism (Second Half of the 19th – Early 20th Centuries)]. Tambov, Tambov State Technical University Publ., 1998, pp. 99–114. (In Russian).
3. Oblitsov M.A. Ispol'zovaniye kolichestvennykh metodov v izuchenii zanyatosti naseleniya severnykh uezdov Tambovskoy gubernii nakanune vosstaniya 1920–1921 godov [The use of quantitative methods in the study of employment of the population of the northern districts of the Tambov province on the eve of the uprising of 1920–1921]. *Tret'ya zimnaya shkola po gumanitarnoy informatike* [Third Winter School in Humanitarian Informatics]. Kaliningrad, 2019, pp. 31–36. (In Russian).
4. Oblitsov M.A. Krest'yanskiye promysly v severnykh uezdakh Tambovskoy gubernii v 80-kh gg. XIX v. [Peasant crafts in the northern districts of the Tambov Governorate in the 80s 19th century]. *Derzhavinskiy forum – Derzhavin Forum*, 2020, vol. 4, no. 14, pp. 74–82. (In Russian).

5. Oblitsov M.A. Krest'yanskiye promysly v zapadnykh uyezdakh Tambovskoy gubernii v 80-kh gg. XIX v. [Peasant crafts in the western districts of the Tambov Governorate in the 80s 19th century]. *Gerodot Science* [Herodotus Science], 2020, no. 1, pp. 16-20. (In Russian).
6. Oblitsov M.A. Vliyaniye prirodnogo faktora na razvitiye krest'yanskikh khozyaystv severnykh i yuzhnykh uyezdov Tambovskoy gubernii v kontse XIX – nachale XX veka [The influence of the natural factor on the development of peasant farms in the northern and southern districts of the Tambov province in the late 19th – early 20th centuries]. *Materialy 10 Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Tambov v proshlom, nastoyashchem i budushchem»* [Proceedings of the 10th All-Russian Scientific Conference “Tambov in the Past, Present and Future”]. Tambov, IE Chesnokov A.V. Publ., 2020, pp. 78-84. (In Russian).
7. Dyachkov V.V. Belyye, krasnyye, zelenyye: istoki i sravnitel'naya sotsiografiya aktivistov grazhdanskoy voyny v Rossii. Tambovskaya guberniya v revolyutsii 1917 goda i Grazhdanskoy voyno: osobennoye v obshchem [Whites, Reds, Greens: origins and comparative sociography of Civil War activists in Russia. Tambov Governorate in the revolution of 1917 and the Civil War: special in general]. *Tambovskoye vosstaniye 1920–1921 gg.: issledovaniya, dokumenty, vospominaniya* [Tambov Uprising of 1920–1921: Research, Documents, Memoirs]. Moscow, AIRO-XXI Publ., 2018, pp. 103-124. (In Russian).
8. Nikolashin V.P. Mezhevyye stolby Tambovskoy agrarnoy istorii: ot «Rasporyazheniya № 3» – k «Rasporyazheniyu № 4» [Land surveying of Tambov agrarian history: from order no. 3 – to order no. 41]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2010, no. 6 (86), pp. 275-278. (In Russian).
9. Esikov S.A. *Krest'yanskoye khozyaystvo Tambovskoy gubernii v nachale XX veka (1900–1921 gg.)* [Peasant Farm in the Tambov Governorate in Early of the 20th Century (1900–1921)]. Tambov, Tambov State Technical University Publ., 1998, 108 p. (In Russian).
10. Danilov V.P. (compiler). *«Antonovshchina»*. *Krest'yanskoye vosstaniye v Tambovskoy gubernii v 1920–1921 gg.: Dokumenty, materialy, vospominaniya* [“Antonovshchina”. Peasant Rebellion in the Tambov Governorate in 1920–1921: Documents, Materials, Memoirs]. Tambov, Yulis Publ., 2007, 802 p. (In Russian).
11. Nikolashin V.P. Tambovskaya derevnya v 1917–1918 godakh: mezhdu reformoy i vosstaniyem [Tambov village in 1917–1918: between reform and uprising]. *Istoriya: fakty i simvolы* [History: Facts and Symbols], 2017, no. 3 (12), pp. 160-168. (In Russian).
12. Shustruyskiy A.V. Prodovol'stvennyy vopros i krest'yanskoje dvizheniye za zemlyu v usloviyakh obshchennatsional'nogo krizisa v Rossii. 1917 god [The food question and the peasant movement for land in terms of the national crisis in Russia. 1917]. *Vestnik VUiT – Vestnik of Volzhsky University after V.N. Tatischev*, 2013, no. 1 (12), pp. 180-184. (In Russian).
13. Nikolashin V.P. Osobennosti zemlepol'zovaniya chernozemnoy derevni v 1918–1919 [Features of the land use of the black earth village in 1918–1919]. *Vestnik Michurinskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Michurinsky State University], 2014, no. 3, pp. 98-100. (In Russian).
14. Esikov S.A. Krest'yane i vlast' (opyt regional'nogo izucheniya) [Peasants and power (the experience of regional study)]. *Materialy Mezhdunarodnoy konferentsii «Mentalitet i agrarnoye razvitiye Rossii (XIX–XX vv.)»* [Materials of the International Conference “Mentality and Agrarian Development of Russia (19th – 20 Centuries)”. Moscow, 1996, pp. 146-154. (In Russian).
15. Nikolashin V.P. Ekonomicheskiye itogi sotsializatsii zemli i istoki Antonovskogo vosstaniya [Economic results of the socialization of the land and the origins of the Antonov uprising]. *Manuskript* [Manuscript], 2017, no. 6-2 (80), pp. 79-82. (In Russian).

Информация об авторе

Облицов Максим Анатольевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, Mr.MaximOblitsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0008-4083>

Статья поступила в редакцию 13.01.2021
Одобрена после рецензирования 10.02.2021
Принята к публикации 26.03.2021

Information about the author

Maxim A. Oblitsov, Post-Graduate Student, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, Mr.MaximOblitsov@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0008-4083>

The article was submitted 13.01.2021
Approved after reviewing 10.02.2021
Accepted for publication 26.03.2021

Продовольственная ситуация в Тамбовской губернии в начале 1918 г.

Никита Валерьевич АВЕРИН

ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
nik.averin.94@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена продовольственная ситуация в начале 1918 г. в производящих регионах России на материалах Тамбовской губернии. Опубликованные документы свидетельствуют о сильном росте цен на потребительские товары, население с тревогой воспринимало высокие цены на продукты. Продовольственная проблема явно приобретала политическую окраску. Пришедшие к власти большевики не только насаждали власть, исходя из своих политических и экономических предпочтений, начиная социалистические преобразования и борясь с остатками старых органов власти. Все это показано в опубликованных источниках по крестьянскому движению, захлестнувшему губернию, а также в мемуарной литературе свидетелей всех тех проблем, связанных с продовольствием и ухудшением политической и экономической обстановки в городе и губернии в целом. В частности, советская власть сразу же столкнулась с огромными продовольственными проблемами как доставшимися им в наследство, так и порожденными своими же реквизициями, а также с крестьянским протестным движением. Само же крестьянское движение, вызванное голодом и хаосом, в дальнейшем сыграет огромную роль в политике, проводимой большевиками. Документы и мемуары могут послужить в деле изучения состояния населения в указанный период.

Ключевые слова: продовольственный вопрос, Тамбовская губерния, советская власть, реквизиции, крестьянство

Для цитирования: Аверин Н.В. Продовольственная ситуация в Тамбовской губернии в начале 1918 г. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 209-215. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-209-215>

Provisions situation in the Tambov Governorate in the early 1918

Nikita V. AVERIN

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation
nik.averin.94@mail.ru

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



Abstract. We examine the provisions situation in the early 1918 in the producing regions of Russia using materials from the Tambov Governorate. Published documents indicate a strong rise in prices for consumer goods, the population was concerned about high prices for food. The provisions problem was clearly taking on political overtones. The Bolsheviks who came to power did not only impose power, proceeding from their political and economic preferences, starting socialist transformations and fighting the remnants of the old organs of power. All this is shown in published sources on the peasant movement that swept the province, as well as in memoirs, witnesses of all those problems associated with food and the deterioration of the political and economic situation in the city and the governorate as a whole. In particular, the Soviet power immediately faced huge provisions problems, both inherited and generated by their own requisitions, as well as with the peasant protest movement. The peasant movement itself, caused by hunger and chaos, in the future will play a huge role in the policies pursued by the Bolsheviks. Documents and memoirs can serve in the study of the state of the population in the specified period.

Keywords: provisions issue, Tambov Governorate, Soviet power, requisitions, peasantry

For citation: Averin N.V. Prodovol'stvennaya situatsiya v Tambovskoy gubernii v nachale 1918 g. [Provisions situation in the Tambov Governorate in the early 1918]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 209-215. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-209-215> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Одной из причин Российской революции 1917 г., а затем и Гражданской войны был продовольственный вопрос, борьба за хлеб. В годы Первой мировой войны в стране, имевшей большие запасы зерна, в потребляющих регионах стала наблюдаться нехватка продовольствия. Имперские власти не смогли организовать его заготовку административными мерами, неудачной транспортной и ценовой политикой нарушили нормальное рыночное движение продовольственных товаров.

Состояние продовольственного вопроса в первые годы советской власти широко рас-

сматривалось в исторической литературе, в том числе и по истории Тамбовской губернии [1]. В советском историко-партийном духе была подготовлена диссертация А.Л. Авреха. Но она сохраняет научную ценность введенными в оборот конкретными фактами деятельности продорганов Тамбовской губернии [2]. В докторской диссертации В.П. Николашина состояние продовольственного вопроса в Тамбовской губернии в начальной период советской власти рассматривается в сравнении с другими губерниями Центрально-Черноземного региона [3]. Д.П. Иванов показал разнообразное состояние продовольст-

венного вопроса в отдельных волостях Тамбовской губернии в начале 1918 г. в контексте назревания крестьянских протестных настроений [4].

В качестве источников использовались сборники документов по крестьянскому движению [5], так как оно было связано, в том числе с голодом, и там приводится важная для раскрытия темы исследования информация. Также могут послужить делу мемуары чиновника А.Л. Окнинского [6], который пытался жить некоторое время в Москве, потом приехал в Тамбовскую губернию и работал здесь, будучи свидетелем происходящего, он описал тяжелую продовольственную ситуацию в губернии. Также использовался сборник «Жизнь тамбовской провинции в эпоху революций»¹, в котором множество данных по теме исследования, и сборник «Хроника революционных событий Тамбовской губернии» [7], содержащий в себе много информации из газет, пусть и достаточно ангажированный из-за подбора источников. Кроме источников стоит отметить другие работы, касающиеся вопроса исследования, например, книгу Ю.В. Мещерякова [8], посвященную установлению советской власти в губернии в начале 1918 г., где также затронуты проблемы, касающиеся продовольствия и борьбы за него остатков старой и новой власти.

Но в целом продовольственное положение в Тамбовской губернии и особенно его влияние на настроения разных слоев населения в первой половине 1918 г. изучены недостаточно полно в сравнении с периодом «войненного коммунизма» и продразверстки. Попыткой преодолеть этот историографический недостаток и является наше исследование.

Тревожные для рыночной экономики события 1917 г. вызвали резкое повышение цен на продовольствие и ухудшение экономической обстановки как в городе, так и деревне. Наблюдалось это и в Тамбовской губернии, где были достаточные запасы продовольст-

вия, которые в неопределенной ситуации не поступали на рынок. Официальные документы, свидетельства очевидцев, газетные данные повествуют об ухудшении уровня жизни, продовольственной ситуации и даже ожиданиях голода, в, казалось бы, сытой губернии.

В начале 1918 г. продовольственная ситуация в губернии обострялась и затянувшейся борьбой за советскую власть, а также более решительной реквизиционной политикой революционных властей. Для большевиков решение продовольственного вопроса было не просто текущей задачей, а частью начавшегося социального эксперимента по переходу к безденежному товарообмену.

О продовольственном положении, например, может рассказать письмо от 14 января 1918 г. одного из продовольственных агентов члену Тамбовской губернской земской управы, в котором сообщается о положении с продуктами питания в Моршанске и Моршанском уезде. В письме сообщалось о причинах отказа от зерна и муки из-за захвата оного большевиками, которые объявили эти ресурсы собственностью так называемого Железнодорожного комитета, поставили охрану и всячески препятствовали нормальному снабжению. Далее в документе описываются объемы реквизированных излишков хлеба, а также угрозы большевиков представителям губернской власти, прибывшим на станцию. В документе звучали жалобы на крайнюю дороговизну, а также прямо говорилось, что на станции «средневековые эксцессы и стычки при реквизиции, кончающиеся смертельными случаями»².

В условиях многомесячной борьбы за власть в Тамбове в первой половине 1918 г. продовольственное положение резко обострилось в губернском городе. С 1 февраля по 1 мая 1918 г. в магазинах Тамбова сократились запасы основных продуктов: муки в 20 с лишним раз, масла сливочного, говядины, солонины в 10 раз, рыбы в 5 раз, масла растительного в 4 раза, картофеля в 2,5 раза,

¹ Жизнь тамбовской провинции в эпоху революций (февраль 1917 г. – февраль 1918 г.): сб. документов и материалов. Тамбов, 2018. 528 с.

² ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1236. Оп. 1. Д. 497. Л. 1об., 14об.

пишена в 2 раза и т. д. [9, с. 35]. Дело дошло до того, что традиционно сытый город черноземной полосы оказался под угрозой голода.

В середине апреля в городе стали распространяться слухи о том, что хлеб не будет выдаваться населению в течение 10 дней, и власти с этим ничего не делают. Губисполком даже запросил правительство о том, чтобы считать Тамбовскую губернию не производящей продовольствие, а потребляющей. Общее сокращение запасов продовольствия привело к росту цен, например, на мясо – в 3 раза, на картофель – в 2 раза, ржаной хлеб – в 1,5 раза. Белый хлеб можно было с февраля 1918 г. приобрести только по рецепту врача [9, с. 35].

Начальником 3-го участка Кирсановской уездной милиции Заевым на имя кирсановского уездного комиссара (31 января 1918 г.) представлено обращение³ об оказании помощи голодающим в селе Иноковка. Начальник участка жалуется, что соседние села отказались помочь, а население голодающего села, отчаявшись, вооружилось и пошло походом на соседей, при этом упоминается, что такое уже было в другом селе.

В протоколе⁴ Борисоглебского уездного съезда Советов крестьянских депутатов (15–18 января 1918 г.) в ряде пунктов прямо или косвенно отразились попытки решения продовольственных вопросов. Так, в пункте 12 написано об упразднении самогоноварения и введении наказания за производство самогоня и даже за подозрение в пьянстве. Понятно, что речь шла не только о борьбе с пьянством и наведении общественного порядка, но и запрете перевозить зерно в самогон. В пункте 14 говорилось о распределении овец, распродаже свиней и птиц, свозе всего излишнего помещичьего хлеба в ближайшие амбары волостей, у которых этот хлеб стоял на учете. Съезд постановил держаться твердых цен на хлеб, установленных центральной властью, кем бы она ни была (пункт 15).

В протоколе⁵ заседания Вышневского волостного Совета крестьянских депутатов (31 января 1918 г.) Козловского уезда написано о многих проблемах, бывших тогда в уезде, в том числе опять-таки о самогоноварении, а также о борьбе со спекуляцией хлебом. Совет постановил прекратить спекуляцию ввиду недостатка хлебных продуктов, штрафовать производителей самогона. Совет депутатов пригрозил в случае неуплаты штрафов применять арест. Одним из предложений-просьб, записанных в протоколе заседания, было желание местного жителя, некоего Кулакова, заняться осмотром приезжих граждан, чтобы реквизировать хлеб, если он у них будет находиться. Этих граждан надлежало доставлять в милицию, оттуда отправлять в Совет, который, реквизириуя бесплатно хлеб, как бы оплачивал этот труд Кулакова тем, что с каждого пуда реквизированного хлеба выдавал ему 10 фунтов. На основе этих данных можно предположить, что местные органы советов не стеснялись в поиске «знающих» людей и пользовались их услугами с целью хоть как-то исправить ужасное продовольственное положение.

Одним из ярких примеров борьбы со спекуляцией является прошение⁶ частного поверенного Землятухина в исполком Липецкого Совета солдатских рабочих и крестьянских депутатов. В прошении он писал, что подвергся аресту по обвинению в спекуляции и антисоветской пропаганде. Он отрицал обвинения в антисоветской деятельности и объяснял, что никакой спекуляцией не занимался, даже не занимался банально никакой торговлей, упоминал, что вез запасы сахара из Липецка в Казинку для местного общества потребителей. Далее он жаловался, что местный милиционер, по сути, отобрал у него сахар, разделил между какими-то солдатами и, видимо, написал донос на поверенного. Автор письма считал главным виновником этой «провокации» председателя липецкого исполкома фон Агте. Землятухин просил разобраться в этой ситуации, не призна-

³ ГАТО. Ф. Р-17. Оп. 1. Д. 60. Л. 56.

⁴ ГАТО. Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 12. Л. 75-78об.

⁵ ГАТО. Ф. 149. Оп. 1. Д. 60. Л. 10-11.

⁶ ГАТО. Ф. Р-5201. Оп. 2. Д. 131. Л. 19-20.

вал себя виновным и утверждал, что лоялен советской власти. Изучая подобные документы, можно сделать предположение, что борьба со спекулянтами, возможно, служила прикрытием для злоупотреблений властью советских работников, порой фактически являлась банальными ограблениями случайных людей.

Еще одним документом⁷, косвенно имеющим отношение к продовольственным проблемам, является письмо тамбовского уездного земельного комитета Степановскому волостному земельному комитету о распределении овец из имения при с. Ивановка между крестьянами. Нуждающимся крестьянам было предложено распределить между собой при обязательстве сохранения овец как племенного стада. Распределение было за деньги. Как написано в документе, из-за большой худости овец цены были понижены. Этот эпизод интересен тем, что отразил упадок в некогда одной из самых богатых экономий Тамбовской губернии после того, как ее владельцы герцоги Лейхтенбергские еще осенью 1917 г. фактически были изгнаны⁸.

Еще одним фактом обострения продовольственного вопроса в связи с изменением собственников оказалась проблема с мельницами после изгнания из деревни прежних владельцев. Неумелые действия новых владельцев-крестьян обусловили рост непроизводственных потерь, что подстегнуло рост цен на хлеб. В частности, в Моршанском уезде, несмотря на то, что в помол шла рожь нового урожая, цены на хлеб не снижались, а держались на уровне 120–150 руб. Этому способствовало и более раннее проведение уборочных работ на полях, как одно из последствий «черного передела» и общей кризисной ситуации в регионе. Продовольственные затруднения, самовольные захваты по-косов, уборка хлеба с чужих полей ускорили этот процесс. Ранняя уборочная кампания вела к снижению урожайности. В том же Моршанском уезде во многих волостях рожь

была «скошена в сыром виде, так как ей не дали времени высохнуть на корню»⁹.

В документах упоминаются первые факты вводимого социалистическим государством прямого товарообмена, когда представители новой власти занимались конфискациями муки в целях обмена ее на вещи [6, с. 39].

Атмосфера недоверия формировалась самой властью, были зафиксированы случаи, когда бывшие экономические посевы убирались через посредство волостных советов местным населением. Проще говоря, крестьяне убирали урожай с чужих полей. Впервые это было зафиксировано в Моршанском совдепе. Закономерно это привело к попыткам разделить бывшие частновладельческие посевы. Стабилизирующими фактором здесь выступали бедные слои крестьянства, сконцентрированные в комбетах. Они не допустили фактов самовольного передела земли и несанкционированного сбора урожая [3, с. 110].

Проблемы возникали и в связи с реквизициями племенного скота, в частности, отразились в одном из информационных отчетов¹⁰ представителя губернской продовольственной управы Н.Н. Ленивцева начальнику реквизиционных отрядов губернской продовольственной управы о командировке в Моршанский уезд продотряда, датируемый 24 января 1918 г. Из-за невыполнения требования привести скот в имение отряд вынужден был привести принудительную реквизицию. Понятно, что все такие «издержки» в итоге оказывались на поставках на рынок мясных продуктов и ценах на них.

Но, по понятным причинам, во многих документах в большей мере описана реквизиция хлеба на нужды советской власти в период апреля–мая 1918 г. При этом в них описываются и действия продотрядов, и нараставшее сопротивление крестьян этим реквизициям. Следует отметить, что число продотрядов, только появившихся, стало увеличиваться, и в итоге число продармейцев было наибольшим среди всех губерний [2,

⁷ ГАТО. Ф. Р-950. Оп. 1. Д. 1. Л. 3.

⁸ ГАТО. Ф. 1058. Оп. 1. Д. 38. Л. 104.

⁹ Известия Тамбовского Совета рабочих, солдатских и красноармейских депутатов. 1918. 21 авг.

¹⁰ ГАТО. Ф. Р-1236. Оп. 1. Д. 148. Л. 12, 13, 13об.

с. 34]. Несмотря на то, что численность продармейцев снижалась, советская власть пошла на ужесточение работы продотрядов [4, с. 112]. Сельское население все более выражало недовольство революционной властью, в мае–июне 1918 г. доходит до столкновений крестьян с продотрядами.

В целом изученный комплекс документов показал, что моментального облегчения продовольственного положения революция не принесла. Сосуществование в первые месяцы 1918 г. новых советских органов и продовольственных органов Временного правительства, борьба между ними только усложняли решение продовольственного вопроса.

Чрезвычайные меры революционных властей в первые месяцы 1918 г. обострили обстановку, породили конфликт между властью и крестьянством. При этом борьба за хлеб становилась одним из проявлений Гражданской войны, когда крестьяне сталкивались из-за продовольствия не только с властью, но и друг другом.

Одними из наиболее часто рассматриваемых местными властями Тамбовской губернии вопросов были спекуляция хлебом и самогоноварение, решительная борьба с которыми привносила дополнительное напряжение в общество.

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. Аверх А.Л. Партийные организации губернского черноземного центра в борьбе за хлеб в период иностранной интервенции и гражданской войны (1918–1920 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 1978.
3. Николашин В.П. Советские аграрные преобразования в губерниях черноземного центра 1917–1918 гг.: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Тамбов, 2020.
4. Иванов Д.П. Предпосылки и мотивы участия крестьян в Тамбовском восстании 1920–1921 гг.: монисторический подход: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Тамбов, 2009.
5. Крестьянское движение в Тамбовской губернии (1917–1918): Документы и материалы / под ред. В. Данилова, Т. Шанина. М.: Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2003. 480 с.
6. Окнинский А.Л. Два года среди крестьян. М.: Русский путь, 1998. 272 с.
7. Крошицкий П., Соколов С. 1917–1918. Хроника революционных событий Тамбовской губернии. Тамбов: Пролетарский светоч, 1927. 72 с.
8. Мещеряков Ю.В. Тамбовская губерния в начальный период советской власти. Октябрь 1917 – август 1918 гг. Тамбов, 2012. 424 с.
9. Канищев В.В., Мещеряков Ю.В. Анатомия одного мятежа. Тамбовское восстание 17–19 июня 1918 г. Тамбов: Изд-во ТГУ, 1995. 295 с.

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. Avrekh A.L. *Partiynyye organizatsii gubernskogo chernozemnogo tsentra v bor'be za khleb v period inosstrannoy interventsii i grazhdanskoy voyny (1918–1920 gg.): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Party Organizations of the Governorate Black Earth Center in the Struggle for Grain during the Period of Foreign Intervention and Civil War (1918–1920)]. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 1978. (In Russian).
3. Nikolashin V.P. *Sovetskiye agrarnyye preobrazovaniya v guberniyakh chernozemnogo tsentra 1917–1918 gg.: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Soviet Agrarian Transformations in the Governorates of the Black Earth Region Center 1917–1918. Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2020. (In Russian).

4. Ivanov D.P. *Predposylki i motivy uchastiya krest'yan v Tambovskom vosstanii 1920–1921 gg. mikroistoricheskiy podkhod: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Prerequisites and Motives for the Participation of Peasants in the Tambov Uprising of 1920–1921 Microhistorical Approach. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tambov, 2009. (In Russian).
5. Danilov V., Shanin T. *Krest'yanskoye dvizheniye v Tambovskoy gubernii (1917–1918): Dokumenty i materialy* [Peasant Movement in the Tambov Governorate (1917–1918): Documents and Materials]. Moscow, Russian Political Encyclopedia (ROSSPEN) Publ., 2003, 480 p. (In Russian).
6. Okninskiy A.L. *Dva goda sredi krest'yan* [Two Years among the Peasants]. Moscow, Russkiy put' Publ., 1998, 272 p. (In Russian).
7. 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).
8. Meshcheryakov Y.V. *Tambovskaya guberniya v nachal'nyy period sovetskoy vlasti. Oktyabr' 1917 – avgust 1918 gg.* [Tambov Governorate in the Initial Period of Soviet Power. October 1917 – August 1918]. Tambov, 2012, 424 p. (In Russian).
9. Kanishchev V.V., Meshcheryakov Y.V. *Anatomiya odnogo myatezha. Tambovskoye vosstaniye 17–19 iyunya 1918 g.* [Anatomy of One Rebellion. Tambov Uprising of June 17–19, 1918]. Tambov, Derzhavin Tambov State University Publ., 1995, 295 p. (In Russian).

Информация об авторе

Аверин Никита Валерьевич, аспирант, кафедра всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, nik.averin.94@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8789-1341>

Статья поступила в редакцию 26.02.2021
Одобрена после рецензирования 29.03.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the author

Nikita V. Averin, Post-Graduate Student, General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, nik.averin.94@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8789-1341>

The article was submitted 26.02.2021
Approved after reviewing 29.03.2021
Accepted for publication 30.04.2021

Тамбовская губернская библиотека и развитие библиотечного дела г. Тамбов в 1920–1937 гг.

Руслан Магометович ЖИТИН¹, Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ^{1*},
Людмила Николаевна ПАТРИНА²

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

²ТОГБУК «Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина»
392036, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 17

*Адрес для переписки: a-topil@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрен этап развития библиотечного дела на Тамбовщине в период становления советской власти. Охарактеризованы систематизация в фондах государственных и профсоюзных библиотек, национализированных из состава частных собраний книг, воссоздание и расширение сети местных (районных и подрайонных) библиотек, изб-читален, передвижных библиотек, способствовавших просветительской работе среди населения региона. Исследованы мероприятия новой власти по административному регулированию системы отношений между библиотеками, библиотек с другими учреждениями культуры и образования и органами местной власти. Показана деятельность руководства Центральной губернской библиотеки по повышению трудовой дисциплины, уровня образования и политической грамотности библиотекарей. Дано характеристика руководства Центральной губернской библиотеки и его политики найма сотрудников, борьбы с проявлением личных конфликтов библиотекарей на рабочем месте, расхищением книг и небрежным к ним отношением. Рассмотрены массовые мероприятия, практиковавшиеся наряду с выдачей книг в библиотеке: собрания политического просвещения, экскурсии для детей-пионеров, атеистические антирелигиозные вечера. Охарактеризовано создание детских и юношеских отделений, способствовавших развитию образования. Показано, что библиотечные сотрудники создали развитую систему библиотек в регионе, позволивших удовлетворять культурные потребности населения.

Ключевые слова: Тамбовская губернская библиотека, библиотечная сеть, Тамбовская губерния, Тамбовский регион

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-09-00484.

Для цитирования: Житин Р.М., Топильский А.Г., Патрина Л.Н. Тамбовская губернская библиотека и развитие библиотечного дела г. Тамбова в 1920–1937 гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 216-224.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-216-224>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-216-224

Tambov Governorate Library and the development of librarianship in Tambov in 1920–1937

Ruslan M. ZHITIN¹, Aleksey G. TOPILSKY^{1*}, Lyudmila N. PATRINA²

¹Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov 392000, Russian Federation

²Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin

17 Internatsionalnaya St., Tambov 392036, Russian Federation

*Corresponding author: a-topil@yandex.ru

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

© Житин Р.М., Топильский А.Г., Патрина Л.Н., 2021



Abstract. We consider the stage of development of library business in the Tambov region during the formation of Soviet power. We describe the systematization in the funds of state and trade union libraries of books nationalized from private collections, the reconstruction and expansion of the network of local (district and sub-district) libraries, reading rooms, mobile libraries that contributed to educational work among the population of the region. The activities of the new government on administrative regulation of the system of relations between libraries, libraries with other cultural and educational institutions and local authorities are studied. The work shows the activities of the management of the Central Governorate Library (CGL) to improve labor discipline, the level of education and political literacy of librarians. We describe the management of the Central Governorate Library and its policy of hiring employees, the fight against the manifestation of personal conflicts of librarians in the workplace, the theft of books and careless attitude towards them. Mass events that were practiced along with the distribution of books in the library are considered: meetings of political education, excursions for pioneer children, atheistic anti-religious evenings. We describe the creation of children's and youth departments that contributed to the development of education. It is shown that the library staff created a developed system of libraries in the region, which allowed to meet the cultural needs of the population.

Keywords: Tambov Governorate Library, library network, Tambov Governorate, Tambov Region

Acknowledgements: The study was funded by the Russian Foundation for Basic Research according to research project no. 19-09-00484.

For citation: Zhitin R.M., Topilsky A.G., Patrina L.N. Tambovskaya gubernskaya biblioteka i razvitiye bibliotchnogo dela g. Tambova v 1920–1937 gg. [Tambov Governorate Library and the development of librarianship in Tambov in 1920–1937]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 216–224. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-216-224> (In Russian, Abstr. in Engl.)

После установления советской власти на территории Тамбовской области (лето 1918 г.) началась перестройка культурной жизни региона. Сфера библиотечного дела занимала в этой деятельности особое место. «Пора уже организовать планомерное обслуживание населения книгой», – писал В.И. Ленин. Для каждой местности предлагалось «составлять

план библиотечной сети с центральной библиотекой или библиотеками и с рядом пунктов, которые должны обслуживаться библиотеками подвижными, на манер американских» [1, с. 114–115].

Управлением делами библиотечного строительства в начале 1920-х гг. занимался внешкольный отдел Наркомпроса, позднее

преобразованный в Главный политico-просветительный комитет (Главполитпросвет). Помимо «организации массового снабжения общественных библиотек книгами» учреждение занималось охраной и перераспределением реквизированных книжных собраний, исследованием и оценкой существующей библиотечной сети России [2].

Уже весной 1918 г. при Тамбовском губернском отделе народного образования (ГУБОНО) начинает действовать внешкольный подотдел. На местах организацией библиотечной службы занимались особые секции, созданные при уездных отделах народного образования (УОНО). «...в своей работе внешкольный подотдел опирается на местную самодеятельность», но «главное его внимание было направлено на организацию культурно-просветительных учреждений» Тамбовщины¹ [3, с. 124].

Важнейшей частью работы советских библиотечных структур являлась национализация книжных собраний. Декрет СНК 17 июля 1918 г. «Об охране библиотек и книгохранилищ РСФСР» положил начало этому процессу. Постановление позволило взять под учет Народного комиссариата просвещения «все библиотеки ликвидируемых и эвакуируемых государственных учреждений, а также библиотеки отдельных обществ и лиц, поступившие в полном составе или частью в распоряжение правительственные учреждений и общественных организаций»².

27 декабря сотрудниками Народного комиссариата просвещения была утверждена инструкция о порядке национализации частных собраний. Отныне «реквизиция библиотек, книжных магазинов, книжных складов и вообще книг» должна была производиться лишь «с ведома и согласия ведомства»³. Ис-

¹ Советы Тамбовской губернии. 1918–1921 гг. Воронеж: Центр.-Чернозем. кн. изд-во, 1989. С. 124.

² Декрет Совнаркома об охране библиотек и книгохранилищ Российской Социалистической Федеративной Советской Республики // История библиотечного дела в СССР: док. и материалы: 1918–1920 / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина, Центр. гос. архив РСФСР. М., 1975. С. 98–99.

³ Декрет Совнаркома о порядке реквизиции библиотек, книжных складов и книг вообще: [утв. 26 нояб.

полняя это распоряжение, тамбовские власти национализировали более 1000 монастырских, храмовых и личных библиотек [3, с. 99].

Национализированные фонды становились основой для организации общедоступных государственных и профсоюзных библиотек. В ходе проведения I библиотечной сессии Наркомпроса (25 января – 1 февраля 1919 г.) был принят проект «Общих положений о постановке библиотечного дела в РСФСР»⁴. Постановление обязывало местные власти «создать региональные библиотечные сети», состоявшие из «одной крупной центральной библиотеки, ряда ее филиальных отделений или районных библиотек-читален и множества более мелких подразделений (пунктов выдачи книг, передвижных библиотек, библиотечных станций, изб-читален и т. п.)»⁵.

Конкретные детали организации тамбовской библиотечной сети обсуждали делегаты первой Губернской внешкольной конференции (май 1919 г.). В ходе дискуссии было решено разместить центральные, районные и подрайонные библиотеки в местах «соответствующих народных домов». Сеть же сельских читален предполагалось объединить со с школьными районами, «в основу которых ложились индивидуальные характеристики селений в смысле количества жителей, топографических и бытовых условий»⁶. В целом размещение тамбовских библиотечных организаций должно было следовать концепции последовательного подчинения учреждений во главе с центральной губернской библиотекой в г. Тамбов, центральным библиотекам –

1918 г.] // История библиотечного дела в СССР: док. и материалы: 1918–1920 / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина, Центр. гос. архив РСФСР. М., 1975. С. 108.

⁴ Примечания // История библиотечного дела в СССР: док. и материалы: 1918–1920 / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина, Центр. гос. архив РСФСР. М., 1975. С. 246.

⁵ Проект постановления Совнаркома о постановке библиотечного дела: 7 июня 1918 г. // История библиотечного дела в СССР: док. и материалы: 1918–1920 / Гос. б-ка СССР им. В.И. Ленина, Центр. гос. архив РСФСР. М., 1975. С. 16–17.

⁶ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 119. Л. 53.

во всех уездных центрах, районными и волостными библиотеками на местах. В течение 1919 г. были созданы центральные библиотеки во всех уездах, шла организация сельских изб-читален.

Важные методические и организационные функции выполняла Центральная губернская библиотека (ЦГБ). Основу ее первоначального фонда составило собрание Тамбовской публичной библиотеки. Для размещения книг и работы с учреждениями были выбраны комнаты особняка купца М.Л. Шоршорова в г. Тамбов.

Более приспособленное для создания центральной библиотеки здание Общества по устройству народных чтений в это время использовалось под проведение просветительских лекций, политсобраний, заседаний горсовета. Еще 16 апреля 1918 г., в период организации внешкольного подотдела, Тамбовский горисполком поручил специально созданной комиссии выяснить возможности использования Нарышкинской читальни для своих нужд⁷. 27 сентября 1918 г. было принято решение о передаче книжного собрания Общества в здание «Колизея»⁸.

В феврале 1920 г. при Тамбовском губернском отделе народного образования создается коллегия, призванная выработать «правильную и единообразную постановку библиотечного дела» в регионе. Завершившаяся к этому времени национализация требовала создания единых центров хранения книг. 23 марта 1920 г. принимается решение о создании в Тамбове Губернского книгохранилища. Ядром фонда новой организации стали книги бывшего Тамбовского общества народных чтений [4, с. 51] и книжное собрание Строгановых⁹. Кроме того, здесь был организован прием, учет и хранение книг национализированных собраний Тамбовской губернии.

Структурно книгохранилище относилось к ведению Центральной губернской библиотеки. В дни январских морозов 1928 г., когда

⁷ ГАТО. Ф. Р-6. Оп. 1. Д. 24. Л. 52.

⁸ ГАТО. Ф. Р-6. Оп. 1. Д. 43. Л. 3.

⁹ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Ед. хр. 278. Л. 15.

персонал читальни перешел на работу в книгохранилище, от ЦГБ до бывшей Нарышкинской читальни нужно было идти 30 минут¹⁰ [6, с. 31об].

Организация Центральной библиотеки нашла широкий отклик среди всех слоев населения губернского центра. Только за январь–декабрь 1920 г. количество взрослых читателей выросло с 1745 до 3575 человек. Детская аудитория библиотеки за этот же период увеличилась с 1166 до 2027 человек¹¹.

Несмотря на трудности организации библиотечной работы в условиях новой экономической политики и перевода учреждений тамбовской культуры на региональный бюджет, работа Центральной губернской библиотеки продолжилась. К 1922 г. только ЦГБ и все центральные уездные читальни оставались на государственном снабжении [5, с. 402].

Важнейшим аспектом работы Центральной губернской библиотеки в начале 1920-х гг. являлось справочное обслуживание. В 1924 г. в учреждении был специально образован справочный стол. В последующем характер выполнения запросов был изменен. Справки выполнялись как через почтовый ящик, так и посредством ведения специальных вопросно-ответных книг на абонементе и в читальном зале. Немалую помошь библиотекарям оказывало также бюро газеты «Тамбовская правда» [6, с. 27].

Одновременно в библиотеке внедрялись новые форматы работы с читателями. Так, после смерти В.И. Ленина в 1924 г. библиотека стала местом экскурсий для юных «ленинцев». Здесь устраивались выставки его брошюр и статей, проводились лекции и обсуждения литературного наследия вождя революции¹². Взаимосвязана с политико-просветительской работой была антирелигиозная пропаганда. В начале 1920-х гг. библио-

¹⁰ Приказы по Тамбовской областной библиотеке им. А.С. Пушкина за 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935 / Тамбовская областная библиотека им. А.С. Пушкина. Тамбов, 1926–1935. С. 31об.

¹¹ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 278. Л. 83, 343.

¹² ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 976. Л. 71.

тека стала местом мероприятий на атеистические темы. Известно, что в декабре 1924 г. в учреждении были организованы выставки «Враги религии», «Церковь и государство»¹³.

К 1926 г. административная структура развития Тамбовской губернской библиотеки окончательно сформировалась. С 19 апреля 1926 г. в ЦГБ вводилась книга распоряжений, связанная с попыткой упорядочить работу учреждения. По мнению заведующего, ведение этой книги позволяло проводить проверку реальности даваемых распоряжений, вести учет причин невыполнения работы¹⁴.

Согласно утвержденному распорядку, все распоряжения заведующего подлежали точному выполнению. Работники, в отношении которых были выпущены предписания, должны были оставить свою подпись. В случае возникновения затруднений они могли обращаться за разъяснениями к администрации. Ведение книги приказов возлагалось на библиотекаря Вертоградова, в дальнейшем эту работу передали Ланцову¹⁵.

Проблема организации деятельности библиотеки была напрямую связана с уровнем компетентности административных кадров. На момент создания книги приказов заведующим библиотекой значилась Квятковская (ее заместителем – Вознесенский). В этот период в ЦГБ были введены тетради учета проделанной сотрудником работы, организована книжная выставка к съезду избачей губернии (май 1927 г.), обеспечено участие библиотекарей в мероприятии. Немаловажное значение имели также проверки фонда, курировавшиеся заместителем заведующего Вознесенским. Библиотекарями проводилась «сверка наличия книг, учет по документам выдачи изданий, сверка с документами поступления». При работе должны были использоваться все предыдущие ревизии в читальне и коллекtorе¹⁶. Структура библио-

теки в тот период включала в себя выдачное отделение, читальню, коллекtor, книгохранилище, передвижной фонд, абонемент отдела проработки. В штате значилось 17 библиотекарей. В последующем организация библиотеки и количество библиотекарей неоднократно менялись.

После ухода из библиотеки Квятковской (октябрь 1926 г.) исполняющим обязанности руководителя назначается Вознесенский. Его заместителем, согласно приказу гано № 48 от 31 января 1927 г., становится Татаринова. Новая администрация вырабатывает методические инструкции для проходящих в г. Тамбов курсов посещения квалификации сельских библиотекарей, запрещает выдавать справки библиографического и учебного характера без визы руководства. Вся справочная работа по обслуживанию масс должна была тщательно учитываться по установленным формам и ежемесячно подсчитываться.

Состояние здоровья и возраст Вознесенского не позволяли ему полноценно работать на должности временного заведующего. 9 июля 1927 г. на основе его личного заявления его переводят в рядовые сотрудники, а 1 января 1929 г. он уходит из библиотеки¹⁷.

В сентябре 1927 г. директором Губернской центральной библиотеки становится Андрианова. Ее замещает вернувшаяся в организацию Квятковская, а после ее сокращения (декабрь 1927 г.) – сотрудник Губархива Нестранская¹⁸. В целях рационализации библиотечного дела новое начальство провело объединение коллектора, отдела проработки и передвижного фонда. Помимо экономии средств, данное решение должно было «дать правильную нагрузку на каждого работника». Кроме того, Андрианова вводит запрет на посещение книгохранилища посторонними.

20 июля 1927 г. вводились новые правила библиотечной работы. Устанавливалось, что книги и карточки «с обнаруженными дефектами передавались в отдел проработки для срочного исправления». Выдача «книг в читальню и на выставки должна была строго

¹³ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 1128. Л. 82.

¹⁴ Приказы по Тамбовской областной библиотеке им. А.С. Пушкина за 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935 / Тамбовская областная библиотека им. А.С. Пушкина. Тамбов, 1926–1935. С. 1.

¹⁵ Там же. С. 16об.

¹⁶ Там же. С. 10.

¹⁷ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 974. Л. 22об.

¹⁸ Там же. Л. 30.

фиксироваться отметкой в паспорте соответствующих изданий», а все «паспорта помещаться в ящике выданных книг под особыми заголовками «читальня», «выставка». Кроме того, в случае утери паспорта работники должны были принимать «все меры к его нахождению и только после этого сдавать книгу в отдел проработки для выработки нового документа с отметкой «повтор». Книги, не имеющие формуляров, читателям не выдавались.

Ряд правил касался и обслуживания читателей. Каждый новый посетитель получал свой порядковый номер. Формуляры «временно выбывающих читателей» хранились в особом ящике и в случае их «возвращения в течение отчетного года» им должен был выдаваться «прежний формуляр без перемены номера». Если же «временные выбывшие читатели не возвращались в библиотеку до конца отчетного года, то их подсчет как выбывших велся в конце года»¹⁹.

С мая 1928 г. по февраль 1929 г. обязанности директора библиотеки исполняет Войцицкая (заместитель Нестранская). На ее руководство пришлась смена организационного статуса библиотеки. 13 июня 1928 г. Тамбовская губернская библиотека была переименована в Центральную окружную. В это же время возникает первая попытка исследования книжной культуры посетителей учреждения. Работникам читального зала Нестранской, Маркиной, Ивановой и Беляковской предлагалось «предоставить проработанный материал о читаемости по порученным им читательским группам». К 18 декабря 1929 г. также должен был составлен план передвижной и книгоношеской сети г. Тамбов, укомплектован передвижной фонд. Одновременно в библиотеке начинает действовать уголок горсовета²⁰.

Важнейшей задачей работы библиотеки в этот период являлось повышение уровня дисциплины персонала. В распоряжениях по библиотеке неоднократно указывалось, что работники не всегда расписывались в регистрационной книге, имелись случаи курения

¹⁹ ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 974. Л. 24об.-25.

²⁰ Там же. Л. 34.

табака в читальных залах, абонементном отделе, коллекторе.

Массовыми являлись случаи личных конфликтов. 21 февраля 1928 г. «за перебранку в присутствии читателей» читального зала Клоковой, Вознесенскому, Кашировой объявлялось предупреждение, причем указывалось, что повторение подобных случаев поведет за собой снятие с должности. В мае 1928 г. библиотекарю Дудовой был объявлен выговор за «нетактичное поведение по отношению к начальству» в присутствии ревизора Контрольно-бухгалтерского управления. Прямо на производственном совещании нарушитель «выкрикивала слова «бюрократы, мещанство, волокитники», а когда заместитель заведующего Нестранская сделала попытку «остановить ругань», Дудова пригрозила «выvestи всех на чистую воду» и не успокоилась, пока заместитель не покинул комнату. В этом же месяце Дудова была уволена ввиду «не выхода на работу в течение 4 дней»²¹.

Поле перевода Войцицкой в Свердловск 14 февраля 1929 г. заведующей библиотекой была назначена Лобода. В ходе своей деятельности она нормирует процедуру возврата книг и списания изданий. Теперь литература исключалась только по истечении года, а работникам предписывалось принять все необходимые меры к поиску пропаж. Такое положение дел объяснено многочисленными случаями задержек выданных книг. Еще в 1928 г. в окне библиотеки был повешен список нарушителей (54 человека) с надписью «Давно пора вернуть!»²².

Одновременно наблюдались многочисленные случаи воровства литературы. 15 июля 1929 г. завхозом Сизициным была найдена «зелая стопа газет, кем-то приготовленных для кражи»²³. Ответственные сотрудники

²¹ Приказы по Тамбовской областной библиотеке им. А.С. Пушкина за 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935 / Тамбовская областная библиотека им. А.С. Пушкина. Тамбов, 1926–1935. С. 27-37об.

²² ГАТО. Ф. Р-1404. Оп. 1. Д. 974. Л. 5об.

²³ Приказы по Тамбовской областной библиотеке им. А.С. Пушкина за 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931,

библиотеки были тотчас же наказаны. Однако воровство не прекратилось: 13 августа 1929 г. была «была обнаружена пропажа книги Толстого «Анна Каренина». Ответом на нарушения стало ужесточение работы учреждения. С 15 августа 1929 г. работникам библиотеки запрещалось самовольное пользование фондом, вводится контрольная книга прихода и ухода сотрудников в учреждение²⁴.

С 5 ноября 1929 г. ввиду перехода на другую должность заведующая библиотекой Лабода покидает свой пост. Приказом Окружного отдела народного образования № 61 на должность заведующего назначается Н.Н. Чиннов (заместитель Миронова). Директор продолжил борьбу за дисциплину. В распоряжении № 41 он «в последний раз» напоминал библиотекарям «не допускать к полкам посторонних лиц». Кроме того, руководитель обращал внимание на «неоднократное оставление двери перфона незапертой» и рекомендовал «при уходе со службы запирать за собой дверь и оставлять ключ в читальне». Одновременно в распоряжении от № 34 Н.Н. Чиннов предлагал «дворнику Соловьеву строго следить за выходящими из читальни читателями и просматривать вестибюль абонемента»²⁵.

Большое значение в работе Н.Н. Чинного занимала чистка библиотечных фондов. 9 апреля 1930 г. с выставок пропали политически вредные и контрреволюционные книги по сельскому хозяйству и колхозному строительству. 5 июля 1930 г. заведующий создал комиссию в составе председателя т. Миронова, членов Огнева и Герасимюк, которая должна была «срочно приступить к работе по изъятию негодной литературы согласно инструкциям Главполитпросвета». К чисткам «привлекались работники каждого отдела библиотеки»²⁶.

В конце сентября 1930 г. Центральная окружная библиотека меняет статус на Центральную городскую. В это время усложня-

1932, 1933, 1934, 1935 / Тамбовская областная библиотека им. А.С. Пушкина. Тамбов, 1926–1935. С. 46.

²⁴ Там же. С. 47.

²⁵ Там же. С. 52, 64, 70об.

²⁶ Там же. С. 65.

ется характер внутренней работы. В феврале 1932 г. были изменены «рубрики каталогов абонемента взрослых и читальни как устаревшие и мало отвечающие текущим моментам». В этом же году вводились старшие сотрудники отделов, определяющие задачи своих подразделений. Кроме того, работникам абонемента взрослых, читальни, юношескому отделению предлагалось «включать в формуляре выданных книг информацию о времени выдачи, инвентарном номере и отделе»²⁷.

В сентябре 1932 г. заведующего Н.Н. Чиннова сменяет К. Голубева. Как и предыдущих руководителей библиотеки, ее отличала борьба за дисциплину труда. В феврале она запрещает «вход посторонних лиц в помещение в рабочее время по неслужебным делам». В марте 1933 г. был уволен сотрудник Удалова за срыв работы по обследованию библиотек Кирсановского района «как не представившего материалы по обследованию и неявившуюся на службу после командировки»²⁸.

Критическое отношение к «безразличному отношению к работе» характеризовала и деятельность Мироновой, заменившей К. Голубеву на посту заведующего библиотекой в апреле 1933 г. «Крайне халатное отношение бибработников к имуществу библиотеки, как социалистической собственности, – отмечала директор, – является нарушением декрета правительства от 7 августа 1932 года». Н. Миронова предлагала «всем бибработникам проработать указанный декрет и принять все меры охраны имущества». Нарушение со стороны персонала рассматривалось администрацией как «действие, влекущее за собой вопрос о принадлежности к работе»²⁹.

С весны 1934 г. наблюдаются частые перемены в административном управлении библиотекой. С 9 апреля 1934 г. на должность заведующего назначается Попов, Миронова остается работать в учреждении на посту заместителя. С 1 сентября 1934 г. директором учреждения вновь становится Н.Н. Чиннов.

²⁷ Там же. С. 90, 94.

²⁸ Там же. С. 113.

²⁹ Там же.

С целью «ускорения работы по проверке и приведению в надлежащий вид книжного фонда, каталогов и читательских документов» новый руководитель приказывает зачислить по абонементу взрослых на сверхурочную работу Ланоцеву и Рассказову. Одновременно начинается работа по разбору архива. В апреле 1935 г. в штат библиотеки начинают нанимать дополнительных сотрудников для систематизации документов (Мицкевич, Шиняев, И.Ф. Альская и др.).

Большое внимание уделялось повышению уровня политической культуры работников. На основании приказов № 99 и № 1 Воронежского облоно приказывалось «всем бибработникам, не имеющим образования в объеме неполной средней школы, с осени 1935 г. в обязательном порядке повысить свою образование». Сотрудники должны были учиться в кружке партийного просвещения, проходя через все ступени предложенной программы занятий³⁰.

На основании приказа горено № 90 от 28 сентября 1935 г. директором Тамбовской центральной библиотеки становится Петр Демьянович Авраменко. При нем продолжилась работа по разбору архива и наем временных сотрудников. На временную службу пришли Власова, Мацкевич, Седых, Прокофьева и др.

Активное взаимодействие городской библиотеки с другими учреждениями края требовало выработки четкого плана сотрудничества. В январе 1936 г. в организации создается методический кабинет. На основе четко выстроенного плана товарищу Петухову было поручено вести «всю бибметодиче-

скую работу». Для лучшей организации дела все тематические журналы «должны были быть отняты у читальни и переведены в методический кабинет». Одновременно П.Д. Авраменко установил правило «раз в пятидневку встречаться с заведующими отделениями» для деловых переговоров³¹.

Другим важным нововведением директора стала попытка создания краеведческого отдела как отдельного структурного подразделения учреждения. Обработанные после разбора архива документы (75755 экземпляров) в феврале 1936 г. передавались в фонд библиотеки. Причем 10 % книг должны были быть отправлены в абонемент, читальню и потрачены на организацию краеведческого отдела³².

27 сентября 1937 г. в очередной раз изменяется статус библиотеки. В связи с образованием Тамбовской области библиотека становится Центральной областной. В честь ознаменования 100-летней годовщины со дня смерти А.С. Пушкина (1937 г.) президиум Тамбовского городского Совета постановил присвоить Центральной библиотеке города Тамбова его имя³³.

Таким образом, организация работы по обслуживанию читателей г. Тамбов в 1918–1937 гг. была связана с политической и пропагандистской деятельностью, совершенствованием методической работы в условиях культурного строительства в крае. Несмотря на трудности организации библиотечного обслуживания, работники учреждения смогли создать эффективную систему справочной и библиографической службы, привлечь в учреждение новых читателей.

³⁰ Приказы по Тамбовской областной библиотеке им. А.С. Пушкина за 1926, 1927, 1928, 1929, 1930, 1931, 1932, 1933, 1934, 1935 / Тамбовская областная библиотека им. А.С. Пушкина. Тамбов, 1926–1935. С. 139.

³¹ Там же. С. 2.

³² Там же. С. 5.

³³ Библиотеки России: путеводитель. Вып. 1. СПб.: Изд-во Рос. национ. б-ки, 1996. 251 с.

Список литературы

1. Крупская Н.К. Внешкольное образование в новом строем // Крупская Н.К. О библиотечном деле. Т. 1: 1918–1924. М., 1957. С. 112–118.
2. Крупская Н.К. О плане работы по библиотечному делу внешкольного отдела Народного комиссариата по просвещению // Крупская Н.К. О библиотечном деле. Т. 1: 1918–1924. М., 1982. С. 16–19.
3. Медведева О.В. Библиотечное дело как часть историко-культурного наследия Тамбовской губернии (XVIII–XX вв.). Тамбов, 2007. 237 с.

4. Ромах Н.И. Из истории создания библиотечной сети на Тамбовщине (1917–1920 гг.) // История библиотечного дела в СССР: сб. науч. тр. М., 1975. Вып. 1. С. 45–56.
5. Ураева И.В. Развитие библиотечной сети в Тамбовском регионе в 1917–1941 гг. // Социально-экономические явления и процессы. 2011. № 3-4 (25-26). С. 401–406.
6. Ураева И.В. Организация библиотечного обслуживания в Тамбовской губернии в 1920-е гг. // Библиосфера. 2013. № 3. С. 23–28.

References

1. Krupskaya N.K. Vneshkol'noye obrazovaniye v novom stroye [Out-of-school education in the new system]. In: Krupskaya N.K. *O bibliotekhnom dele*. T. 1: 1918–1924. [About Librarianship. Vol. 1: 1918–1924]. Moscow, 1957, pp. 112–118. (In Russian).
2. Krupskaya N.K. O plane raboty po bibliotekhnomu delu vneshkol'nogo otdela Narodnogo komissariata po prosveshcheniyu [On the plan of work on librarianship of the out-of-school department of the People's Commissariat for Education]. In: Krupskaya N.K. *O bibliotekhnom dele. T. 1: 1918–1924* [About Librarianship. Vol. 1: 1918–1924]. Moscow, 1982, pp. 16–19. (In Russian).
3. Medvedeva O.V. *Bibliotekhnoye delo kak chast' istoriko-kul'turnogo naslediya Tambovskoy gubernii (XVIII–XX vv.)* [Librarianship as a Part of the Historical and Cultural Heritage of the Tambov Governorate (18th–20th Centuries)]. Tambov, 2007, 237 p. (In Russian).
4. Romakh N.I. Iz istorii sozdaniya bibliotekhnoy seti na Tambovshchine (1917–1920 gg.) [From the history of the creation of a library network in the Tambov region (1917–1920)]. *Istoriya bibliotekhnoy dela v SSSR* [History of Librarianship in the USSR]. Moscow, 1975, issue 1, pp. 45–56. (In Russian).
5. Urayeva I.V. Razvitiye bibliotekhnoy seti v Tambovskom regione v 1917–1941 gg. [Development of the library network in the Tambov region in 1917–1941]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy – Social-Economic Phenomena and Processes*, 2011, no. 3-4 (25-26), pp. 401–406. (In Russian).
6. Urayeva I.V. Organizatsiya bibliotekhnoy obsluzhivaniya v Tambovskoy gubernii v 1920-e gg. [Organization of library services in the Tambov Governorate in the 1920s]. *Bibliosfera* [Bibliosphere], 2013, no. 3, pp. 23–28. (In Russian).

Информация об авторах

Житин Руслан Магометович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, istorik08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Топильский Алексей Геннадьевич, кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры всеобщей и российской истории, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация, a-topil@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>

Патрина Людмила Николаевна, зам. директора, Тамбовская областная универсальная научная библиотека им. А.С. Пушкина, г. Тамбов, Российская Федерация, lnp@tambovlib.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8892-4544>

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

Статья поступила в редакцию 29.10.2020
Одобрена после рецензирования 26.11.2020
Принята к публикации 24.12.2020

Information about the authors

Ruslan M. Zhitin, Candidate of History, Research Scholar of Fractal Modeling of Social and Political Processes Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, istorik08@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>

Aleksey G. Topilsky, Candidate of History, Senior Lecturer of General and Russian History Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation, a-topil@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>

Lyudmila N. Patrina, Deputy Director, Tambov Regional Universal Scientific Library named after A.S. Pushkin, Tambov, Russian Federation, lnp@tambovlib.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8892-4544>

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

The article was submitted 29.10.2020
Approved after reviewing 26.11.2020
Accepted for publication 24.12.2020

Проблемы развития системы партийного просвещения на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг.

Александр Александрович ИСАЕВ
ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет»
690950, Российская Федерация, г. Владивосток, ул. Суханова, 8
isaev.aa@dvgu.ru

Аннотация. Работа посвящена исследованию форм, методов, подходов, особенности функционирования и проблем развития системы партийно-политического просвещения на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг. На основе анализа архивных документов обосновано, что многие проблемы развития данной системы были обусловлены ее оторванностью от базовых партийно-политических учебных центров и диктовали специфические особенности ее функционирования. Они были связаны с ограниченностью материальных и кадровых ресурсов, частой ее подменой хозяйственными мероприятиями, а также безразличным отношением к ней со стороны партийных и хозяйственных руководителей на местах. Доказано, что это в свою очередь приводило к недооценке значения партийной учебы со стороны рабочих и служащих, их слабому охвату просвещением и низкой степенью посещаемости учебных мероприятий. Центральное и местное партийно-политическое руководство постоянно пыталось решить проблемы, мешавшие поступательному развитию партийно-политического просвещения. Однако, несмотря на их действия по усилению организационных, контрольных и других мероприятий для развития партийно-политического просвещения, ситуация оставалась сложной и неоднозначной.

Ключевые слова: партийно-политическое просвещение, совпартшкола, курсы, кружки, пропагандисты, актив, партийная литература

Для цитирования: Исаев А.А. Проблемы развития системы партийного просвещения на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 225-236. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-225-236>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-225-236

Problems of development of the party education system in the Far East of the USSR in the 1930s

Aleksandr A. ISAEV

Far Eastern Federal University

8 Sukhanova St., Vladivostok 690950, Russian Federation

isaev.aa@dvfu.ru

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



Abstract. The work is devoted to the study of forms, methods, approaches, peculiarities of functioning and problems of development of the system of party and political education in the Far East of the USSR in the 1930s. Based on the analysis of archival documents, it is substantiated that many problems of the development of this system were due to its isolation from the basic party and political educational centers and dictated the specific features of its functioning. They are associated with the limited material and human resources, its frequent substitution with economic activities, as well as indifference to it on the part of party and economic leaders in the field. It is proved that this, in turn, led to an underestimation of the importance of party training on the part of workers and employees, their poor coverage of education and a low degree of attendance at training events. The central and local party and political leadership constantly tried to solve the problems that hindered the progressive development of party and political education. However, despite their actions to strengthen organizational, control and other measures for the development of party and political education, the situation remained complex and ambiguous.

Keywords: party and political education, Soviet party schools, courses, circles, propagandists, active, party literature

For citation: Isaev A.A. Problemy razvitiya sistemy partiynogo prosveshcheniya na Dal'nem Vostoke SSSR v 1930-e gg. [Problems of development of the party education system in the Far East of the USSR in the 1930s]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 225-236. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-225-236> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Сложность социально-экономических и политических задач, стоящих перед страной в 1930-е – начале 1941 гг., диктовали необходимость повышения идеально-политического уровня членов и кандидатов партии, комсомольцев и беспартийного актива. Зачастую их низкий уровень политических знаний приводил к отсутствию необходимых результатов в деле взаимосвязи хозяйственной и политической деятельности. В условиях динамично меняющейся политической конъюнктуры данное обстоятельство могло негативно влиять на общий ход социально-

экономического и политического развития страны и ее регионов. Все это вынуждало советское руководство придать новый импульс партийно-политической просветительской работе.

Исследование процесса партийно-политического просвещения в СССР в рассматриваемый период началось еще в ходе получения первого опыта его развития. В 1920-е – 1930-е гг. стали появляться первые исследования, носившие, как правило, описательный характер с некоторой степенью первичного анализа. Предметом их рассмотрения высту-

пали различные аспекты и механизмы системы партийно-политического просвещения с целью выработки определенных методических рекомендаций для более эффективного его развития [1; 2].

В полной мере изучение системы партийно-политического просвещения происходило в 1950-е – 1980-е гг. В это время выходит в свет целый ряд научно-исследовательских работ, в которых рассматривается процесс становления и развития системы партийно-политического просвещения. Основное внимание авторы уделяли общей характеристике основных форм и методических подходов партийного просвещения, а также выявляли успехи и упущения в ходе данного процесса [3–7]. Партийно-политическое просвещение представлено в них как составная часть планомерно и динамично развивающейся общей системы политico-идеологической работы с населением как страны в целом [8; 9], так и в ее регионах [10; 11], в частности, включая дальневосточный [12].

В постсоветский период в связи с открытием архивных фондов в исторических исследованиях происходил пересмотр устоявшихся положений. Однако он почти не затронул тематику состояния партийного просвещения в 1930-е гг. Более того, к данной тематике был потерян исследовательский интерес. Вплоть до конца 2000-х гг. она продолжала занимать скромное второстепенное значение и затрагивалась лишь косвенно при рассмотрении общих вопросов развития политico-идеологической работы в стране. В последнее время можно отметить постепенное восстановление научно-исторического интереса к различным аспектам партийно-политического просвещения. В них, как правило, основной упор делался на выявление и анализ достижений, проблемных полей и просчетов в развитии данной системы как в стране в целом, так и в регионах в частности [13–16]. Однако анализ развития системы партийного просвещения на Дальнем Востоке СССР в 1930-е гг. до сих пор не получил должного внимания со стороны исследователей.

Исходя из этого, целью данной работы является анализ архивных материалов, по-

священных развитию партийно-политического просвещения, его формам, подходам, достижениям и проблемам, которые повлияли на политическое развитие дальневосточного региона в 1930-е гг. Методической основой исследования являются традиционные исторические методы. Важным из них является метод системного анализа, который способствует рассмотрению процесса подготовки и переподготовки агитационно-пропагандистских кадров, как элемент системы партийно-политического просвещения конца 1920–1930-х гг. Исследование опирается на корпус документальных исторических источников, выявленных в фондах региональных архивов (ГАПК, ГАХК). Основными видами документов, использованных в данной работе, являются политические донесения, информационные, объяснительные и докладные записки, отчеты о ходе и результатах партийно-политической просветительской работы, стенограммы совещаний, решения, резолюции, постановления центральных и региональных органов власти, касающиеся развития политического просвещения в стране и на Дальнем Востоке в исследуемый период.

Система партийно-политического просвещения в СССР во многом являлась составной частью политico-идеологической работы, ставящей целью путем внедрения в массовое сознание определенных политических установок (идеологических скреп), которые, по мнению властей, должны были объединить население под эгидой партии для выполнения грандиозных социально-экономических и политических задач. Система партийно-политического просвещения в СССР складывалась на протяжении 1920-х гг. Она представляла разнообразные формы курсовых мероприятий, отличавшихся по содержанию, продолжительности и методам преподавания. Начальным звеном партийно-политического просвещения как в стране в целом, так и на Дальнем Востоке, в частности, являлись школы и кружки политической грамоты. Основной задачей школ и кружков являлось обучение рабочих и крестьян элементарным марксистским политическим знаниям, суть которых сводилась к разъяснению

сущности и закономерности политического и хозяйственного строя страны [13, с. 286].

Средним звеном являлись советско-партийные школы (совпартшколы, СПШ), которые создавались с целью вовлечения рабочих, служащих и крестьян в советскую и партийную работу, а также подготовки их на руководящие должности. Первая ступень школы с трехмесячным курсом для рабочих районов и четырехмесячным – для крестьянских районов ставила своей задачей дать элементарные политические знания местным практическим работникам. На второй ступени совпартшколы в течение года обучения готовили советских и партийных работников с углубленным знанием теоретических и практических аспектов партийного развития. Совпартшкола третьей ступени уже относилась к высшей форме партийно-политического просвещения – коммунистический университет, который должен был готовить «образованных марксистов, призванных сменять старую гвардию» [5, с. 31-32].

Вышеперечисленные формы партийно-политического просвещения дополнялись различного рода школами политического просвещения, комсомольскими и кандидатскими школами, курсами повышения квалификации, массовой сетью кружков текущей политики, тематическими кружками по изучению отдельных теоретических и политических проблем, а также различными вечерними формами (вечерние совпартшколы и вечерние комвузы) и др.

Организация сети партийного просвещения в 1930-е гг. на Дальнем Востоке СССР учитывала специфику отдельных отраслей хозяйства и особенно каждого предприятия. На селе и на лесозаготовках при колхозах, совхозах, МТС, лесоучастках партучеба организовывалась в качестве постоянных форм (кандидатская школа, начальная школа и др.), так и краткосрочных (школа-передвижка). На рыбных промыслах учеба осуществлялась проверочными формами с перемещением его центра на берег. На транспорте наряду с постоянными формами учебы в цехах, группах, службах, для разъездных бригад организовы-

вались школы-непрерывки и индивидуальное обучение, высшие советские партийные школы (далее – ВСПШ), кружки текущей политики. Предметные и тематические кружки организовывались при депо, предприятиях, станциях. На шахтах и промышленных предприятиях низшая ступень партучебы организовывалась по цехам, агрегатам, группам в виде политшкол, для беспартийного актива кандидатских начальных школ, а средняя и высшая ступень организовывались в виде общезаводских, фабричных, шахтовых ВСПШ, кружков текущей политики, предметных тематических кружков. Во всех этих отраслях, наряду с постоянными углубленными формами в бригадах и сменах, были организованы массовые формы партпросвещения (школы-однодневки, политбеседы, читки и др.) с охватом всех работающих, а в городах учеба происходила в общежитиях и на дому¹. Данные формы приходилось периодически изменять с целью поиска более эффективной степени использования партийной идеологии в деле социально-экономического развития страны. Это происходило, несмотря на попытки властей установить по всем краям и областям единую (универсальную) систему партийного просвещения для подготовки кадров партийных работников².

Процесс партийно-политического просвещения осуществлялся круглогодично и делился на определенные периоды. Зимний период – с 1–15 октября по 15 мая – для сельской и по 1 июня для городской сети. Летний период для сельской сети длился с 15 мая (10 июня) по 1 октября (15 октября), для городской сети – с 1 июня (10 июня) по 1 октября (15 октября). Для проверки итогов работы школ и кружков, а также проверки успеваемости слушателей городскими и районными партийными комитетами создавались комиссии в составе представителя городского и районного партийных комитетов (председателей), секретаря или парторгра первич-

¹ ГАПК (Государственный архив Приморского края). Ф. П-1. Оп. 1. Д. 216. Л. 35-36.

² ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 41. Л. 113.

ной парторганизации и пропагандистов. Вместе с тем горкомы и райкомы должны были проводить соответствующие районные и общегородские (кустовые) слеты-конференции слушателей сети партпросвещения об итогах зимней (летней) учебы и развертывании летних (зимних) форм. Их результаты заслушивались на общих собраниях первичных организаций, а также на бюро горкома и райкома ВКП(б)³. При рассмотрении итогов и дальнейшего планирования работы определялись актуальные и эффективные формы и методы процесса просвещения, которые порой проводились повторно с целью более углубленного изучения.

Несмотря на то, что политico-идеологическая работа, включая партийно-политическое просвещение, считалась важнейшим элементом общей подготовки, значительная часть хозяйственных и партийных руководителей на местах ее недооценивали. Под любым предлогом они старались не отпускать своих работников на политическое обучение, так как были заинтересованы, прежде всего, в выполнении промфинплана, при этом часто заявляя: «Сначала выполним все другие работы, а потом займемся партучебой»⁴. Секретарь Ханкайского районного комитета ВКП(б) в записке заведующему культурно-пропагандистским отделом указывал, что «ты командир в районе по массовой работе, а партийным просвещением можешь заниматься только попутно»⁵.

Вследствие прямой незаинтересованности в организации, обеспечении и сопровождении партийно-политического просвещения со стороны некоторых культурпропагандистских обкомов ВКП(б), а также райкомов, горкомов ВКП(б) и партийных ячеек, на хозяйственных и промышленных участках происходил слабый

³ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 343. Л. 7.

⁴ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 5.

⁵ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 88. Л. 59.

⁶ Культпроп – сокращение от названия культурно-пропагандистский отдел или отдела культуры и пропаганды при партийных и советских органах власти с 1930 по 1934 г. Одно из названий отдела Агитации и пропаганды при ЦК РКП(б) (ВКП(б), КПСС) с 1920 по 1991 г. – высший идеологический орган управления.

охват обучением партийцев и беспартийного актива (включая сочувствующих). Особенно это проявлялось в отдаленных районах региона. Так, анализ квартальных отчетов, представленных в Приморский обком ВКП(б) в начале 1930-х гг., показал, что некоторые районы не выполняли решений и директив Дальнрайкома ВКП(б) о 100 %-ном охвате членов и кандидатов партии на промышленных предприятиях и транспорте, в совхозах и колхозах и вовлечении беспартийных рабочих и колхозников не менее 50 % к числу парторганизации в систему партийно-политического просвещения. Особо отмечалось недостаточное вовлечение жителей сельской местности в период хлебозаготовительных кампаний⁷. Фактически общий охват учебой кандидатского состава и членов партии по ДВК за 1932–1933 гг. в среднем составлял 50–60 % (в Приморской области – 58 %, в районах Амурской области – 60–70 % (по официальным сводкам райкомов ВКП(б), в Хабаровске – 53 %). Охват беспартийных рабочих и колхозников по районам Приморской области в среднем составлял 31 %. Минимальные показатели отмечались в отдельных районах Никольск-Уссурийска, где охват составлял только 9 %, Иманском районе – 8 %, в Михайловском – 7 %⁸. Коммунисты были охвачены партийной учебой только на 50 %, при большой текучести, которая местами достигала 100 %. Отмечалось особо слабое вовлечение в учебный процесс беспартийных рабочих и колхозников, в том числе ударников⁹.

Прямая необходимость 100 % охвата партийно-политической учебой членов, кандидатов партии, сочувствующих и беспартийных активов исходила из проводимой в стране чистки партии¹⁰. Комиссии по чистке

⁷ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 84. Л. 16; Д. 87. Л. 36.

⁸ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 124.

⁹ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 60.

¹⁰ Чистка партии (Чистка в ВКП(б), «Чистка партийных рядов») – совокупность организационных мероприятий по проверке соответствия членов коммунистической партии предъявляемым к ним требованиям. Практиковалась в ВКП(б) в 1920–1930-е гг. В это время было проведено три генеральных чистки: 1921 г., 1929 г. и 1933 г., не считая местных чисток в 1920-е гг. В дан-

в ходе работы выявляли многочисленные факты, говорящие о том, что дело партийного просвещения в ряде мест было недооценено, проигнорировано, а подчас выпадало из поля зрения партийных организаций. Это подтверждалось тем, что на собраниях по чистке партии не только рядовые партийцы, но и ответственные партийные работники демонстрировали свою политическую неграмотность¹¹. Председатель Владивостокской городской комиссии по чистке в партии в беседе заявлял: «Чистка вскрыла, что политический уровень большинства проверяемых коммунистов чрезвычайно низок. Отдельные товарищи до двух лет не бывали ни на одном политзанятии. В некоторых партийных ячейках годами не велась партийная учеба. В 1932 г. партийной учебой было охвачено всего лишь около 35 % Владивостокской организации ВКП(б)»¹².

Многочисленные проверки выявили, что значительное число партийных организаций Дальнего Востока проводило комплектование кружков партийной сети без учета уровня развития коммунистов (дифференцированного подхода), без учета запросов коммунистов. Вместо комплектования на основе учета уровня и запросов каждого партийца и кандидата в ряде ячеек проводилась «запись в школы» или «разбивка по школам» секретарями ячеек. Например, в Сучанском районе в 1932 г. на шахте № 2 кандидаты в члены ВКП(б) включались в комсомольскую школу, а на шахте № 10 кружок по истории партии был объединен с кандидатской школой. Аналогичное положение отмечалось в школах политического просвещения и в кружках на станции Фанза¹³.

Партийные комитеты часто слабо реагировали на случаи срывов занятий, на низкую посещаемость и особенно на плохую подго-

ном случае речь идет о чистке 1933 г., решение о проведении которой было принято постановлением ЦК ВКП(б) «О проведении чистки членов и кандидатов партии в 1933 году» от 10 декабря 1932 г.

¹¹ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 65. Л. 13; Д. 216. Л. 34.

¹² ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 58-59.

¹³ Там же. Л. 5об., 24.

товку слушателей к занятиям¹⁴. Часто это было связано с проблемой острой нехватки квалифицированных специалистов, а также отсутствием в большинстве школ и кружков учебных планов и необходимой учебной литературы. Отмечались частые случаи переходов от программы партийного обучения на газетный материал вследствие отсутствия учебников¹⁵. Так, например, на заводе № 202 им. Ворошилова 7 мая 1937 г. по вине партийного комитета была сорвана партийная учеба в трех кружках. На заводе «Металлист» и «Кработрест» в течение нескольких месяцев коммунисты совершенно не учились из-за того, что райком своевременно не обеспечил их литературой и пропагандистами. В некоторых партийных организациях партийная учеба срывалась потому, что в эти дни назначались разного рода собрания, заседания и т. п.¹⁶

Одной из существенных проблем, мешавшей эффективной работе сети политического просвещения в регионе на протяжении длительного периода времени, являлась малочисленность опытных профессионально-политических кадров. Сокращение сети партийного просвещения происходило вследствие того, что старые подготовленные и закрепленные пропагандисты из числа членов партии снимались с работы и откомандировывались в районы на постоянную работу или на период посевной или пущины. В результате этого часть школ оставалась без опытных пропагандистов¹⁷. Заменяющие их молодые пропагандисты иногда сами пропускали занятия, вследствие чего кружки и школы оставались без слушателей. Порой к работе в качестве пропагандистов допускались люди, не заслуживающие политического доверия. Отмечались случаи, когда они либо из-за своей некомпетенции, либо умышленно извращали смысл и суть партийно-политического просвещения¹⁸. Часто они

¹⁴ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 749. Л. 19.

¹⁵ ГАХК (Государственный архив Хабаровского края). Ф. П-2. Оп. 11. Д. 255. Л. 2-3.

¹⁶ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 746. Л. 6-7.

¹⁷ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 110. Л. 25.

¹⁸ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 124.

подменяли полноценное обучение общими беседами с отдельными партийцами, сочувствующими, беспартийным активом и созывами партийных собраний, на которых декларировали общие партийные установки¹⁹. Секретари парткомов не интересовались работой пропагандистов, не проверяли посещение ими занятий и качество их работы. В результате посещение школ и кружков резко снижалось²⁰. По этой причине местные партийные руководители пытались сократить сеть просветительских учреждений (оптимизировать), тем самым стремясь механически поднять степень общей посещаемости и успеваемости. Подобные попытки имели место в ряде партийных организаций Амурской области в 1940 г.²¹ Таким образом, отсутствие контроля за процессом партийно-политического просвещения и, прежде всего, за его содержанием приводило к формализму, упрощенности и к ее отрыву от практической деятельности предприятия, организации и от конкретных задач развития страны и региона.

В результате подобного подхода к организации и сопровождения процесса партийного просвещения ее качество значительно снижалось. Особенно часто в ряде школ и кружков наблюдался разрыв между теоретической учебой и практической работой слушателя. Складывалась противоречивая ситуация, которая заключалась в том, что для многих руководителей и исполнителей системы партийно-политического просвещения теория была ясна и понятна, то в практических механизмах ее реализации у них возникали существенные затруднения из-за незнания ими практической действительности. В то же время практическими знаниями в действительности владели учащиеся, однако они были далеки от политico-идеологической теоретической базы²², а в ряде случаев не понимали и не осознавали ее значимость.

В некоторых отдаленных районах дальневосточного региона ответственные пар-

тийные и хозяйственные руководители игнорировали требования Дальнрайккома ВКП(б) о необходимости систематического повышения теоретического уровня и методической квалификации партийных работников и беспартийного актива. Имели место случаи, когда местное партийное руководство снимало с себя ответственность за проводимые в районах любые партийно-просветительские мероприятия²³. Особо часто подобная ситуация отмечалась в сельской местности, рыболовецких и советских ячейках. Теоретические и методические занятия проводились редко и только путем простой читки отдельных тем, состоящих из самых общих положений, не связанных с актуальными хозяйственно-экономическими и политическими вопросами. Ни одна школа не вела борьбу с хищениями, со срывами работы, с негативными настроениями отдельных коммунистов-рабочих. Учеба партактива не проводилась вовсе²⁴.

Для ликвидации этих и других подобных отрицательных моментов партийные организации постоянно принимали необходимые меры. По распоряжению краевых и областных партийных властей в районах устанавливался единый день партучебы, к которому проводился учет посещаемости и проверка учебы каждого слушателя. Заключались социалистические договоры между партийными ячейками на лучшую постановку партийно-политического просвещения²⁵. Партийные организации на производстве и транспорте организовывали краткосрочные формы партийного просвещения, такие как курсы-однодневки, политбои, слеты, политдни, формировали кружки по изучению партии, ленинизма и текущей политики²⁶.

На совместное совещание культпропа и агитационного отдела Приморского обкома ВКП(б) в принятом постановлении о культурно-массовой работе в период пущины 1933 г. указывалось, что вся сеть партийного просвещения должна быть (на период пущины)

¹⁹ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 370. Л. 183-184.

²⁰ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 1. Д. 1526. Л. 55-57.

²¹ ГАХК. Ф. П-35. Оп. 3. Д. 112. Л. 52-53.

²² ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 381. Л. 16.

²³ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 381. Л. 43.

²⁴ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 110. Л. 26-27.

²⁵ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 14.

²⁶ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 110. Л. 117.

перестроена на передвижные формы, которые на практике продемонстрировали свою действенность – школы-однодневки, трехдневки, пятидневки с проработкой основных решений партии, правительства, Далькрайкома и др. Постановление обязывало Областное отделение народного образования (далее – ОблОНО), Союз рыбаков и Областной рыболовный колхозный союз обеспечить перестройку всей политico-просветительской работы, включая политическое просвещение в период пущины. Для чего было необходимо завести на рыболовецкие береговые участки и суда активного лова необходимое количество литературы, газет, журналов с таким расчетом, чтобы передвижные библиотеки и так далее имелись в каждой бригаде. Все рыболовные бригады должны были быть обеспечены кино- и радиопередвижками²⁷.

В сельской местности и на промыслах (в Никольск-Уссурийском, Шкотовском, Бикинском, Владивостокском и других районах) в середине 1930-х гг. происходила перестройка партийной сети на формы наиболее упрощенные и понимаемые основной, необразованной частью трудящихся. Для активизации работы политического просвещения в сельской местности внедрялась новая форма – смотры-конкурсы на правильную постановку партийного просвещения в сельских районах в период весеннего сева. В свободное от работы время организовывались занятия школ-однодневок, беседы, громкие читки газет, художественной и политической литературы, короткие сообщения о постановлениях партии и правительства, выпуск стенных газет, вывешивание диаграмм по ходу сева, по ходу соцсоревнования и ударничества, с карикатурами на дезорганизаторов производства²⁸.

Кроме того, для лучшего усвоения программы партийного обучения проводились слеты слушателей кандидатских школ. К их проведению активно подключались опытные большевики с подпольным стажем партийной работы, которые проводили со слушате-

лями беседы, делились своими воспоминаниями из жизни и деятельности партии и партийных работников. По окончании слетов организовывалась художественная часть с декламацией стихотворений, посвященных партии, чтению революционных художественных произведений и др.²⁹

Во многом благодаря ответственному подходу к организации и проведению различных форм партийного просвещения, происходило постепенное увеличение охвата передовиков производства и ударников. В некоторой степени этому способствовало то, что партийно-хозяйственное руководство предприятиями и организациями было вынуждено направлять на учебу своих работников вследствие давления на них со стороны вышестоящего местного и центрального партийного руководства. Так, в составе слушателей кандидатских школ партийного просвещения в Сучанском районе Приморской области коммунисты, работающие на производстве из состава слушателей, являлись ударниками и соревнующимися. На начало 1933 г. их количество составляло 446 человек. Например, в школе на шахте № 3 из 27 человек, – 13 человек, ударники, выполняли план от 100 до 133 %, в школе № 10 – 15 человек, соревнующихся и ударников, выполнивших план от 110 до 120 %³⁰.

В результате перестройки и широкого развертывания работы по партийному просвещению были практически решены вопросы выполнения планов сева, поднятия производительности труда и авангардной роли коммунистов в бригадах. Так, в колхозе «Красный Оренбуржец» слушатели партшколы были застрельщиками в посевной, и этот колхоз в срок перевыполнил план с верхнего сева, и к 1 мая 1932 г. выполнил план посева пшеницы на 130 %³¹. Кандидатская школа деревни Таудеми организовала из слушателей ударную бригаду по обмолу хлеба, и в результате она досрочно выполнила

²⁹ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 108. Л. 15.

³⁰ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 26.

³¹ Там же. Л. 64.

хлебозаготовительный план³². На промысле «Рейнеке» партийным просвещением были охвачены партийцы и беспартийные ловцы, в результате чего в 1932 г. почти не было прогулов в выходе кунгасов на лов. Некоторые кунгасы, на которых работали коммунисты, свои планы перевыполняли многократно³³.

Для выяснения реальной ситуации на местах (прежде всего, в отдаленных районах), а также с целью усиления помощи районной сети партийно-политического просвещения и воспитания в отдаленные районы командировались опытные и квалифицированные партийные работники из числа областного и городского партийного актива. Они выступали не только с докладами на общих собраниях, но и проводили беседы в квартирах рабочих, колхозников, на квартальных собраниях. Так, только с 1 июня 1936 г. по 1 января 1937 г. по путевкам Приморского обкома ВКП(б) было послано в районы (в колхозы и на предприятия) 74 человека³⁴.

Благодаря перестройке и совершенствованию системы партийно-политического просвещения охват членов и кандидатов в члены ВКП(б) постепенно увеличивался. Так, сеть партийного просвещения Приморской области на 1 июля 1937 г. охватывала членов ВКП(б) 3701 из 4989 человек, кандидатов – 1229 из 1643 человек. Итого – 74,3 %. При этом минимальный количественный охват был отмечен в Ворошиловском районе – 53,4 %, а максимальный по г. Владивосток – 97,4 %³⁵. На 1 января 1938 г. в Приморской области процент охвата коммунистов сетью партийного просвещения по районам: Фрунзенский – 57,7 %, Ленинский – 61,4 %, Ворошиловский – 44,5 %, Первомайский – 89,5 %, Буденовский – 43 %, Владивостокский сельский – 84,6 %, Ольгинский – 75 %, по г. Суран – 81 %, по г. Артем – 40 %³⁶. Уже на 20 мая 1938 г. партийным просвещением

³² ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 109. Л. 6об.

³³ Там же. Л. 65.

³⁴ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 88. Л. 10.

³⁵ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 640. Л. 34.

³⁶ Там же. Л. 78-84.

по Приморской области было охвачено 80 % коммунистов³⁷.

Несмотря на активную работу в деле развертывания партийного просвещения, длительное время оставалась неизжитой проблема ее сезонности. Это, прежде всего, касалось сельскохозяйственных и рыбных колхозов, где гонка за выполнением плана в разгар полевых работ и путиной отводила на второй план всякую другую деятельность. Так, во время совещания инструкторов райкомов 21 сентября 1937 г. представитель Буденовского района Приморской области Тен-Ин-Дон о политучебе, в частности, говорил: «...прямо должен сказать, что «на рыбе» это отсутствует, у всех сезонные настроения. По кусту было организовано 6 кружков по изучению истории ВКП(б) и 8 кандидатских школ. До апреля, то есть до начала путиной, они работали хорошо. С началом путиной вся учеба остановилась. Ссылаясь на то, что рыба завалила, день и ночь работают люди и заниматься не могут»³⁸.

Помимо официальных документов, характеризующих степень развития партийного просвещения, большое значение имеют отзывы о ее работе со стороны их непосредственных участников. Так, парторг колхоза Биробиджанского района Зильберман на краевом совещании секретарей парткомов и парторгов в 1938 г. говорил: «До сего времени у нас партийное обучение срывалось. Ждали пропагандистов из Биробиджана, но их не прибывало. Школой стал руководить сам, хотя никаких партийных школ я не кончал. Два последних месяца партийная учеба не срывается»³⁹. Парторг Дальстропути Иванов на этом же совещании заявлял: «Организовать партийную учебу в наших условиях трудно, так как вся работа члена партийной организации имеет разъездной характер. Было организовано 2 кружка по истории партии и текущей политике. Посещаемость низкая – 40–50 %. Обращались за советом, как лучше организовать учебу и всю политко-массо-

³⁷ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 746. Л. 5.

³⁸ ГАПК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 630. Л. 50.

³⁹ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 250а. Л. 20.

вую работу в политотдел, горком и райком ВКП(Б), но ни у кого не можем добиться толку»⁴⁰.

К началу 1940-х гг., несмотря на предпринимаемые центральным и местным партийным руководством мероприятия по улучшению работы системы партийного просвещения, многочисленные проблемы продолжали оказывать существенное негативное воздействие на ее развитие. Некоторые из них являлись следствием значительной отдаленности региона от центра страны. Это ставило его в зависимость от поставок оборудования, учебной, методической и политической литературы. Слабая материально-техническая базовая инфраструктура не позволяла размещать учебные заведения в подходящих под это помещениях. Однако основной проблемой являлась кадровая. Нехватка профессиональных, опытных, и главное, политически грамотных кадров в необходимом количестве вынуждала местное партийно-политическое руководство привлекать к работе людей с низким уровнем знаний, умений и навыков, что не позволяло эффективно развить систему партийного просвещения в дальневосточном регионе СССР.

Вышеперечисленные проблемы в работе сети партийного просвещения исходили из

недостаточного внимания к ним со стороны партийного и хозяйственного руководства. Часто считая ее второстепенной, они игнорировали ее, заменяя различными хозяйственными мероприятиями. Значительное число руководителей, используя формальную возможность отвлечения эффективного работника от получения партийно-политического образования, путем определения для него приоритетной задачи выполнения плановых показателей, ликвидировали потенциального конкурента на занятие им высокой должности. Нередко сами обучающиеся старались уклониться от занятий по причине утопичности их содержания. Значительная часть населения сомневалась в достоинности коммунизма, наблюдая отсутствие прямой связи партийных и идеологических теоретических установок с реальной жизнью. Исходя из этого, часть населения считала политические занятия пустой тряпкой времени. Таким образом, развитию партийного просвещения на Дальнем Востоке СССР мешали не только проблемы материально-технического и кадрового плана, но и проблемы так называемого человеческого фактора, в основе которого находилось отсутствие у некоторой части населения прямой заинтересованности в получении партийно-политических знаний.

⁴⁰ ГАХК. Ф. П-2. Оп. 11. Д. 250 а. Л. 29.

Список литературы

1. Рындич А.Ф. Советско-партийные школы: К вопросу о методике занятий со взрослыми. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1925. 156 с.
2. Милютин А. Задачи совпартшкол в связи с их реорганизацией. Москва; Ленинград: Гос. изд-во, 1930. 80 с.
3. Фильченков М.П. Из истории партийных учебных заведений // Вопросы истории КПСС. 1958. № 1. С. 108-122.
4. Почебут Ю.М. Из истории подготовки партийных кадров через комвузы и совпартшколы в годы первой пятилетки (1928–1933 гг.) // Ленинградский инженерно-экономический институт. Труды. Вып. 24. 1958. С. 52-80.
5. Леонова Л.С. Исторический опыт КПСС по подготовке партийных кадров в партийных учебных заведениях. 1917–1975. М.: Изд-во МГУ, 1979. 205 с.
6. Барткевич Л.Л. Подготовка партийных кадров. Рига: Авотс, 1980. 147 с.
7. Андреева Л.А. Совершенствование системы партийного просвещения в условиях строительства социализма, 1926–1933 гг.: на материалах РСФСР: дис. ... канд. ист. наук. М., 1982. 203 с.
8. Абрамов Б.А., Андронов С.А., Ваганов Ф.М. и др. Очерки истории идеологической деятельности КПСС, октябрь 1917–1937 гг. М.: Политиздат, 1985. 415 с.

9. Агафоненков Е.Ф., Ильина И.В., Ковалев Г.А. и др. Очерки истории идеологической деятельности КПСС 1938–1961 гг. М.: Политиздат, 1986. 447 с.
10. Сосов А.А. Мероприятия западно-сибирской краевой партийной организации по политическому воспитанию рабочего класса в годы второй пятилетки // Из истории рабочего класса Сибири: сб. науч.-исслед. работ. Новосибирск: Кн. изд-во, 1964. С. 117–135.
11. Смага А.И. Деятельность партийных организаций Восточной Сибири по совершенствованию форм партийного просвещения и повышения идейно-теоретического уровня коммунистов в годы второй пятилетки: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Иркутск, 1972. 24 с.
12. Войшинис В.Э. Из истории подготовки партийных кадров на Дальнем Востоке (1928–1937 гг.) // Дальневосточный университет. Ученые записки. Т. 23. Владивосток, 1969. С. 17–25.
13. Гурьев А.И. Как закалялся агитпроп. М.: ООО «Научно-издательский центр «Академика», 2011. 432 с.
14. Иванцов И.Г. Система партийного образования в СССР в 1930-е годы (на примере Северного Кавказа) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. № 4. С. 99–105.
15. Тюрин А.О. Политическое просвещение и политическое образование в повседневной жизни горожан Нижневолжского региона в 1930-е гг. // Вестник РУДН. Серия История России. 2012. № 3. С. 39–50.
16. Туфанов Е.В., Кравченко И.Н. Партийное образование как элемент становления национальной партийно-государственной номенклатуры в 1920–1930-е гг. (на материалах Северного Кавказа) // Научная мысль Кавказа. 2018. № 1. С. 34–39.

References

1. Ryndich A.F. *Sovetsko-partiynyye shkoly: K voprosu o metodike zanyatiy so vzroslymi* [Soviet-Party Schools: On the Issue of Methods of Classes with Adults]. Moscow, Leningrad, State Publ., 1925, 156 p. (In Russian).
2. Milyutin A. *Zadachi sovpartshkol v svyazi s ikh reorganizatsiyey* [Problems of Soviet Party Schools in Connection with Their Reorganization]. Moscow, Leningrad, State Publ., 1930, 80 p. (In Russian).
3. Filchenkov M.P. *Iz istorii partiynykh uchebnykh zavedeniy* [From the history of party educational institutions]. *Voprosy istorii KPSS* [Issues of the History of the CPSU], 1958, no. 1, pp. 108–122. (In Russian).
4. Pochebut Y.M. *Iz istorii podgotovki partiynykh kadrov cherez komvuzy i sovpartshkoly v gody pervoy pyatiletki (1928–1933 gg.)* [From the history of training party cadres through communist university and Soviet party schools during the first five-year plan (1928–1933)]. *Leningradskiy inzhenerno-ekonomicheskiy institut. Trudy. Vyp. 24* [Leningrad Engineering and Economic Institute. Proceedings. Vol. 24]. Leningrad, 1958, pp. 52–80. (In Russian).
5. Leonova L.S. *Istoricheskiy opyt KPSS po podgotovke partiynykh kadrov v partiynykh uchebnykh zavedeniyakh. 1917–1975* [Historical Experience of the CPSU in Training Party Cadres in Party Educational Institutions. 1917–1975]. Moscow, Lomonosov Moscow State University Publ., 1979, 205 p. (In Russian).
6. Bartkevich L.L. *Podgotovka partiynykh kadrov* [Training of Party Personnel]. Riga, Avots Publ., 1980, 147 p. (In Russian).
7. Andreyeva L.A. *Sovershenstvovaniye sistemy partiynogo prosveshcheniya v usloviyakh stroitel'stva sotsializma, 1926–1933 gg.: na materialakh RSFSR: dis. ... kand. ist. nauk* [Improving the System of Party Education in the Construction of Socialism, 1926–1933: on the Materials of the RSFSR. Cand. hist. sci. diss.]. Moscow, 1982, 203 p. (In Russian).
8. Abramov B.A., Andronov S.A., Vaganov F.M. et al. *Ocherki istorii ideologicheskoy deyatel'nosti KPSS, oktyabr' 1917–1937 gg.* [Essays on the History of Ideological Activity of the CPSU, October 1917–1937]. Moscow, Politizdat Publ., 1985, 415 p. (In Russian).
9. Agafonov E.F., Ilina I.V., Kovalev G.A. et al. *Ocherki istorii ideologicheskoy deyatel'nosti KPSS 1938–1961 gg.* [Essays on the History of Ideological Activity of the CPSU 1938–1961]. Moscow, Politizdat Publ., 1986, 447 p. (In Russian).
10. Sosov A.A. *Meropriyatiya zapadno-sibirskoy krayevoy partiynoy organizatsii po politicheskому воспитанию рабочего класса в годы второй пятилетки* [Events of the West Siberian regional party organization on political education of the working class during the second five-year plan]. *Iz istorii rabochego klassa Sibiri* [From the History of the Working Class of Siberia]. Novosibirsk, 1964, pp. 117–135. (In Russian).

11. Smaga A.I. *Deyatel'nost' partiynykh organizatsiy Vostochnoy Sibiri po sovershenstvovaniyu form partiynogo prosveshcheniya i povysheniya ideyno-teoreticheskogo urovnya kommunistov v gody vtoroy pyatiletki: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Activities of Party Organizations in Eastern Siberia to Improve the Forms of Party Education and Increase the Ideological and Theoretical Level of Communists during the Second Five-Year Plan. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Irkutsk, 1972, 24 p. (In Russian).
12. Voyshnis V.E. *Iz istorii podgotovki partiynykh kadrov na Dal'nem Vostoke (1928–1937 gg.)* [From the history of training party personnel in the Far East (1928–1937)]. *Dal'nevostochnyy universitet. Uchenyye zapiski. T. 23* [Far Eastern University. Scientific Notes. Vol. 23]. Vladivostok 1969, pp. 17–25. (In Russian).
13. Guryev A.I. *Kak zakalyalsya agitprop* [How Agitprop was Tempered]. Moscow, LLC “Scientific Publishing Center “Akademika” Publ., 2011, 432 p. (In Russian).
14. Ivantsov I.G. *Sistema partiynogo obrazovaniya v SSSR v 1930-e gody (na primere Severnogo Kavkaza)* [System of party education in the USSR in the 1930s (on the example of the North Caucasus)]. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedeniye: filosofiya, istoriya, sotsiologiya, yuri-sprudentsiya, politologiya, kul'turologiya – Bulletin of the Adygei state University. Series 1: Regional Studies: Philosophy, History, Sociology, Law, Political Science, Cultural Studies*, 2010, no. 4, pp. 99–105. (In Russian).
15. Tyurin A.O. *Politicheskoye prosveshcheniye i politicheskoye obrazovaniye v povsednevnoy zhizni gorozhan Nizhnevolzhskogo regiona v 1930-e gg.* [Political education and political education in the everyday life of citizens of the lower Volga region in the 1930s]. *Vestnik RUDN. Seriya Istoriiya Rossii – RUDN Journal of Russian History*, 2012, no. 3, pp. 39–50. (In Russian).
16. Tufanov E.V., Kravchenko I.N. *Partiynoye obrazovaniye kak element stanovleniya natsional'noy partiyno-gosudarstvennoy nomenklatury v 1920–1930-e gg. (na materialakh Severnogo Kavkaza)* [Party education as an element of the formation of the national party-state nomenclature in the 1920s–1930s (based on the materials of the North Caucasus)]. *Nauchnaya mysl' Kavkaza – Scientific Thought of the Caucasus*, 2018, no. 1, pp. 34–39. (In Russian).

Информация об авторе

Исаев Александр Александрович, кандидат исторических наук, доцент департамента истории и археологии школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, Российская Федерация, isaev.aa@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4750-7215>

Статья поступила в редакцию 01.12.2020
Одобрена после рецензирования и доработки
12.01.2021
Принята к публикации 26.02.2021

Information about the author

Aleksandr A. Isaev, Candidate of History, Associate Professor of History and Archaeology Department of School of Arts and Humanities, Far Eastern Federal University, Vladivostok, Russian Federation, isaev.aa@dvfu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4750-7215>

The article was submitted 01.12.2020
Approved after reviewing and revision
12.01.2021
Accepted for publication 26.02.2021

Советская внешняя политика в 1937–1941 гг.: восприятие молодежью Тамбовской области

Кузьма Александрович ЯКИМОВ
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Советская, 106
gnom-gnom123@mail.ru

Аннотация. Исследование посвящено изучению особенностей восприятия молодым поколением внешней политики советского руководства в 1937–1941 гг. Показана специфика формирования в сознании молодых людей образа внешнего врага. Исследованы основные механизмы формирования патриотических настроений молодежи. Как показало проведенное исследование общественных настроений, большинство юношей и девушек, несмотря на изменения внешнеполитического курса, готовились к войне. Вследствие активной работы пропагандистских структур возрастал престиж армейской службы, а день призыва становился одним из самых долгожданных моментов юношеской поры. Чувство долга и личной ответственности за будущее своей Родины способствовало укреплению сознательного патриотизма подрастающего поколения, что свидетельствует о высокой результативности всей системы военно-патриотического воспитания накануне Великой Отечественной войны.

Ключевые слова: молодежь, общественные настроения, патриотизм, образ внешнего врага, внешняя политика

Для цитирования: Якимов К.А. Советская внешняя политика в 1937–1941 гг.: восприятие молодежью Тамбовской области // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 237-244. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-237-244>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-237-244

Soviet foreign policy in 1937–1941: youth perception of the Tambov Region

Kuzma A. YAKIMOV

Tambov State Technical University
106 Sovetskaya St., Tambov 392000, Russian Federation
gnom-gnom123@mail.ru

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



Abstract. This work is devoted to the study of the characteristics of the young generation's perception of the foreign policy of the Soviet leadership in 1937–1941. The specificity of the development of the image of a foreign enemy in the minds of young people is shown. The main mechanisms of the development of patriotic sentiments of young people are investigated. As the survey of public attitudes has shown, the majority of young men and women, despite the changes in foreign policy, were preparing for war. As a result of the active work of propaganda structures, the prestige of the army service increased, and the day of conscription became one of the most long-awaited moments of adolescence. A sense of duty and personal responsibility for the future of their homeland contributed to the strengthening of the conscious patriotism of the younger generation, which testified to the high efficiency of the entire system of military and patriotic education on the eve of the Great Patriotic War.

Keywords: youth, public sentiment, patriotism, image of a foreign enemy, foreign policy

For citation: Yakimov K.A. Sovetskaya vnesnyaya politika v 1937–1941 gg.: vospriyatiye molodezh'yu Tambovskoy oblasti [Soviet foreign policy in 1937–1941: youth perception of the Tambov Region]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 237-244. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-237-244> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Проблема противостояния внешней военной угрозе была одной из наиболее значимых тем, способствовавших консолидации советского общества в довоенный период. Немаловажную роль в распространении сознательного патриотизма сыграл сформированный пропагандистскими структурами и закрепленный сознанием молодежи образ внешнего врага, эволюционировавший в зависимости от изменений курса внешней политики. Как верно заметила Е.С. Сенявская, на кануне любой войны ведется идеологическая и психологическая обработка населения с целью внушения общественности мысли о необходимости и неизбежности войны [1, с. 35]. Безусловно, сталинское руководство осозна-

вало значимость идеологической обработки населения в условиях обострения международных противоречий довоенного периода.

В то же время, к концу 1930-х гг., именно молодежь становится основной аудиторией для средств патриотической пропаганды. Следует учесть, что юноши и девушки в силу психолого-возрастных особенностей (сравнительно низкий порог внушаемости, лабильность сознания), по сути, не обладая никакими альтернативными источниками информации, искренне доверяли строго выверенным и идеологизированным заявлениям средств массовой информации. При этом если восприятие внутриполитического курса и экономической политики советского руковод-

ства еще могло быть осмыслено через призму личного жизненного опыта, то отношение к советской внешней политике было во многом предопределено закрытостью советского общества от внешнего мира.

К середине 1930-х гг. в качестве потенциальных агрессоров молодые люди все чаще представляли себе страны с фашистскими и милитаристскими режимами (до изменения внешнеполитического курса в августе 1939 г.). К примеру, призывник Росляков говорил: «Фашистские агрессоры Японии, Испании и Германии давно точат зубы на нашу страну. Вместе с цепными собаками, троцкистско-бухаринской сволочью, они мечтают навязать нам войну, отнять у нас радостную жизнь, которую нам дала партия Ленина-Сталина»¹. Комсомолец Черниловский был убежден в намерении Германии и Японии напасть на Советский Союз, объясняя это обстоятельство наличием военного союза между странами и агрессивной внешней политикой милитаризированных стран².

Тем не менее подписание советско-германского соглашения в августе 1939 г. не вызвало критической реакции среди молодежи. Как верно заметил В.А. Невежин, абсолютное большинство советских граждан было убеждено в том, что «вождь» не может совершить ошибок, в то же время критиковать решения правительства было небезопасно [2, с. 148–149]. По всей видимости, часть молодежи, скептически настроенной к сближению с Германией, попросту боялась открыто выражать свое несогласие с выбранным партией курсом. Репрессии 1937–1938 гг. показали обществу опасность публичного проявления инакомыслия, превращая всех несогласных в политиков «про себя».

Еще одним стереотипом довоенного периода было представление о Советском Союзе, как об осажденной крепости, окруженнной «враждебными капиталистическими странами». К примеру, комсомолец Гундосов был

¹ Молодой сталинец. 1938. 28 авг. С. 3.

² ГАСПИТО (Государственный архив социально-политической истории Тамбовской области). Ф. 1155. Оп. 1. Д. 65. Л. 1.

убежден в том, что капиталистические страны готовятся к нападению на СССР с целью захватить выгодные земли³. Главным стимулом в освоении боевых навыков молодого бойца Бутакова, по его личному заявлению, была опасность капиталистического окружения⁴. Очевидно, подобные настроения способствовали укреплению в сознании молодого поколения дихотомической картины мира, основанной на противопоставлении «мирной» политики советского руководства «агрессии» капиталистических стран. Вследствие чего неудивительно стремление молодых всеми силами способствовать укреплению обороноспособности страны.

Вопросы внешней политики пользовались у молодежи неподкупным интересом. В частности, одной из наиболее обсуждаемых тем среди молодежи была начавшаяся в ноябре 1939 г. война с Финляндией. Молодые люди не сомневались в том, что советско-финская война была инициирована правительством Финляндии, якобы подстрекаемым капиталистическими странами. После переориентации внешнеполитического курса в августе 1939 г. у большинства молодых ребят не было сомнений в том, что капиталистические страны не только являются главными разжигателями новой империалистической войны, но и имеют свои интересы в начавшемся военном конфликте между СССР и Финляндией. Весьма показательны настроения комсомольца Курчатова: «Империалисты Англии и Франции в своих планах ошиблись. Доблестные красные части Ленинградского военного округа с честью выполнили свой долг перед страной, обезопасив Ленинград и Мурманск от всяких неожиданностей и нападений»⁵. Выступавший на митинге молодой красноармеец Верховод говорил: «Мы, молодые красноармейцы, присоединяя свой голос к протесту многомиллионного советского народа против наглой провокации финляндской военщины. На провокационные действия финских вояк мы ответим отличной

³ Там же. Л. 1об.

⁴ Молодой сталинец. 1939. 24 дек. С. 3.

⁵ Молодой сталинец. 1940. 18 марта. С. 1.

боевой подготовкой»⁶. Весьма показателен отрывок из письма комсомольца Чистякова, отправленного брату: «Я как только услышал, что Финляндия лезет со своим свиным рылом в наш Советский огород, я тут же стал питать к ним ненависть» (цит. по: [3, с. 315]). Как видим, среди молодых ребят не было сомнений в провокации начавшейся войны Финляндией. По справедливой оценке М.В. Дьяченко, в советском обществе преобладало убеждение в справедливости советско-финской войны [4, с. 133].

Патриотический подъем молодежи формировал убеждение в том, что советско-финская война дастся также легко, как и польский поход Красной армии. Весьма характерно заявление слесаря-стахановца Иванова: «То, что недавно испытала польская военщина, отведает и финляндская, если она не прекратит провокаций»⁷. Не менее иллюстративны впечатления второкурсника Корчагина, убежденного в том, что «финляндская военщина провалится в своих планах так же, как бесславно провалились правители бывшего Польского государства»⁸. При этом в средствах массовой информации сознательно умалчивали о действительных трудностях и неудачах советско-финской войны, что в свою очередь укрепляло веру молодых в непобедимость Красной армии.

Вместе с тем на протяжении всего доведенного периода в сознании молодого поколения складывалось ошибочное представление о том, что основной театр боевых действий в грядущей войне будет непременно на территории противника. В качестве примера рассмотрим отрывок из статьи, отправленной в редакцию областной газеты двадцатилетнего юноши Порткова «Моя мечта»: «И если враг задумает покорить нашу цветущую и непоколебимую волю народа, я стану вместе с бойцами РККА в одной шеренге и буду бить врага на той территории, откуда он придет. Не пощажу своих сил, а если понадобится, и жизни для защиты любимой социали-

стической Родины»⁹. Воодушевленный победой Красной армии у о. Хасан комсомолец Куликов говорил о готовности в любую минуту уничтожить «врага» на той территории, откуда он появится¹⁰. В конечном счете подобные убеждения сыграли деморализующую роль на начальном этапе Великой Отечественной войны, поскольку общественное сознание молодежи было не подготовлено к столь длительной оборонительной войне с сильным противником.

В целях усиления патриотических настроений среди подрастающего поколения проводили специальные конференции, на которые приглашали выступать участников боев у о. Хасан, делившихся своими историями и рассказами с молодыми ребятами¹¹. В предвоенный период на территории Тамбовской области увеличилось количество лекций, описывающих героические страницы истории Российского государства. В частности, многие из них были посвящены великим русским полководцам, событиям из истории Отечественной войны 1812 г.¹² Формат и тематика подобных лекций пользовались большим интересом у молодежи Тамбовской области, нежели распространенные и довольно однообразные лекции по изучению марксистско-ленинской теории. К примеру, в Тамбове на лекцию, посвященную биографии А.В. Суворова, пришло более пятисот молодых ребят, в то время как занятия по политическому воспитанию молодежь подчас и вовсе не посещала¹³. Как видим, молодое поколение проявляло неподдельный интерес к пропаганде военных знаний, активизировавшейся в связи с напряженной международной обстановкой.

Особо важную роль в подъеме патриотических чувств молодого поколения играли раздуваемые пропагандистскими структурами образы доблестных побед Красной армии. Оптимизм и юношеский максимализм укреп-

⁶ Тамбовская правда. 1939. 28 нояб. С. 1.

⁷ Молодой сталинец. 1939. 1 дек. С. 2.

⁸ Там же. С. 3.

¹⁰ Молодой сталинец. 1938. 8 авг. С. 1.

¹¹ ГАСПИТО. Ф. 1184. Оп. 1. Д. 159. Л. 19.

¹² ГАСПИТО. Ф. 1184. Оп. 1. Д. 352. Л. 8.

¹³ ГАСПИТО. Ф. 1184. Оп. 1. Д. 523. Л. 76.

пляли иллюзии молодых касательно непобедимости Советского Союза перед любым врагом. Многие советские юноши, романтизируя ратные подвиги, мечтали последовать примеру солдат, отличившихся в бою. В частности, лейтенант пехотного училища Малашенко отмечал: «И каждый раз, когда до нас доходят вести о героизме и победах Красной армии, мы проникаемся еще большим чувством гордости»¹⁴. Не менее иллюстративен отрывок из письма молодого токаря Цинли, опубликованного на страницах Тамбовской областной газеты: «Мне очень хочется стать танкистом. В рядах Рабоче-крестьянской Красной армии, вместе со всем народом по первому зову партии и правительства буду бить врага по-хасановски, не щадя своих сил»¹⁵. Нередко подобные настроения находили свое выражение в различных формах молодежного фольклора. Так, курсант военного авиаучилища написал следующие строки:

Я матери-Родины воин,
Клянусь быть отважным орлом,
Я буду в сраженьях достоин
Хасанских побед над врагом¹⁶.

Как верно заметил В.Д. Солдатенков, у молодежи формировалось отношение к войне как к «чуточку опасному действию», участвуя в которой можно быстро стать героям [5, с. 134–135].

В довоенный период многократно возрастал престиж военной службы не только как закономерное следствие активной работы пропагандистской машины, воспевавшей героический образ солдат Красной армии, но и в результате стремления молодежи к чистым учреждениям и опрятной форме. В частности, курсант Шехманского района Соловьев заявил: «Я еще совсем молодой гражданин 1919 г. рождения, но уже давно мечтаю о том часе, когда надену красноармейскую форму и буду учиться защищать нашу великую Родину от посягательств врагов» (Коммуна.

¹⁴ Молодой сталинец. 1939. 5 дек. С. 2.

¹⁵ Тамбовская правда. 1939. 15 сент. С. 3.

¹⁶ Молодой сталинец. 1939. 23 февр. С. 3.

1937. 28 февр. С. 3). Кроме того, необходимость защиты рубежей социалистической Родины от потенциального агрессора стимулировала заинтересованность молодежи в получении военных специальностей. Весьма иллюстративны настроения токаря-призывника Цепина, мечтавшего стать танкистом: «Если мне поручат это почетное дело, постараюсь овладеть искусством вождения боевых танков на «отлично» и вместе со всем народом Советского Союза буду бить врага крепко, не щадя своих сил»¹⁷.

Несмотря на обострение международных отношений, для большинства молодых ребят в конце 1930-х гг. день призыва становился одним из самых долгожданных моментов юношеской поры. Так, комсомолец Кормилин заявлял: «Наконец-то я дождался дня призыва в Красную армию. К этому дню я готовился давно, готовил производственные подарки и передавал свой опыт работы другим товарищам»¹⁸. Не менее показателен отрывок из письма призывника Ростелаева: «Радостно жду момента, когда меня призовут в Красную армию. Обязанности воина РККА я буду выполнять честно. За дальнейшее процветание нашей любимой Родины я не пощажу свою жизнь»¹⁹. Похожие настроения были присущи допризывнику Чекалову: «Служить в Красной армии – моя заветная мечта. Я готов отдать все свои силы делу обороны нашей прекрасной Родины»²⁰.

Многократно возросло количество юношеских, требовавших досрочного зачисления в ряды РККА. Весьма показательна просьба молодого колхозника Трунина, заявлявшего: «Прошу досрочно зачислить меня в ряды доблестной Красной армии. Буду верным бойцом и защитником неприкосновенности священных границ нашей Родины»²¹. Еще более примечательны настроения юного колхозника Валова, впечатленного «освобождением» братских народов Украины и Белоруссии от «кабалы» польских помещиков и

¹⁷ ГАТО. Ф. 1499. Оп. 1. Д. 903. Л. 75.

¹⁸ Там же. Л. 75.

¹⁹ Тамбовская правда. 1939. 24 июня. С. 4.

²⁰ Тамбовская правда. 1938. 22 апр. С. 4.

²¹ Молодой сталинец. 1938. 16 сент. С. 4.

«эксплуататоров»: «Я прошу досрочно зачислить меня в кадры РККА. Я хорошо владею трактором, также хорошо и быстро владею танком и вместе со старыми бойцами пойду на защиту своей матери-Родины»²². Подобные настроения объясняются не только возросшим престижем военной профессии, но и стремлением молодых ребят не отставать от ратных успехов своих сверстников, успевших послужить своей Родине.

Распространенным явлением на фоне общего патриотического подъема были случаи отказа от использования льгот, освобождавших от прохождения обязательной военной службы. Обратимся к рассмотрению характерного отрывка из коллективного письма призывников Козлова, Поворова и Бондаренко, отказавшихся от льгот, освобождавших их от службы в армии: «Быть воином нашей Красной армии желает каждый молодой человек нашей Родины. Поэтому просим зачислить в кадры РККА»²³. Не менее примечательно поведение комсомольца Косоткина, имевшего на своем иждивении двух нетрудоспособных родителей, и, тем не менее, отказавшегося от законной льготы²⁴.

Особую роль в росте патриотических настроений среди молодых людей играл положительный боевой опыт старших родственников. Так, молодой призывник Усков, окончивший школу снайперов и получивший четыре оборонных значка, говорил: «Мой старший брат три года служит в Красной армии. Он участвовал в освобождении наших единоверных братьев-украинцев и белорусов, участвовал на фронте в боях с финской белогвардейщиной. Я также, как и брат, буду служить честно, зорко охранять мирный труд нашей чудесной Родины»²⁵. Молодой призывник Моряев, впечатлявшийся ратными подвигами своих братьев на Западной Украине и Белоруссии, просил военкомат о досрочном зачислении в ряды РККА²⁶. Схожие настроения были распространены во

всех районах Тамбовской области в довоенный период, о чем свидетельствует характер большинства доступных источников.

Вместе с тем для некоторых молодых ребят служба в армии представлялась в качестве возможности отомстить за погибших отцов, братьев и боевых товарищей. К примеру, допризывник Пономарев заявлял: «Мой брат погиб на фронтах борьбы с финской белогвардейщиной. Прошу военкомат зачислить меня досрочно в ряды РККА и попасть в ту часть, в которой служил мой брат»²⁷. Еще более показателен отрывок из письма молодого кирсановца, участника боев у о. Хасан Гололобова, дважды раненого до его написания: «Смерть товарища вызвала у меня еще более горячую ненависть к японским самураям. И в первый же день после выхода из казармы я отомстил за своего товарища. Ни один бандит, попавший на мою мушку, не уходил живым»²⁸. При этом советская власть поощряла проявление подобных настроений, активно публикуя их на страницах местных газет.

В то же время среди призывников Тамбовской области были и те, кто в связи с начавшейся советско-финской войной отошел от армейской службы, отказываясь подавать заявление о вступлении в ряды РККА²⁹. К сожалению, сохранившиеся источники не позволяют сделать однозначный вывод о мотивах подобного поведения юношей. Однако очевидно, что подъем патриотических чувств был присущ отнюдь не всем молодым людям. Несмотря на обострение внешнеполитического положения Советского Союза и усиления пропагандистских структур были и те, кто проявлял безразличие и равнодушие к вопросам внешней политики, и, тем не менее, среди молодежи Тамбовской области такие случаи встречались скорее в качестве исключения. К примеру, начальник областного управления НКВД Митряшов отмечал, что во время советско-финской войны некоторые комсомольцы отказывались подать заявление

²² ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 1096. Л. 46-47.

²³ ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 1069. Л. 48.

²⁴ ГАСПИТО. Ф. 1045. Оп. 1. Д. 1096. Л. 47.

²⁵ Тамбовская правда. 1940. 17 сент. С. 1.

²⁶ Тамбовская правда. 1940. 12 марта. С. 4.

²⁷ Тамбовская правда. 1940. 17 сент. С. 1.

²⁸ Молодой сталинец. 1938. 29 окт. С. 3.

²⁹ ГАСПИТО. Ф. 1184. Оп. 1. Д. 331. Л. 101.

о вступлении в ряды РККА, заметив при этом, что такие случаи по Тамбовской области были единичны³⁰.

Таким образом, абсолютное большинство молодых людей в довоенный период переживало подъем патриотических чувств, что было несомненным успехом советской системы военно-патриотического воспитания накануне суровых трудностей и испытаний Великой Отечественной войны. Молодежь со всем свойственным ей романтизмом переживала успехи солдат Красной армии. Несмотря на обострение международных отношений в конце 1930-х гг., юноши и девушки с оптимизмом смотрели в будущее, расценивая советскую политику гарантом сохранения мира. При этом внедрение в сознание молодежи образа внешнего врага способствовало формированию представления о Советском Союз-

зе как об «осажденной крепости», окруженной со всех сторон «врагами».

Восприятие образа внешнего врага и его трансформация в сознании молодых людей были обусловлены изменениями советским руководством курса внешней политики. До подписания пакта Молотова–Риббентропа в качестве основного врага представляли страны с фашистскими и милитаристскими режимами (Германию, Италию и Японию), а после – капиталистические страны (в первую очередь – Англию и Францию). Вместе с тем ошибочные убеждения молодежи относительно скоротечности и превосходства Красной армии над любым противником, а также непременного ведения наступательных операций на территории потенциального агрессора сыграли деморализующую роль на начальном этапе схватки с фашизмом.

³⁰ ГАСПИТО. Ф. 1184. Оп. 1. Д. 331. Л. 101.

Список литературы

1. Сенявская Е.С. Человек на войне. Историко-психологические очерки. М.: Ин-т рос. истории РАН, 1997. 226 с.
2. Невежин В.А. «Если завтра в поход...». М.: Яуза, Эксмо, 2007. 320 с.
3. Зензинов В.М. Встреча с Россией. Как и чем живут в Советском Союзе. Письма в Красную Армию. 1939–1940. Нью-Йорк: L. Rausen, 1944. 587 с.
4. Дьяченко М.В. Общественно-политические настроения в СССР накануне Великой Отечественной войны: 1939–1941 гг.: дис. ... канд. ист. наук. М., 2009. 186 с.
5. Солдатенков В.Д. Политические и нравственные последствия усиления власти ВКП(б) 1928–1941 (июнь). СПб.: Просвещение, 1994. 144 с.

References

1. Senyavskaya E.S. Chelovek na voynе. Istoriko-psikhologicheskiye ocherki [A Man at War. Historical and Psychological Essays]. Moscow, Institute of Russian History of Russian Academy of Sciences Publ., 1997, 226 p. (In Russian).
2. Nevezhin V.A. «Esli zavtra v pokhod...» [“If the Hike is Tomorrow...”]. Moscow, Yauza, Eksmo Publ., 2007, 320 p. (In Russian).
3. Zenzinov V.M. Vstrecha s Rossiyey. Kak i chem zhivut v Sovetskem Soyuze. Pis'ma v Krasnuyu Armiyu. 1939–1940 [Meeting with Russia. How and What They Live in the Soviet Union. Letters to the Red Army. 1939–1940]. New York, L. Rausen, Publ., 1944, 587 p. (In Russian).
4. Dyachenko M.V. Obshchestvenno-politicheskiye nastroyeniya v SSSR nakanune Velikoy Otechestvennoy voyny: 1939–1941 gg.: dis. ... kand. ist. nauk [Social and Political Attitudes in the USSR on the Eve of the Great Patriotic War: 1939–1941. Cand. hist. sci. diss.]. Moscow, 2009, 186 p. (In Russian).
5. Soldatenkov V.D. Politicheskiye i nравstvennyye posledstviya usileniya vlasti VKP(b) 1928–1941 (iyun') [Political and Moral Consequences of the Strengthening of the Power of the CPSU (b) 1928–1941 (June)]. St. Petersburg, Prosveshcheniye Publ., 1994, 144 p. (In Russian).

Информация об авторе

Якимов Кузьма Александрович, кандидат исторических наук, доцент кафедры «История и философия», Тамбовский государственный технический университет, г. Тамбов, Российская Федерация, gnom-gnom123@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1756-3515>

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

Information about the author

Kuzma A. Yakimov, Candidate of History, Associate Professor of “History and Philosophy” Department, Tambov State Technical University, Tambov, Russian Federation, gnom-gnom123@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1756-3515>

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

Научная статья
УДК 94(571.6)
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-245-256

Амурская область как территория гуманитарного взаимодействия

Мэйвэй Янь

ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет»
675000, Российская Федерация, Амурская область, г. Благовещенск, ул. Ленина, 104
yanmeiwei1987@163.com

Аннотация. Исследование посвящено проблемам развития гуманитарного взаимодействия между регионами двух государств – Амурской области (РФ) и провинции Хэйлунцзян (КНР). Проанализировано развитие гуманитарных отношений между этими сопредельными территориями с конца 1980-х гг. и до настоящего времени. Рассмотрены основные нормативно-правовые акты межгосударственного и межрегионального уровней, повлиявшие на гуманитарное взаимодействие. Отмечены факторы, влияющие на развитие российско-китайских отношений в приграничье, связанные со сложной социально-экономической обстановкой реформ в России в 1990-е гг. Рассмотрена позиция руководителей Амурской области по отношению к развитию гуманитарных связей с соседним регионом КНР. Выделены основные направления гуманитарного взаимодействия Амурской области с приграничными территориями Китая (прежде всего, с провинцией Хэйлунцзян) в области туризма, в сфере культуры, спорта, а также в образовательном пространстве. Доказано, что развитие российско-китайских межгосударственных отношений с конца 1980-х гг. можно охарактеризовать как поступательное и стабильное. Сделан вывод об особенностях модели сотрудничества области с регионами КНР, о значительной роли географического положения области в развитии международного взаимодействия, а также о стабильности курса на сближение в области гуманитарного взаимодействия между двумя странами.

Ключевые слова: российско-китайские отношения, Амурская область, провинция Хэйлунцзян, гуманитарное взаимодействие

Для цитирования: Янь Мэйвэй. Амурская область как территория гуманитарного взаимодействия // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 245-256. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-245-256>

Amur Region as a territory of humanitarian cooperation

Meiwei YAN

Blagoveschensk State Pedagogical University
104 Lenina St., Blagoveschensk 675000, Amur Region, Russian Federation
yanmeiwei1987@163.com

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



Abstract. The study is devoted to the development of humanitarian cooperation between the regions of the two states – the Amur Region (Russian Federation) and Heilongjiang province (People's Republic of China). We analyze the development of humanitarian relations between these neighbouring territories from the late 1980s to the present. The main normative and legal acts of the interstate and interregional levels that have influenced humanitarian cooperation are considered. The factors influencing the development of Sino-Russian relations in the border area, related to the difficult social and economic situation of reforms in Russia in the 1990s are noted. We consider the position of the leaders of the Amur Region in relation to the development of humanitarian relations with the neighbouring region of People's Republic of China. The main directions of humanitarian cooperation between the Amur Region and the border territories of China (first of all, with the province of Heilongjiang) in the field of tourism, culture, sports, as well as in the educational space are highlighted. It is proved that the development of Sino-Russian interstate relations since the late 1980s can be described as progressive and stable. The conclusion is made about the features of cooperation with the regions of the People's Republic of China, the significant role of the geographical position of the region in the development of international interaction, as well as the stability of the rate of convergence in the field of humanitarian cooperation between the two countries.

Keywords: Sino-Russian relations, Amur Region, Heilongjiang province, humanitarian cooperation

For citation: Yan Meiwei. Amurskaya oblast' kak territoriya gumanitarnogo vzaimodeystviya [Amur Region as a territory of humanitarian cooperation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 245-256. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-245-256> (In Russian, Abstr. in Engl.)

Развитие российско-китайских отношений на современном этапе характеризуется широким спектром областей сотрудничества, включающих интенсивные контакты в том числе и в гуманитарной сфере. В настоящее время российско-китайские отношения находятся на высочайшем уровне. Принципы, сложившиеся за годы взаимодействия и сотрудничества, зафиксированы в совместно принятых и подписанных документах, регу-

лирующих отношения между странами на межгосударственном и межрегиональном уровнях.

С середины 1980-х гг. Россия и Китай после окончания периода охлаждения постепенно возобновляли и расширяли межгосударственные и межрегиональные контакты. Качественные изменения в отношениях между двумя странами были связаны с началом реформ под руководством М.С. Горбачева и

с реализацией провозглашенной Дэн Сяопином концепции внешней открытости. Встреча глав государств (1989 г.) дала импульс развитию отношений между двумя странами на качественно ином уровне. Смена политических курсов и экономические реформы привели к качественным изменениям в российско-китайских отношениях. В 1990 г., в ходе визита премьера КНР Ли Пэна в СССР, стороны заключили несколько межправительственных соглашений. В 1991 г. главы государств заявили о развитии добрососедских и дружественных связей на основе принципов мирного существования.

После распада СССР в 1991 г. правительство Китая одним из первых признало Российскую Федерацию правопреемником бывшего Советского Союза. Уже в 1992 г., в ходе визита президента РФ Б.Н. Ельцина в КНР, помимо «Совместной Декларации об основах взаимоотношений между Российской Федерацией и Китайской Народной Республикой»¹, между Правительствами было подписано «Соглашение о культурном сотрудничестве»², в котором стороны декларировали стремление к развитию дружественных отношений между русским и китайским народами и укреплению культурного сотрудничества между двумя странами. Стороны исходили из положения, что культурные связи являются важным направлением для укрепления дружбы и взаимодействия между народами обеих стран. В рамках Соглашения Россия и Китай поощряли культурные обмены в форме гастролей, выставок, обмена деятелями культуры и искусства, обмена изданиями и публикациями, ознакомления народов своих стран с произведениями литературы и искусства другой стороны, обмена и сотрудничества между музеями и библиотеками двух стран. Страны могли способствовать сотрудничеству в области

образования, осуществляя обмены преподавателями и научными исследователями, предлагая взаимные стипендии, признавая эквивалентность документов об образовании, ученых степеней и званий. РФ и КНР также планировали оказывать содействие обмену и сотрудничеству между спортивными организациями, органами здравоохранения, туристическими предприятиями и пр.; способствовать сотрудничеству между издательскими организациями, средствами массовой информации, а также поощрять сотрудничество в области радиовещания и телевидения.

Впоследствии встречи президента РФ и председателя КНР проводились ежегодно. На одной из таких встреч (Пекин, 25 апреля 1996 г.) была разработана «Совместная декларация Российской Федерации и Китайской Народной Республики». В 1997 г. было подписано «Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством КНР о создании и организационной основе механизма регулярных встреч глав правительств России и Китая»³. Немаловажное значение здесь имела работа Российско-китайской комиссии по сотрудничеству в области образования, культуры, здравоохранения и спорта (создана в 2000 г., в 2007 г. переименована в Российско-китайскую комиссию по гуманитарному сотрудничеству), и Российско-китайского подкомитета по сотрудничеству в сфере образования⁴, входящего в ее состав.

16 июля 2001 г. между РФ и КНР был подписан Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве, в котором были определены основные принципы и направления взаимодействия. С приходом к власти В.В. Путина межгосударственные российско-китайские отношения стали более разнообразными, усилилась тенденция к тесному сотрудничеству. За полтора десятилетия XXI века было «проведено более 20 российско-китайских

¹ Сборник российско-китайских договоров. 1949–1999. М., 1999. С. 150.

² Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о культурном сотрудничестве. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1900252> (дата обращения: 02.11.2020).

³ Сборник российско-китайских договоров. 1949–1999. М., 1999. С. 396.

⁴ Справка о сотрудничестве между РФ и КНР в области образования (по состоянию на март 2009 г.) URL: <http://russia.edu.ru/news/events/kitai/cpravka.html> (дата обращения: 03.11.2020).

встреч на высшем уровне, подписано более 180 межправительственных и межведомственных соглашений, охватывающих практически все направления двустороннего сотрудничества» [1, с. 94]. Среди основных направлений российско-китайских отношений приоритет отдается политической, научно-технической и экономической сферам. Немаловажное значение придается гуманитарному сотрудничеству.

В первое десятилетие XXI века был подписан ряд важнейших соглашений в области межгосударственного гуманитарного взаимодействия: «Совместная Декларация» (2003 г.)⁵, «Соглашение об изучении русского языка в КНР и китайского языка в РФ» (2005 г.)⁶, «Соглашение между Министерством образования и науки РФ и Министерством образования КНР о сотрудничестве в области образования» (2006 г.)⁷. Кроме того, были разработаны «План действий по реализации положений российско-китайского Договора о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве на 2005–2008 годы» (2004 г.) и «Программа сотрудничества между регионами Дальнего Востока и Восточной Сибири РФ и Северо-Востока КНР на 2009–2018 гг.», в которых было уделено значительное внимание и гуманитарному сотрудничеству.

Обозначенный в этих документах межгосударственный уровень гуманитарного сотрудничества стал основой для межрегиона-

нального взаимодействия, в том числе для Амурской области. Географическое положение Амурской области обуславливает развитие отношений со странами Азиатско-Тихоокеанского региона. Амурская область имеет самую протяженную в России границу с КНР – 1255 км. Российский Благовещенск и китайский Хэйхэ территориально разделяет только р. Амур, в то время как от центральных районов России область значительно отдалена. Граница с Китаем предполагает тесные связи, широкое развитие всех приграничных отношений. Китай – важный иностранный партнер Амурской области. Значительная доля международных контактов между субъектами власти и муниципалитетами приходится на долю этой страны.

Отношения между соседними регионами двух стран – России и КНР – стали активно развиваться в период перестройки. Хотя для полной нормализации советско-китайских отношений потребовалось более десяти лет, культурные связи начали восстанавливаться уже в середине 1980-х гг. Уже «в 1987 г. было подписано соглашение о сотрудничестве между городами Благовещенск и Хэйхэ и совершена первая межрегиональная бартерная сделка в рамках приграничной торговли» [2, с. 132], а в 1988 г. состоялся первый обмен туристическими группами. В 1989 г. города обменялись 389 туристическими группами (7858 китайских туристов, 8138 российских туристов) [3, с. 12]. В марте 1990 г. Благовещенск посетила «делегация представителей творческих работников соседней провинции Хэйлунцзян. Помимо знакомства с творческими коллективами города, их целью было выявить возможности для дальнейших культурных контактов. Уже в следующем, 1991 г., были организованы гастроли в Китай труппы из Благовещенска, включающей ансамбль современного бального танца, вокальное трио солистов хора «Возрождение» и ансамбль русской музыки «Россия» [4, с. 40]. Обменные визиты в области культуры еще не были регулярными, и официальным обменам предшествовали полуофициальные визиты на уровне представите-

⁵ Совместная декларация Российской Федерации и Китайской Народной Республики от 27.05.2003 // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901857453> (дата обращения: 20.10.2020).

⁶ Соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики об изучении русского языка в Китайской Народной Республике и китайского языка в Российской Федерации // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901959023> (дата обращения: 22.10.2020).

⁷ Соглашение между Министерством образования и науки Российской Федерации и Министерством образования Китайской Народной Республики о сотрудничестве в области образования // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/902029769> (дата обращения: 22.10.2020).

лей местных отделений обществ советско-китайской и китайско-советской дружбы. На первых порах все было сведено к налаживанию межличностных связей: «конец 1980-х гг. был временем взаимных визитов, непрерывных заседаний, богатых банкетов, подарков, достаточно абстрактных и вполне конкретных соглашений о намерениях и даже договоров, большинство из которых, однако, не выполнялось» [5, с. 150].

В целом позиция руководителей Амурской области была стабильной и дружественной по отношению к соседнему региону. Так, администрация области неоднократно обращалась к президенту и правительству РФ с предложениями интенсификации регионального сотрудничества с КНР [5, с. 147]: в 1991 г. депутаты Амурского облисполкома обращались к президенту РСФСР Б.Н. Ельцину с просьбой оказать содействие в подготовке проекта первоочередных мер по развитию свободной экономической зоны, либо «другого краткого постановления о режиме благоприятствования внешнеторговой и хозяйственной деятельности», при этом область в целом и его административный центр, в частности, характеризовался как «развивающийся, с существенными диспропорциями в силу своей закрытости». Городская администрация, как следует из официального обращения председателя исполкома Ю. Ляшко, принимала определенные меры «по смягчению и компенсации этого серьезного недостатка»⁸, устанавливала и развивала торгово-экономические и туристические связи с различными предприятиями провинции Хэйлунцзян, и, в первую очередь, с приграничным г. Хэйхэ, что значительно увеличило поступление товаров в Благовещенск и дальневосточный регион, стимулировало товарно-денежное обращение, оживило предпринимательскую деятельность.

В городе и области постоянно пребывало значительное количество официальных лиц, а также туристов, представителей коммерческих структур различного уровня, в том чис-

ле из Китая (а также Японии, Северной и Южной Кореи и других стран). Если в 1988 г. через государственную границу области с КНР прошло 9426 человек, то в 1992 г. – 617642 человека. В информационном сообщении Председателю Совета министров В. Черномырдину от 23 июня 1993 г. администрация области высказывала мнение о целесообразности в условиях реализации правительственной программы укрепления межгосударственных связей учредить в г. Благовещенск Консульство КНР или отделение Генконсульства КНР в г. Хабаровск, с аккредитацией аналогичного учреждения Консультской службы МИД РФ в одном из городов провинции Хэйлунцзян⁹. Данная идея тем не менее так и не была реализована.

Развитие российско-китайских отношений в приграничье серьезно осложнялось социально-экономической обстановкой реформ в России; региональные власти постоянно сталкивались с проблемами и трудностями в установлении и развитии приграничного взаимодействия. В значительной степени эти проблемы были обусловлены несколькими причинами: недостаточно четкой государственной политикой поддержки и развития дальневосточных регионов со стороны России, отсутствием общей стратегии развития российско-китайских отношений; несовершенствами в законодательстве, регулирующем различные аспекты двусторонних отношений; непоследовательностью экономической политики Правительства РФ, слабым контролем за исполнением действующего законодательства и принятых решений, отсутствием должного порядка в сферах компетенции центральных и местных органов власти; нерешенностью ряда проблем по разделению компетенции центральных и местных органов власти в различных областях отношений с КНР, отсутствием дифференцированного подхода к нуждам регионов.

Складывающиеся в 1990-е гг. в экономике области процессы были аналогичны общероссийским. В Амурской области, как и в стране в целом, характерными чертами эко-

⁸ ГААО (Государственный архив Амурской области). Ф. Р-2286. Оп. 1. Ед. хр. 1. Л. 45.

⁹ Там же. Ед. хр. 47. Л. 90.

номической ситуации стали разрыв хозяйственных связей, острый недостаток оборотных средств, кризис неплатежей. На экономике области негативно сказывались инфляционные процессы, высокий уровень налогов и кредитных ставок. Активизация использования потенциала внешнеэкономической деятельности (прежде всего, приграничных связей с Китаем) стала одним из основных путей преодоления областью экономической стагнации и, в какой-то мере, нивелирования кризиса, охватившего все сферы производства. Во время переговоров между делегациями Амурской области (РФ) и провинции Хэйлунцзян (КНР), которые состоялись 28 июля 1994 г. в рамках «Недели международного сотрудничества на Амурской земле», стороны договорились об упрощении порядка пересечения российско-китайской государственной границы жителями провинции Хэйлунцзян и Амурской области¹⁰. Это положительно повлияло на взаимодействие между регионами. Так, «в 1995 г. через погранпереход в Благовещенске были пропущены 135 тыс. т международных грузов и 373 тыс. человек пассажиров, он стал одним из крупных пунктов пограничного пропуска на Дальнем Востоке. Стал активнее бужироваться вопрос о строительстве российско-китайского моста через Амур в районе Благовещенска»¹¹. Известно, однако, что мост был построен только к 2019 г.

В «Концепции развития внешнеэкономической деятельности Амурской области на 1996 г. и перспективу», утвержденной постановлением главы администрации Амурской области В.Н. Дьяченко 6 мая 1996 г. за № 254, отмечалось, что «Благовещенск является уникальным звеном межрегиональной деятельности: это административный центр, расположенный на границе, отрезке хорошей судоходности р. Амур, имеющий выход на Транссибирскую железнодорожную магистраль, автомагистральные подъезды, аэропорт международного класса с авиалиниями в центральные районы страны, имеет статус

¹⁰ ГААО. Ф. Р-2286. Оп. 1. Ед. хр. 109. Л. 26.

¹¹ Там же. Ед. хр. 258. Л. 70.

пограничного пункта пропуска. Это дает широкую перспективу развития международных связей через Благовещенск. Очевидно, что Благовещенску экономически выгодно иметь тесные экономические, торговые и даже производственные связи с приграничными районами КНР»¹². В целом, в основу Концепции социально-экономического развития области на 1996 г. были положены принципы, сформулированные в Программе Правительства РФ «Реформы и развитие российской экономики в 1995–1997 гг.», «Прогнозе социально-экономического развития Российской Федерации на 1996 год», Законе «О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Российской Федерации». Развитие связей Амурской области и соседних провинций Китая происходило под влиянием достигнутого уровня и качества российско-китайских отношений, в 1996 г. выразившихся в формуле «доверительное стратегическое партнерство, обращенное в XXI век». В 1999 г. было заключено Соглашение между администрацией Амурской области и Народным Правительством провинции Хэйлунцзян «О всестороннем сотрудничестве», в котором декларировалось намерение «способствовать развитию связей между Амурской областью и провинцией Хэйлунцзян в сфере культуры, науки, образования, просвещения, спорта, расширения контактов по линии обществ Российской-Китайской и Китайско-Российской дружбы, других общественных организаций»¹³.

В целом российско-китайские межгосударственные отношения развивались в 1990-е гг. поступательно. В 1993 г. Китай посетило более 30 российских делегаций уровня заместителя министра и выше. С середины 1990-х гг. российское руководство все более склонялось к активизации восточного направления внешней политики, чтобы использовать его как противовес не всегда

¹² Там же. Ед. хр. 258. Л. 69.

¹³ О всестороннем сотрудничестве: соглашение между администрацией Амурской области и Народным Правительством провинции Хэйлунцзян от 12.06.1999. URL: <https://zakon-region.ru/2/93203/> (дата обращения: 10.11.2020).

гладким отношениям с Западом, и «российский президент, и руководители внешнеполитического ведомства в официальных документах и заявлениях стали уделять все больше внимания роли АТР и Китая для России» [6, с. 313].

И в XXI веке сотрудничество Амурской области с Китаем было обусловлено расширением и углублением российско-китайских связей на межгосударственном уровне. Подписанный в 2001 г. при президенте В.В. Путине Договор о дружбе, сотрудничестве и добрососедстве раздвинул горизонты сотрудничества, сделав его всеобъемлющим. На межрегиональном уровне это заложило ориентиры взаимодействия в различных направлениях и на самую длительную перспективу. 14 апреля 2009 г. было принято Соглашение об экономическом, научно-техническом и культурном сотрудничестве между Правительством Амурской области РФ и Народным правительством провинции Хэйлунцзян КНР¹⁴. В соглашении перечислены направления сотрудничества между регионами, в том числе сотрудничество в гуманитарной сфере – организация международных фестивалей культуры, искусства, недель кинематографа, а также укрепление взаимодействия в сфере высшего образования и др. На муниципальном уровне заключены соглашения о сотрудничестве (Белогорск-Суйхуа) и об установлении побратимских отношений (Благовещенск-Удалянчи, Благовещенск-Хэйхэ). На муниципальном уровне активно развивалось взаимодействие г. Благовещенск с г. Хэйхэ и г. Удалянчи, г. Шимановск с уездом Хума, Архаринского района с уездом Цзянь и т. д.¹⁵ Между городами-побрати-

мами были налажены регулярные деловые контакты, официальные встречи, обмены делегациями по линии образования, спорта, культуры, а также молодежные обмены.

25 июля 2014 г. администрацией Тындинского района был подписан меморандум о развитии сотрудничества в сфере культурных обменов между Тындинским районом Амурской области и Управлением по этническим и религиозным делам г. Хэйхэ. В рамках реализации данного меморандума стали осуществляться культурные обмены в целях укрепления дружественных связей между коренными малочисленными народами, проживающими на севере Амурской области и на территории г. Хэйхэ¹⁶. Таким образом, в российско-китайском приграничном сотрудничестве на региональном уровне постепенно складывалась система политических и административных связей. Были установлены связи между периферией, регионами, городами России и соответствующими административными структурами Китая, причем не только приграничными, но и довольно далекими от границы. В начале XXI века сотрудничество Амурской области с провинциями Китая представляло собой целую систему взаимоотношений в различных сферах.

Одним из важнейших направлений сотрудничества стало гуманитарное взаимодействие Амурской области с Китаем. Так, из отчета о деятельности комитета по культуре областной администрации по культурному сотрудничеству между Амурской областью и странами Азиатско-Тихоокеанского региона явствовало, что в начале XXI века культурное сотрудничество между Амурской областью и странами АТР заметно расширяется и приобретает плановый характер. Большой вклад в осуществление культурных связей вносят Амурская областная филармония, Амурский областной краеведческий музей, Амурское отделение Союза художников Рос-

¹⁴ Соглашение между Правительством Амурской области Российской Федерации и Народным Правительством провинции Хэйлунцзян Китайской Народной Республики об экономическом, научно-техническом и культурном сотрудничестве от 14.04.2009 г. // Министерство внешнеэкономических связей, туризма и предпринимательства Амурской области. URL: <http://www.vstamur.ru/node/91/> (дата обращения: 10.11.2020).

¹⁵ О международных и внешнеэкономических связях Амурской области с регионами КНР (по состоянию на 15.11.2018). URL: https://www.mid.ru/vnesneekonomiceskie-svazi-sub-ektorov-rossijskoj-federacii/-asset_publisher

[/ykggrK2nCl8c/content/id/3410030](http://ykggrK2nCl8c/content/id/3410030) (дата обращения: 12.11.2020).

¹⁶ Текущий архив Министерства экономического развития и внешних связей Амурской области, отчет «Информация о сотрудничестве Амурской области и провинции Хэйлунцзян» на 22 л. Л. 15.

сии, областные учебные заведения культуры и искусства, областной Дом народного творчества, творческие коллективы городов и районов Амурской области. Многие мероприятия стали регулярными и традиционными. Одним из значимых событий в культурных взаимоотношениях с КНР стал Международный фестиваль искусств «Амур – река дружбы». Этот традиционный международный фестиваль, а также ряд других мероприятий – Международный Харбинский конкурс снежной и ледовой скульптуры, совместные передвижные выставки детского художественного творчества, ярмарки изделий амурских мастеров народных художественных промыслов, выставки работ членов Амурского отделения Союза художников России, концерты артистов Амурской областной филармонии, обмен визитами преподавателей и студентов учебных заведений культуры и искусства – стали неотъемлемой частью взаимодействия на приграничных территориях обоих государств¹⁷. С китайской стороны также в связи с реализацией стратегии «Один пояс, один путь» политический, экономический и культурный обмен между Китаем и Россией продолжает расширяться, что открывает больше возможностей для сотрудничества в различных областях между двумя странами.

Во всем многообразии гуманитарного взаимодействия Амурской области с Китаем можно выделить несколько основных направлений.

1. Сотрудничество в сфере туризма. В силу географических особенностей 98 % от общего числа иностранных туристов, въезжающих на территорию области, составляют туристы из КНР. В 2019 г. на 15 % вырос въездной турпоток в Приамурье из КНР, достигнув цифры в 114,5 тыс. человек. С целью развития делового туризма, начиная с 2015 г., в Амурской области реализуется уникальное мероприятие: на сопредельных территориях совместно проводятся Амурская международная выставка-форум «АмурЭкспоФорум»

и «Международная торгово-экономическая ярмарка на острове Большой Хэйхэ».

В рамках мероприятий «Годов туризма» (2012 и 2013 гг.) в Китае было проведено 121 мероприятие различного рода, в том числе 33 мероприятия, проведенные центральным департаментом, и 88 мероприятий, организованных провинциями, автономными районами и муниципалитетами. Российской стороной было проведено 104 мероприятия, основное внимание в которых уделялось 3 мероприятиям на межгосударственном уровне и 73 мероприятиям на межрегиональном уровне. Проведение «Годов туризма» стало грандиозным событием не только для экономического развития соседних территорий, но и платформой для установления долгосрочного взаимного доверия двух стран и народов через культуру туризма [7, с. 51].

В рамках развития приграничного туризма, начиная с 2016 г., получил развитие проект приграничного туризма – «Туризм пожилых людей». Трансграничный отдых пенсионеров пользуется в КНР и РФ все большей популярностью. 108 тыс. пенсионеров из двух стран в течение двух лет побывали в санаториях в соседних странах. Суть проекта: пенсионеры из КНР приезжают отдыхать в санатории и на базы отдыха под Благовещенском, а российские пенсионеры ездят по путевкам в санатории г. Удаляньчи и на базы отдыха в г. Хэйхэ. С 2018 г. проводится Международный фестиваль танцевально-оздоровительных клубов «Серебряный возраст» с участием танцевальных пар из КНР (общий охват участников ежегодно составляет более 300 человек). В соответствии с Протоколом между Правительством Амурской области и Народным Правительством г. Хэйхэ от 12 октября 2000 г., ежегодно проходит совместное празднование Всемирного дня туризма между представителями турбизнеса Амурской области и г. Хэйхэ – поочередно на территории Амурской области и провинции Хэйлунцзян.

2. Еще одним значимым направлением, тесно связанным с туристическим, является реализация **проектов в сфере культуры**. В

¹⁷ ГААО. Ф. Р-978. Оп. 1. Ед. хр. 913. Л. 1-2.

Амурской области они проходят сразу на двух берегах Амура и наглядно демонстрируют уникальность географического положения двух регионов, а также дружественные отношения стран друг к другу. Популярной стала «Российско-китайская ярмарка культуры и искусства» (проводится ежегодно с 2010 г. при поддержке министерств культуры РФ и КНР). Ежегодно в фестивале принимают участие ведущие коллективы России и Китая. За десять лет более 9 тыс. участников и 850 тыс. зрителей смогли приобщиться к культурным традициям народов двух стран. Широкую известность получил совместно проводимый Международный фестиваль национальных культур народов Севера «Амур – река дружбы». Он проводится с целью развития международного культурного сотрудничества, укрепления дружбы, взаимопонимания и взаимоуважения между народами, популяризации национальных традиций и народного творчества.

3. Сотрудничество в области спорта. Правительство Амурской области активно привлекает потенциал 35 региональных аккредитованных общественных спортивных федераций, действующих на территории области, в развитие международного спортивного сотрудничества, установление дружественных связей со спортивными и физкультурными организациями провинции Хэйлунцзян. При непосредственном участии региональных спортивных федераций регулярно проводятся товарищеские встречи, обмены спортивными делегациями по олимпийским видам спорта: баскетбол, бокс, дзюдо, легкая атлетика, спортивная гимнастика, спортивная борьба, футбол, хоккей; по неолимпийским: самбо, смешанное боевое единоборство, шахматы.

Наиболее значимыми совместными мероприятиями являются мероприятия, проводимые на пограничной реке Амур. Так, традиционным стал Международный заплыв «Дружба» через реку Амур (ежегодно с 2001 г.). В заплыве принимают участие около 300 российских и китайских пловцов. Возобновилась утраченная традиция проведения международных дружеских хоккейных

матчей на льду реки Амур между детскими и юношескими командами Амурской области и провинции Хэйлунцзян (впервые такой матч состоялся в 1958 г., далее – с 2017 г.)¹⁸.

4. На протяжении многих лет осуществляется сотрудничество в **образовательном пространстве** (преимущественно – в высшей школе). В этой сфере одним из приоритетных направлений стала активизация студенческих обменов. На рубеже веков российская сторона заявила о своей готовности увеличить количество китайских студентов, обучающихся по контракту в российских вузах (на рубеже веков их было около 10 тысяч). С этой целью в 2001–2002 гг. в Китае проводились выставки образовательных услуг российских вузов. В результате этих и аналогичных мер количество китайских студентов в российских вузах увеличилось до 20000 человек [6, с. 402].

Амурские вузы наладили сотрудничество по широкому кругу вопросов с китайскими образовательными организациями. Так, Благовещенский государственный педагогический университет осуществляет международную образовательную деятельность с 1989 г., в 1993 г. была создана кафедра русского языка как иностранного, которая в 2007 г. была преобразована в факультет. В Амурском государственном университете (АмГУ) международная деятельность начала развиваться с 1993 г.; в настоящее время АмГУ предлагает обучение иностранных граждан по основным и дополнительным образовательным программам. В 2013 г. было создано подготовительное отделение, в рамках которого организованы курсы русского языка. В Дальневосточном государственном аграрном университете обучение иностранных студентов началось в 2004 г. В настоящее время Дальневосточный ГАУ осуществляет набор и обучение китайских студентов по соглашению с Хэйхэским университетом, предлагая обучение по всем направлениям

¹⁸ Текущий архив Министерства экономического развития и внешних связей Амурской области, отчет «Информация о сотрудничестве Амурской области и провинции Хэйлунцзян» на 22 л. Л. 23.

бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, а также стажировки для иностранцев. В целом большинство амурских вузов развивает прямые партнерские отношения с китайскими учебными заведениями, организуются обмены учебными и научными материалами, обмены студентами, аспирантами, стажерами и научно-педагогическими работниками, осуществляется совместная подготовка студентов. Китайская сторона в полной мере оценила удобство возможности подготовки кадров по русскому языку на приграничных территориях. В настоящее время в Китае развернут проект «Университеты мирового класса и первоклассные специальности» (*проект «Университеты мирового класса и первоклассные специальности» – проект, возникший в сентябре 2017 г. в результате объединения и трансформации «Проекта 985» и «Проекта 211»; его целью является создание в Китае к концу 2050 г. университетов и специальностей мирового класса), подразумевающий первоклассно спланированное и конструированное построение системы подготовки кадров. Подготовка русистов имеет большое значение для укрепления культурных обменов между Китаем и Россией [8, с. 123].

В целом, по мнению китайских экспертов (один из которых является на данный момент ректором Хэйхэского университета), несмотря на то, что в последние годы культурные обмены между Хэйхэ и Россией достигли значительных успехов и сформировали положительную тенденцию развития, все еще существуют очевидные проблемы, требующие решения. Культурные обмены Хэйхэ и России, будь то официальные мероприятия или спонтанные народные культурные связи, действия правительства или личные инициативы горожан, зачастую носят случайный характер, этот опыт только предстоит всесторонне проанализировать.

Вопросы о форме осуществления культурных обменов, об областях культурных обменов, заслуживающих внимания, о локализации культурных обменов, об ограничении культурного обмена, о необходимости формирования Хэйхэ годовой, долгосрочной или краткосрочной стратегии развития культурного обмена с Россией, а также вопрос о том, следует ли и каким образом выдвигать провинциальную или государственную стратегию, не обсуждались подробно. Хэйхэ сможет содействовать здоровому и упорядоченному развитию культурных обменов с Россией только в случае достижения единого мнения в вышеперечисленных вопросах. Ввиду сказанного выше, Хэйхэ необходимо поднять культурный обмен с Россией на более высокий, теоретический уровень осмыслиения [9, с. 47].

Таким образом, Амурская область является одной из активно развивающихся территорий гуманитарного взаимодействия. Если до открытия границ область была просто приграничной, закрытым регионом, и ее уникальное географическое положение не играло роли в международном взаимодействии, то после открытия границ администрация области стала развивать гуманитарные отношения по разным направлениям. Это стало возможным благодаря нормализации отношений между Россией и Китаем. Стабилизация на межгосударственном уровне заложила основу для развития межрегионального взаимодействия Амурской области и приграничных территорий КНР (прежде всего, провинции Хэйлунцзян) в различных областях, в том числе гуманитарной. В процессе гуманитарного взаимовыгодного взаимодействия, которое происходит по нескольким направлениям, приграничные территории России и Китая формируют свои собственные региональные особенности.

Список литературы

1. Дубровина О.В., Плотников В.С. Модель международного сотрудничества Амурской области России с регионами Китая // Власть. 2019. № 5. С. 93-100.

2. Симутина Н.Л., Рыжова Н.П. Экономические и социальные взаимодействия на трансграничном пространстве Благовещенск-Хэйхэ // Вестник Дальневосточного отделения Российской академии наук. 2007. № 5. С. 130-144.
3. Сун Куй, Чэнь Цюцзе. Чжун Э люйю хэцзо дэ хуэйгу юй чжаньван (Прошлое и будущее сотрудничества России и Китая в сфере туризма) // Сибилия яньцю. 2001. № 5. С. 11-16. (Кит. яз., авт. перевод).
4. Рисухина О.Н. Развитие культурных связей российского Дальнего Востока и Северо-Восточного Китая (середина 80-х гг. XX – начало XXI в.) // Россия и АТР. 2014. № 3 (85). С. 38-52.
5. Ларин В.Л. Российско-китайские отношения в региональных измерениях (80-е годы XX – начало XXI в.). М.: Восток-Запад, 2005. 390 с.
6. Россия и Китай. Четыре века взаимодействия. История, современное состояние и перспективы развития российско-китайских отношений / под ред. А.В. Лукина. М.: Изд-во «Весь Мир», 2013. 704 с.
7. Ян Лихуа. Шилунь Чжун-Э вэньхуа цзяолю юй хэцзо (О российско-китайских культурных обменах и сотрудничестве) // Сибилия яньцю. 2013. № 2 (40). С. 49-52. (Кит. яз., авт. перевод).
8. Ян Чжэнъян, Сунь Дунъян. Анализ стратегий развития культурных обменов между Хэйхэ и Амурской областью // Вэньхуа цзяолю. 2020. № 20 (165). С. 123-125. (Кит. яз., авт. перевод).
9. Гуань Чанфу, Пэн Чуаньюн. Современная ситуация, проблемы и альтернативы культурных обменов между Хэйхэ и Россией // Сибилия яньцю. 2013. № 2 (40). С. 46-48. (Кит. яз., авт. перевод).

References

1. Dubrovina O.V., Plotnikov V.S. Model' mezhdunarodnogo sotrudnichestva Amurskoy oblasti Rossii s regionami Kitaya [Model of international cooperation of the Amur region of Russia with the regions of China]. Vlast' [Authorities], 2019, no. 5, pp. 93-100. (In Russian).
2. Simutina N.L., Ryzhova N.P. Ekonomicheskiye i sotsial'nyye vzaimodeystviya na transgranichnom prostranstve Blagoveshchensk-Kheykhe [Economic and social interactions in the cross-border space Blagoveshchensk-Heihe]. Vestnik Dal'nevostochnogo otdeleniya Rossiyskoy akademii nauk – Vestnik of the Far East Branch of the Russian Academy of Sciences, 2007, no. 5, pp. 130-144. (In Russian).
3. Sun Kui, Chen Qijie. Proshloye i budushcheye sotrudnichestva Rossii i Kitaya v sfere turizma [Past and future cooperation of Russia and China in the sphere of tourism]. Siboliya yanjiu, 2001, vol. 5, pp. 11-16. (In Chinese, author's translation).
4. Risukhina O.N. Razvitiye kul'turnykh svyazey rossiyskogo Dal'nego Vostoka i Severo-Vostochnogo Kitaya (seredina 80-kh gg. XX – nachalo XXI v.) [The development of cultural ties of the Russian Far East and northeast China (the middle of 80s of the 20th – early of 21st century]. Rossiya i ATR – Russia and the Pacific, 2014, no. 3 (85), pp. 38-52. (In Russian).
5. Larin V.L. Rossiysko-kitayskiye otnosheniya v regional'nykh izmereniyakh (80-e gody XX – nachalo XXI v.) [Russian-Chinese Relations in Regional Dimensions (80s of 20th – Early 21st Century)]. Moscow, Vostok-Zapad Publ., 2005, 390 p. (In Russian).
6. Lukin A.V. (ed.). Rossiya i Kitay. Chetyre veka vzaimodeystviya. Istoryya, sovremennoye sostoyaniye i perspektivy razvitiya rossiysko-kitayskikh otnosheniy [Russia and China. Four Centuries of Interaction. History, Current State and Prospects of Development of Russian-Chinese Relations]. Moscow, “Ves’ Mir” Publ., 2013, 704 p. (In Russian).
7. Yan Lihua. O rossiysko-kitayskikh kul'turnykh obmenakh i sotrudnichestve [About Russian-Chinese cultural exchanges and cooperation]. Siboliya yanjiu, 2013, no. 2 (40), pp. 49-52. (In Chinese, author's translation).
8. Yang Zhengyang, Sun Dongyang. Analiz strategiy razvitiya kul'turnykh obmenov mezhdu Kheykh'e i Amurskoy oblast'yu [Analysis of strategies for developing cultural exchanges between Heihe and the Amur Region]. Wenhua jiaoliu, 2020, no. 20 (165), pp. 123-125. (In Chinese, author's translation).
9. Guan Changfu, Peng Chuanyong. Sovremennaya situatsiya, problemy i al'ternativy kul'turnykh obmenov mezhdu Kheykhe i Rossiyei [Current situation, problems and alternatives to cultural exchanges between Heihe and Russia]. Siboliya yanjiu, 2013, no. 2 (40), pp. 46-48. (In Chinese, author's translation).

Информация об авторе

Янь Мэйвэй, аспирант, кафедра истории России и специальных исторических дисциплин, Благовещенский государственный педагогический университет, г. Благовещенск, Амурская область, Российская Федерация, yanmeiwei1987@163.com, <https://orcid.org/0000-0002-1518-6915>

Статья поступила в редакцию 20.11.2020
Одобрена после рецензирования 18.12.2020
Принята к публикации 29.01.2021

Information about the author

Meiwei Yan, Post-Graduate Student, Russian History and Special Historical Disciplines Department, Blagoveschensk State Pedagogical University, Blagoveschensk, Amur Region, Russian Federation, yanmeiwei1987@163.com, <https://orcid.org/0000-0002-1518-6915>

The article was submitted 20.11.2020
Approved after reviewing 18.12.2020
Accepted for publication 29.01.2021

ИСТОРИОГРАФИЯ HISTORIOGRAPHY

Научная статья
УДК 93/94
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-257-268

Виды научных текстов в отечественной историографии на примере изучения истории предпринимательства дореволюционной Сибири

Ольга Геннадьевна КЛИМОВА

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова»
656038, Российская Федерация, Алтайский край, г. Барнаул, пр. Ленина, 46
climovolga@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено анализу научных текстов историографического освоения истории предпринимательства дореволюционной Сибири. Современная историография накопила большой фактический материал. Историками опубликованы монографии, тематические сборники, статьи, тезисы, рецензии, доклады, библиографические указатели, энциклопедические и справочные издания, в советах защищаются кандидатские и докторские диссертации по различным проблематикам этого направления. Жанровое многообразие научной литературы о деловых людях является отражением широкого профессионального и общественного интереса к торговле и иным занятиям предпринимательством и способствует координации научно-исследовательской деятельности. Отечественная историография истории купечества и предпринимательства Сибири представлена значительным количеством работ историков региона. Цель исследования – проанализировать научный текст как форму организации речевого материала в научном дискурсе изучения истории предпринимательства Сибири второй половины XIX – начала XX века. Использованы методы исторического исследования, базирующиеся на анализе и обобщении исследований других исследователей, с применением принципа историзма, который позволил применить историко-логический, историко-системный методы. Регион-ориентированный подход дал возможность наиболее полно изучить особенности научных текстов в историографии истории предпринимательства Сибири. Результаты исследования следующие: научный исторический дискурс характеризуется определенным комплексом норм, стереотипов мышления и поведения; научное общение играет значимую роль в жизни общества; жанры выступают средством организации и формализации взаимодействия в научном сообществе; текст как форма организации речевого материала в научном дискурсе характеризуется своеобразием и узнаваемостью стиля, композиционной структуры.

Ключевые слова: исторический дискурс, жанр, историография, предпринимательство, XIX век

Для цитирования: Климова О.Г. Виды научных текстов в отечественной историографии на примере изучения истории предпринимательства дореволюционной Сибири // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. Тамбов, 2021. Т. 26, № 192. С. 257-268. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-257-268>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2021-26-192-257-268

Types of research texts in Russian historiography on the example of studying the history of entrepreneurship of pre-revolutionary Siberia

Olga G. KLIMOVA

Polzunov Altai State Technical University

46 Lenina Ave., Barnaul 656038, Altai Region, Russian Federation

climovolga@yandex.ru



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

Abstract. The study is devoted to the analysis of research texts of the historiographic development of the history of entrepreneurship in pre-revolutionary Siberia. Modern historiography has accumulated a great deal of factual material. Historians have published monographs, thematic collections, articles, abstracts, reviews, reports, bibliographic indexes, encyclopedias and reference publications, the councils defend candidate and doctoral dissertations on various problems in this area. The genre variety of scientific literature about business people reflects a broad professional and public interest in trade and other business activities and contributes to the coordination of research activities. Domestic historiography of the history of merchants and entrepreneurship in Siberia is represented by a significant number of works by historians of the region. The purpose of the study is to analyze the research text as a form of organizing speech material in the scientific discourse of studying the history of entrepreneurship in Siberia in the second half of the 19th – early 20th centuries. We use the methods of historical research, based on the analysis and generalization of research by other researchers, with the application of the principle of historicism, which made it possible to apply the historical-logical, historical-systemic methods. The region-oriented approach made it possible to study more fully the features of scientific texts in the historiography of the history of entrepreneurship in Siberia. The research results are as follows: scientific historical discourse is characterized by a certain set of norms, stereotypes of thinking and behavior; scientific communication plays a significant role in the life of society; genres act as a means of organizing and formalizing interaction in the scientific community; text as a form of organizing speech material in scientific discourse is characterized by the originality and recognizability of style, compositional structure.

Keywords: historical discourse, genre, historiography, entrepreneurship, 19th century

For citation: Klimova O.G. Vidy nauchnykh tekstov v otechestvennoy istoriografii na primere izucheniya istorii predprinimatel'stva dorevolyutsionnoy Sibiri [Types of research texts in Russian historiography on the example of studying the history of entrepreneurship of pre-revolutionary Siberia]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2021, vol. 26, no. 192, pp. 257-268. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-257-268> (In Russian, Abstr. in Engl.)

В современной парадигме российской исторической науки, характеризующейся интернационализацией, академической мобильностью, особое значение приобретает изучение научных текстов исторического дискурса. Как известно, главная функция произведений всех научных текстов – это убедительное изложение информации. Тексты научных произведений оформляются в виде самостоятельных работ, структура которых подчинена требованиям жанра. Ведущую роль в становлении научных текстов и их разновидностей играют социальные и культурные функции произведений, то есть жанры выполняют специфические коммуникативные задачи.

Гипотеза данного исследования заключается в утверждении, что жанр – это форма организации речевого материала в научном дискурсе изучения истории сибирского купечества и предпринимательства второй половины XIX – начала XX века, характеризующаяся своеобразием и узнаваемостью стиля, композиционной структуры. Ученые всегда внимательно выбирают жанр, стратегию, формы исторического дискурса. Выбранный исследователем жанр демонстрирует опыт, который был накоплен академическим сообществом и его личный.

Профессиональный и общественный интерес к видам, организации, нормативно-правовому закреплению предпринимательской деятельности, социальному статусу, быту, семейным отношениям купцов вызывает появление научной литературы различных жанров. С позиции историков интересны сами исторические события, само прошлое исследуемого исторического периода.

К академическим (или собственно научным текстам) следует отнести монографию, статью, тезисы, доклад, диссертацию, рецензию, к научно-информационным – энциклопедию, словарь, указатель. Это те жанры, которые активно используют историки сибирского предпринимательства.

Одним из основных научных текстов историографического освоения темы сибирского предпринимательства дореволюционного периода является монография, способная

существенным образом влиять на формирование научного интереса и научный дискурс. Согласно словарю Т.В. Жеребило, монография позволяет дать «детальное, глубоко научное раскрытие актуальной темы в той или иной области научного знания» [1, с. 203], посвящена одному вопросу или одной теме. Требованиями, предъявляемыми к монографической работе, являются: теоретическая значимость, новизна, завершенность научного замысла автора, сложная структура. К структурным требованиям следует отнести наличие вводной части (введения), основной части (разделы, главы, параграфы), заключительной части (заключения). В отличие от диссертации монография, как и другие научные жанры (статья, тезисы, рецензия), характеризуется относительно свободной структурой, допускающей творческий авторский подход. Одним из важных элементов монографии является ее наименование, актуализирующее определенную часть картины мира, которую собирается внести автор в сознание читателей. Так, например, наименования монографических трудов «Декабристы в Сибири: предпринимательство, образ жизни, социокультурный облик» [2] (автор В.П. Бойко), «Купеческая семья Сибири второй половины XIX – начала XX века» [3] (автор Ю.М. Гончаров), «Фирма на рынках Западной Сибири в конце XIX – начале XX века» [4] (автор А.Г. Киселев), «Сельскохозяйственное предпринимательство Западной Сибири в конце XIX – начале XX века» [5] (автор И.И. Кротт) указывают на определенную эпоху (вторая половина XIX – начало XX века) и на конкретные территориальные границы (Сибирь), апеллируют внимание к известным уже знаниям, обращаются к существующим связям с предшествующими текстами научных работ.

Наименование монографии может указывать также и на время ее подготовки и публикации. Так, например, наименование монографии известного историка Г.Х. Рабиновича «Крупная буржуазия и монополистический капитал в экономике Сибири конца XIX – начала XX века» [6] указывает на ее написание и опубликование в советский пе-

риод развития государства, а вышеуказанные монографии – на постсоветский период их подготовки и издания.

Историки используют достаточно цитат, представленных в форме упоминания отдельных текстов, много обращений к архивным материалам. Документы, мемуары являются одновременно и объектом для изучения и для интерпретации, а также мерилом объективности и той истины, которую ищет исследователь. Используя цитаты, авторы описывают аналогичную ситуацию, приводят подобное мнение другого исследователя. Цитата может характеризовать и быт, и семейные отношения купцов, и направления приложения купеческих капиталов, и сферы предпринимательской деятельности, и многое другое, то есть выступать как аргумент доказывания истины.

Научная статья является произведением небольшого объема и наиболее часто используемым жанром, который выступает в дискурсе логически цельным, направленным на изучение, как правило, конкретной проблематики, то есть законченным трудом. Статья, в отличие от монографии, имеет более конкретного адресата, четко структурированное содержание, узконаправленную тему, значительно остальных научных жанров приближена к получению и распространению новых знаний, как основной цели научного сообщества. Следует отметить существование большого разнообразия жанровых форм статьи. Статьи, посвященные проблемам предпринимательства дореволюционной Сибири, достаточно разнообразны как по форме, так и по содержанию. Так, например, обзорная статья, дискуссионная (полемическая) статья, статья-интервью [7, с. 256], статья мемуарного характера, статья об обосновании или описании методов исследования, научно-публицистическая статья и др. Кроме того, опубликованные статьи по истории предпринимательства можно классифицировать по проблематикам: экономическая история, генезис, формирование, численность, семья, повседневность предпринимателей, этно-конфессиональные особенности сибирского

предпринимательства, правовое регулирование предпринимательства и др.

Содержание статей, как правило, основывается на одобрении и согласии, критике и возражении, отношениях логического следования или дополнения. Особенно ярко это наблюдается в тех случаях, когда статьи готовятся для тематического сборника. Тематический сборник статей, состоящий из подобранных на определенную тему (или тематику) работ, принадлежащих разным авторам, следует отнести к отдельному жанру научной литературы. Сборник – это издание, содержащее ряд произведений, в зависимости от периодичности выхода, сборник может быть периодическим, непериодическим, продолжающимся, а научные статьи могут быть посвящены завершающим результатам исследования, предварительным или промежуточным выводам, дискуссионным вопросам, но, главное, все работы авторов должны соответствовать общей теме.

В 1990-е и 2000-е гг. начали изучаться различные проблематики истории купечества и предпринимательства. Показатель тому – издание тематических сборников. Так, например, одним из первых является тематический сборник «Источники по истории освоения Сибири в период капитализма» [8]. Другой тематический сборник, «Исторический опыт хозяйственного освоения Западной Сибири. XVIII–XX вв.» [9], был посвящен 60-летию Г.Х. Рабиновича, главной темой исследований которого явилась сибирская буржуазия.

В Алтайском государственном университете вышла серия тематических сборников под названием «Предприниматели и предпринимательство в Сибири» [10–13]. Размещенные статьи освещали актуальные проблемы истории предпринимательства Сибири с XVIII века до периода нэпа включительно: состав и численность, купечества, формирование и состояние рыночных отношений в разные периоды, строительство частных железных дорог и воздействие железнодорожного транспорта на торговлю, взаимо-

отношения частного предпринимательства и государства.

В Томске в 2014 г., 2016 г., 2018 г. прошли конференции [14–16], посвященные сибирскому купечеству, по итогам которых опубликованы сборники статей.

Еще одной разновидностью научных публикаций является доклад. Во многих слушаях текст доклада является проектом будущей статьи, выносимой на обсуждение. Действительно, часто авторы сообщают о том, что за основу статьи взяты выводы из научного доклада, представленного на симпозиуме или секции конференции и т. д.

Еще один жанр – это тезисы, то есть текст, являющийся особенно актуальным в деловой и научной сферах общения, содержащий выводы, которые не вызывают сомнений у автора. Отличительными признаками тезисов являются: предметно-логическое содержание, коммуникативная доступность, научно-информационная валентность, чистота стиля, утверждающие суждения, однородность изложения, малый объем, отсутствие подробного анализа. Можно выделить научные тезисы по содержанию: первые – которые отражают сущность и основные результаты уже готового исследования (отчетные тезисы) и вторые – которые излагают авторскую идею еще неизданного научного труда (тезисы-замыслы).

Другой научный жанр – рецензия, которая выполняет функции оценки и осмысливания какого-либо научного произведения и представляет собой оценочные высказывания. То есть рецензия, опубликованная в академическом издании, как правило, научном журнале, является одним из центральных жанров научного исторического дискурса, который публично информирует, предоставляет краткий анализ. Рецензию следует рассматривать не только как печатный отзыв, но и как публичный разговор коллег или как призыв к содержательной коммуникации. Так, например, М.В. Шиловский в рецензии на монографию Ю.М. Гончарова обращает внимание на активное использование автором сведений «из компьютерной базы данных о купеческих семьях» Западно-Сибир-

ского региона [17]. Или, например, И.Л. Дамешек в своей рецензии отмечает, что «введя в научный оборот новые источники и значительно расширив фактический материал о представителях купеческого рода Сибиряковых, данная книга поднимает ряд проблем, нуждающихся в глубоком исследовании» [18].

Другой научный жанр, относящийся к первичному академическому стилю, – это диссертация (кандидатская или докторская), которая является специально подготовленным, формализованным текстом. Диссертационный труд имеет цель – публичное обсуждение результатов научного исследования. Если в статье, монографии историками используются различные средства утверждения значимости и авторитетности, например, цитирование, обращение к архивам, мемуарам, публицистике прошлых веков или лет, то в диссертации, как в формализованном тексте, необходимо следовать четким правилам подготовки и написания, заполнять определенные строки в жесткой научной композиции.

Автореферат, в свою очередь, еще более выдержан и официален, поскольку именно он дает представление о научной значимости, актуальности, цели, способах, структуре, результатах и так далее диссертационного труда научному сообществу [7, с. 262].

Работа «Купечество Иркутской губернии первой четверти XIX века» [19], подготовленная О.М. Коваленко в 1950 г., стала первым диссертационным исследованием по истории купечества Сибири. В советский период развития государства, отдавая дань времени, диссертации посвящались истории буржуазии. Например, «Крупная буржуазия Западной Сибири во второй половине XIX века, 1861 – середина 1890-х гг.» [20], «Иностранный капитал в горной промышленности Сибири в период империализма» [21] и др.

В постсоветский период увеличилось как количество защищенных диссертаций, так и их тематика. Так, например, докторская диссертация В.П. Бойко «Купечество Западной Сибири в конце XVIII–XIX вв.» [22] посвящена непосредственно вопросам численности, возрастному, социальному, отраслевому, образовательному составу купечества, хозяй-

ственной деятельности деловых людей Сибирского региона. Или диссертационная работа О.А. Задорожной «Купечество Западной Сибири (конец XVIII – первая четверть XIX века» [23]. В кандидатской диссертации Ю.М. Гончарова «Купеческая семья Сибири второй половины XIX – начала XX века (по материалам компьютерной базы данных купеческих семей Томской губернии)» впервые был дан развернутый анализ эволюции сибирской семьи купеческого сословия [24]. За последние годы круг проблематик, территориальные рамки защищенных диссертаций значительно расширились, например, «Проприенциальное купечество Сибири (на материалах тарского купечества второй половины XVIII – начала XX в.)» [25], «Традиционное хозяйство немцев Западной Сибири в конце XIX – первой трети XX века» [26] и мн. др.

Еще один яркий жанр, представляющий научно-информационный стиль, – это словари и энциклопедии, которые по своей природе близки к аналитическим обзорам литературы, так как пишутся на основе анализа множества источников. Изложение материала в словаре или энциклопедии по праву считается наиболее удобной формой «для оперативного получения необходимых сведений, становится все более популярной в современное время» [27, с. 22]. Появление библиографических справочников и энциклопедий по истории купечества и сибирского предпринимательства позволяет говорить о «купеческих энциклопедиях» как об интересном и характерном жанре в историографии истории делового мира дореволюционной Сибири [28].

Первыми и самыми известными работами такого плана стали «Краткая энциклопедия по истории купечества и коммерции Сибири»¹ и «Энциклопедический словарь по истории купечества и коммерции Сибири» [29], подготовленные большим авторским коллективом сибирских историков. Эти фундаментальные издания позволяют узнать

биографии предпринимателей, формы и условия их деятельности в определенный исторический период. Также за последние три десятилетия были изданы словари и справочники отдельных сибирских городов, фамилий сибирских купцов и даже целых семей предпринимателей [28]. Несомненно, заслуживают внимания работы: томского историка Н.М. Дмитриенко [30], барнаульских ученых В.А. Скубневского, А.В. Старцева, Ю.М. Гончарова [31]. Так, омский историк И.И. Кротт в своей монографии составил список сельских предпринимателей Западной Сибири, а также кратко охарактеризовал их биографии и организацию хозяйства начала XX века [32]. А.Г. Киселев и П. Нильсен в своей работе разместили перечень «Датские фирмы, деловые люди, технологии и торговые служащие в Западной Сибири в конце XIX – начале XX века», в которую вошли не только купцы, но и инженеры, мастера, проживающие в Западно-Сибирском регионе [33]. Новосибирским историком Е.В. Комлевой была опубликована монография, в которую входит библиографический словарь енисейских купцов [34].

К научно-информационному жанру относятся библиографические указатели. К сожалению, региональных тематических указателей, посвященных истории торговли и предпринимательства дореволюционной Сибири, недостаточно. Прежде всего, заслуживает внимания коллективная работа сибирских историков Б.К. Андрющенко, В.П. Зиновьева, В.А. Скубневского, А.В. Старцева «Сибирская торговля в XIX – начале XX века: библиографический указатель отечественной литературы» [35], которую следует считать первой попыткой систематизации опубликованной отечественной литературы о торговле и другой предпринимательской деятельности в регионе. Позднее в Томске вышла работа «История экономического развития Сибири: конец XVIII – начало XX века», в которой были указаны труды по экономической истории капиталистической Сибири [36]. Так, например, седьмой раздел омского указателя «Колонизация Сибири.

¹ Краткая энциклопедия по истории купечества и коммерции Сибири: в 4 т. Кн. 1–10. Новосибирск: РИПЭЛ-плюс, 1994–1999.

Библиографический указатель литературы за 1894–2012 гг.» включает работы, посвященные сельскохозяйственному и промышленному развитию, торговле, становлению городского хозяйства [37].

В последние годы издаются указатели, посвященные этническим, гендерным, социальным и другим вопросам, в которых отдельные разделы или главы посвящены теме истории предпринимательства и купечества в дореволюционной Сибири. Так, например, были опубликованы работы «Евреи Сибири и Дальнего Востока. Библиографический указатель литературы на русском языке» [38], «Сибирские татары» [39], «Женщины Сибири XIX – начала XX века: библиографический указатель» [40] и многие другие, значительно расширяющие библиографическое пространство Сибири.

В настоящее время в сибирских городах сформировались научные школы и научные центры по изучению истории купечества и предпринимательства, в советах защищаются кандидатские и докторские диссертации по различным проблематикам этого направления. Исследования ученых необычайно интересны и затрагивают различные проблематики, такие как этнический состав предпринимателей, социокультурный облик, быт и семейные отношения, формы и организацию

деятельности и мн. др. [41]. Бессспорно, научное сотрудничество играет важнейшую роль в жизни ученых, и литературные тексты выступают средством организации и формализации взаимодействия в научном сообществе.

Таким образом, в современной историографии определение видов научных текстов, используемых историками, практически невозможно без включения их в контекст коммуникации в мире науки, а исторический дискурс характеризуется комплексом норм, стереотипом мышления и поведения. Научные тексты отличаются усложненными синтаксическими конструкциями, лексикой, нейтральностью, отсутствием эмоциональной экспрессии, определенной структурой работы. Для историков, участников письменного научного дискурса, характерно использование цитат, сносок, которые предполагают экспликацию связи содержания одной исторической работы с другой. Кроме того, цитата часто воспринимается как связь научных интересов одного историка с другими, как отсылка к одному или нескольким текстам-источникам. Можно констатировать, что для отечественной историографии, в том числе историографии истории сибирского предпринимательства, характерны своеобразие и узнаваемость стиля, следование определенным стандартам.

Список литературы

1. Жеребцо Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с.
2. Бойко В.П. Декабристы в Сибири: предпринимательство, образ жизни, социокультурный облик. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2013. 270 с.
3. Гончаров Ю.М. Купеческая семья Сибири второй половины XIX – начала XX века. М., 1999. 240 с.
4. Киселев А.Г. Фирма на рынках Западной Сибири в конце XIX – начале XX века. Ханты-Мансийск: Изд-во ЮГУ, 2008. 243 с.
5. Кротт И.И. Сельскохозяйственное предпринимательство Западной Сибири в конце XIX – начале XX века. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2009. 204 с.
6. Рабинович Г.Х. Крупная буржуазия и монополистический капитал в экономике Сибири конца XIX – начала XX века. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1975. 328 с.
7. Котюрова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи: текст и его редактирование. М.: Флинта; Наука, 2008. 280 с.
8. Источники по истории освоения Сибири в период капитализма: сб. науч. тр. / отв. ред. Л.М. Горюшин. Новосибирск: Наука: Сиб. отд-ние, 1989. 285 с.
9. Исторический опыт хозяйственного освоения Западной Сибири. XVIII–XX вв.: тематический сб. ст. / отв. ред. В.П. Зиновьев. Томск: Изд-во ТГУ, 1994. 156 с.

10. Предприниматели и предпринимательство в Сибири: материалы науч. конф. / отв. ред. В.А. Скубневский. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1994. 160 с.
11. Предприниматели и предпринимательство в Сибири (XVIII – начало XX века) / отв. ред. В.А. Скубневский. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1995. 204 с.
12. Предприниматели и предпринимательство в Сибири (XVIII в. – 1920-е гг.): сб. науч. ст. / отв. ред. В.А. Скубневский. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 1997. 232 с.
13. Предприниматели и предпринимательство в Сибири (XVIII в. – 1920-е гг.): сб. науч. ст. / отв. ред. В.А. Скубневский. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2001. 266 с.
14. Сибирское купечество: истоки, деятельность, население: материалы Первой Всерос. науч. конф. / под ред. В.И. Бойко, В.В. Безходарнова, Е.В. Ситниковой. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2014. 385 с.
15. Сибирское купечество: истоки, деятельность, наследие: материалы Второй Всерос. науч. конф. / под ред. В.И. Бойко и [др.]. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2017. 415 с.
16. Сибирское купечество: истоки, деятельность, наследие: материалы Третьей Всерос. науч. конф. / под ред. В.И. Бойко, В.В. Безходарнова, Е.В. Ситниковой. Томск: Изд-во Том. гос. архит.-строит. ун-та, 2019. 579 с.
17. Шиловский М.В. Рецензия: Ю.М. Гончаров. Купеческая семья второй половины XIX – начала XX века (по материалам компьютерной базы данных купеческих семей Западной Сибири). М., 1999. 240 с. // Гуманитарные науки в Сибири. 2000. № 2. С. 87-88.
18. Дамешек И.Л. Судьба купеческого рода в контексте истории сибирского регионализма. Новая книга о Сибиряковых // Известия Иркутского государственного университета. 2018. Т. 26. С. 179-184. <https://doi.org/10.26516/2222-9124.2018.26.179>
19. Коваленко О.М. Купечество Иркутской губернии первой четверти XIX в. (К истории развития сибирской буржуазии): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Л., 1950. 11 с.
20. Бойко В.П. Крупная буржуазия Западной Сибири во второй половине XIX в., 1861 – середина 1890-х гг.: дис. ... канд. ист. наук. Томск, 1985. 224 с.
21. Разумов О.Н. Иностранный капитал в горной промышленности Сибири в период империализма: автореф. дис. ... канд. ист. наук. Томск, 1986. 20 с.
22. Бойко В.П. Купечество Западной Сибири в конце XVIII–XIX вв. Из истории формирования сибирской буржуазии: автореф. дис. ... д-ра ист. наук. Томск, 1999. 41 с.
23. Задорожная О.А. Купечество Западной Сибири (конец XVIII – первая четверть XIX века): автореф. дис. ... канд. ист. наук. Казань, 1995. 23 с.
24. Гончаров Ю.М. Купеческая семья Сибири второй половины XIX – начала XX в. (по материалам компьютерной базы данных купеческих семей Томской губернии): дис ... канд. ист. наук. Барнаул, 1997. 196 с.
25. Жиров А.А. Провинциальное купечество Сибири (на материалах тарского купечества XVIII – начала XX в.): дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2000. 320 с.
26. Бетхер А.Р. Традиционное хозяйство немцев Западной Сибири в конце XIX – первой трети XX в.: дис. ... канд. ист. наук. Омск, 2003. 231 с.
27. Климова О.Г. Справочные издания по торговле, купечеству, предпринимательству в Сибири второй половины XIX – начала XX века: историографический обзор // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 1. С. 20-27.
28. Климова О.Г. «Купеческие энциклопедии» как жанр историографического освоения истории предпринимательства Сибири // Ползуновский альманах. 2017. Т. 2. № 3. С. 92-95.
29. Энциклопедический словарь по истории купечества и коммерции Сибири: в 2 т. / отв. ред. Д.Я. Резун. Новосибирск: Академ. изд-во «Гео», 2012.
30. Дмитриенко Н.М. Томские купцы: биографический словарь (вторая половина XVIII – начало XX века). Томск: Изд-во Томского ун-та, 2014. 336 с.
31. Скубневский В.А., Старцев А.В., Гончаров Ю.М. Предприниматели Алтая, 1861–1917 гг.: энциклопедия. Барнаул: Демидовский фонд, 1996. 112 с.
32. Кротт И.И. Сельскохозяйственное предпринимательство: поведенческие стратегии и практики в условиях трансформации сибирского общества (1914–1920 гг.). Омск: Изд-во ОмГПУ, 2010. 336 с.

33. Киселев А., Нильсен П. Soren Refsgaard Randrup: датчане в Западной Сибири на рубеже XIX–XX веков. Ханты-Мансийск: ООО «Печатный мир г. Ханты-Мансийск», 2018. 116 с.
34. Комлева Е.В. Енисейское купечество (последняя четверть XVIII – первая половина XIX века). М.: Академия, 2006. 384 с.
35. Сибирская торговля в XIX – начале XX века: библиографический указатель отечественной литературы / ред.-сост. Б.К. Андрющенко. Томск: Томск. гос. ун-т, 1994. 128 с.
36. История экономического развития Сибири: конец XVIII – начало XX века: библиографический указатель / сост. М.П. Бетмакаева, Т.П. Амосова. Томск: Томск. гос. пед. ун-т, 2010. 68 с.
37. Колонизация Сибири. Библиографический указатель литературы за 1894–2012 гг. / сост. М.В. Коптягина; ред. О.М. Кузнецова. Омск, 2013. 77 с.
38. Евреи Сибири и Дальнего Востока: библиографический указатель литературы на русском языке / сост.: Л.В. Кальминова, Л.В. Курас, Т.А. Немчинова. Красноярск: Кларетианум, 2004. 157 с.
39. Сибирские татары: библиографический указатель (XVIII в. – 2013 г.) / сост. А.Х. Сайфуллина [и др.]. Тюмень: Молот, 2014. 449 с.
40. Гончаров Ю.М. Женщины Сибири XIX – начала XX века: библиографический указатель. Барнаул: Концепт, 2008. 70 с.
41. Климова О.Г. Этапы историографического освоения истории предпринимательства в Сибири второй половины XIX – начала XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, Тамбов, 2020. Т. 25. № 185. С. 202-209. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-202-209>

References

1. Zhrebilo T.V. *Slovary lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. Nazran, LLC “Pilgrim” Publ., 2010, 486 p. (In Russian).
2. Boyko V.P. *Dekabristy v Sibiri: predprinimatel'stvo, obraz zhizni, sotsiokul'turnyy oblik* [Decembrists in Siberia: Entrepreneurship, Lifestyle, Socio-Cultural Image]. Tomsk, Tomsk State University of Architecture and Building Publ., 2013, 270 p. (In Russian).
3. Goncharov Y.M. *Kupecheskaya sem'ya Sibiri vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.* [The merchant family of Siberia of the second half of the 19th – early 20th centuries]. Moscow, 1999, 240 p. (In Russian).
4. Kiselev A.G. *Firma na rynkakh Zapadnoy Sibiri v kontse XIX – nachale XX v.* [The Firm in the Markets of Western Siberia in the Late 19th – Early 20th Centuries]. Khanty-Mansiysk, Yugra State University Publ., 2008, 243 p. (In Russian).
5. Krott I.I. *Sel'skokhozyaystvennoye predprinimatel'stvo Zapadnoy Sibiri v kontse XIX – nachale XX veka* [Agricultural Entrepreneurship in Western Siberia in the Late 19th – Early 20th Centuries]. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2009, 204 p. (In Russian).
6. Rabinovich G.K. *Krupnaya burzhuaziya i monopolisticheskiy kapital v ekonomike Sibiri kontsa XIX – nachala XX v.* [The Big Bourgeoisie and Monopoly Capital in the Economy of Siberia in the Late 19th – Early 20th Centuries]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 1975, 328 p. (In Russian).
7. Kotyurova M.P., Bazhenova E.A. *Kul'tura nauchnoy rechi: tekst i yego redaktirovaniye* [Culture of Scientific Speech: Text and Its Editing]. Moscow, Flint, Nauka Publ., 2008, 280 p. (In Russian).
8. Goryushkin L.M. (executive ed.). *Istochniki po istorii osvoyeniya Sibiri v period kapitalizma* [Sources on the History of the Development of Siberia during the Period of Capitalism]. Novosibirsk, Nauka, Siberian Branch Publ., 1989, 285 p. (In Russian).
9. Zinov'yev V.P. (executive ed.). *Istoricheskiy opyt khozyaystvennogo osvoyeniya Zapadnoy Sibiri. XVIII–XX vv.* [Historical Experience of the Economic Development of Western Siberia. 18th–20th Centuries]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 1994, 156 p. (In Russian).
10. Skubnevskiy V.A. (executive ed.). *Materialy nauchnoy konferentsii «Predprinimateli i predprinimatel'stvo v Sibiri»* [Materials of Scientific Conference “Entrepreneurs and Entrepreneurship in Siberia”]. Barnaul, Altai State University Publ., 1994, 160 p. (In Russian).
11. Skubnevskiy V.A. (executive ed.). *Predprinimateli i predprinimatel'stvo v Sibiri (XVIII – nachalo XX v.)* [Entrepreneurs and Entrepreneurship in Siberia (18th – Early 20th Centuries)]. Barnaul, Altai State University Publ., 1995, 204 p. (In Russian).

12. Skubnevskiy V.A. (executive ed.). *Predprinimateli i predprinimatel'stvo v Sibiri (XVIII v. – 1920-ye gg.)* [Entrepreneurs and Entrepreneurship in Siberia (18th Century – 1920s)]. Barnaul, Altai State University Publ., 1997, 232 p. (In Russian).
13. Skubnevskiy V.A. (executive ed.). *Predprinimateli i predprinimatel'stvo v Sibiri (XVIII v. – 1920-ye gg.)* [Entrepreneurs and Entrepreneurship in Siberia (18th Century – 1920s)]. Barnaul, Altai State University Publ., 2001, 266 p. (In Russian).
14. Boyko V.I., Bezhodarnov V.V., Sitnikova E.V. (eds.). *Materialy Pervoy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Sibirskoye kupechestvo: istoki, deyatel'nost', naseleniye»* [Proceedings of the First All-Russian Scientific Conference “Siberian Merchants: Origins, Activities, Population”]. Tomsk, Tomsk State University of Architecture and Building Publ., 2014, 385 p. (In Russian).
15. Boyko V.I. et al. (eds.). *Materialy Vtoroy Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Sibirskoye kupechestvo: istoki, deyatel'nost', naseleniye»* [Materials of Second All-Russian Scientific Conference “Siberian Merchants: Origins, Activities, Population”]. Tomsk, Tomsk State University of Architecture and Building Publ., 2017, 415 p. (In Russian).
16. Boyko V.I., Bezhodarnov V.V., Sitnikova E.V. (eds.). *Materialy Tret'ye Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii «Sibirskoye kupechestvo: istoki, deyatel'nost', naseleniye»* [Materials of Third All-Russian Scientific Conference “Siberian Merchants: Origins, Activities, Population”]. Tomsk, Tomsk State University of Architecture and Building Publ., 2019, 579 p. (In Russian).
17. Shilovsky M.V. Retsenziya: Y.M. Goncharov. Kupecheskaya sem'ya vtoroy poloviny XIX – nachala XX v. (po materialam komp'yuternoy bazy dannykh kupecheskikh semey Zapadnoy Sibiri). Moscow, 1999, 240 p. [Review: Y.M. Goncharov. Merchant Family of the Second Half of the 19th – Early 20th Century (based on Materials from a Computer Database of Merchant Families in Western Siberia). Moscow, 1999, 240 p.]. *Gumanitarnyye nauki v Sibiri* [Humanities in Siberia], 2000, no. 2, pp. 87-88. (In Russian).
18. Dameshek I.L. Sud'ba kupecheskogo roda v kontekste istorii sibirskogo regionalizma. Novaya kniga o Sibiryakovym [The fate of a merchant family in the context of the history of Siberian regionalism. New book about the Sibiryakovs]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Irkutsk State University], 2018, no. 26, pp. 179-184. <https://doi.org/10.26516/2222-9124.2018.26.179>. (In Russian).
19. Kovalenko O.M. *Kupechestvo Irkutskoy gubernii pervoy chetverti XIX v. (K istorii razvitiya sibirskoy burzhuazii): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Merchants of the Irkutsk Governorate of the First Quarter of the 19th Century (to the History of the Development of the Siberian Bourgeoisie). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Leningrad, 1950, 11 p. (In Russian).
20. Boyko V.P. *Krupnaya burzhuaziya Zapadnoy Sibiri vo vtoroy polovine XIX v., 1861 – seredina 1890-kh gg.: dis. ... kand. ist. nauk* [The Big Bourgeoisie of Western Siberia in the Second Half of the 19th Century, 1861 – Mid-1890s. Cand. hist. sci. diss.]. Tomsk, 1985, 224 p. (In Russian).
21. Razumov O.N. *Inostrannyy kapital v gornoy promyshlennosti Sibiri v period imperializma: avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Foreign Capital in the Mining Industry of Siberia during the Imperialist Period. Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Tomsk, 1986, 20 p. (In Russian).
22. Boyko V.P. *Kupechestvo Zapadnoy Sibiri v kontse XVIII–XIX vv. Iz istorii formirovaniya sibirskoy burzhuazii: avtoref. dis. ... d-ra ist. nauk* [Merchants of Western Siberia at the End of the 18th–19th Centuries. From the History of the Formation of the Siberian Bourgeoisie. Dr. hist. sci. diss. abstr.]. Tomsk, 1999, 41 p. (In Russian).
23. Zadorozhnaya O.A. *Kupechestvo Zapadnoy Sibiri (konets XVIII – pervaya chetvert' XIX veka): avtoref. dis. ... kand. ist. nauk* [Merchants of Western Siberia (Late 18th – First Quarter of the 19th Century). Cand. hist. sci. diss. abstr.]. Kazan, 1995, 23 p. (In Russian).
24. Goncharov Y.M. *Kupecheskaya sem'ya Sibiri vtoroy poloviny XIX – nachala XX v. (po materialam komp'yuternoy bazy dannykh kupecheskikh semey Tomskoy gubernii): dis ... kand. ist. nauk* [Merchant Family of Siberia of the Second Half of the 19th – Early 20th Century (based on the Materials of a Computer Database of Merchant Families of Tomsk Governorate). Cand. hist. sci. diss.]. Barnaul, 1997, 196 p. (In Russian).
25. Zhirov A.A. *Provintsial'noye kupechestvo Sibiri (na materialakh tarskogo kupechestva XVIII – nachala XX v.): dis ... kand. ist. nauk* [Provincial Merchants of Siberia (based on Materials from the Tara Merchants of the 18th – Early 20th Centuries). Cand. hist. sci. diss.]. Omsk, 2000, 320 p. (In Russian).

26. Betcher A.R. *Traditsionnoye khozyaystvo nemtsev Zapadnoy Sibiri v kontse XIX – pervoy treti XX v.: dis ... kand. ist. nauk* [The Traditional Economy of the Germans of Western Siberia at the End of the 19th – First Third of the 20th Centuries. Cand. hist. sci. diss.]. Omsk, 2003, 231 p. (In Russian).
27. Klimova O.G. *Spravochnyye izdaniya po torgovle, kupechestvu, predprinimatel'stu v Sibiri vtoroy poloviny XIX – nachala XX v.: istoriograficheskiy obzor* [Reference publications on trade, merchants, entrepreneurship in Siberia in the second half of the 19th – early 20th centuries: a historiographic review]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of Kemerovo State University*, 2020, vol. 22, no. 1, pp. 20-27. (In Russian).
28. Klimova O.G. «*Kupecheskiye entsiklopedii*» kak zhanr istoriograficheskogo osvoyeniya istorii predprinimatel'stva Sibiri [“Merchant encyclopedias” as a genre of historiographic exploration of the history of entrepreneurship in Siberia]. *Polzunovskiy al'manakh* [Polzunovsky Almanac], 2017, vol. 2, no. 3, pp. 92-95. (In Russian).
29. Rezun D.Y. (executive ed.). *Entsiklopedicheskiy slovar' po istorii kupechestva i kommersii Sibiri: v 2 t.* [Encyclopedic Dictionary of the History of Merchants and Commerce of Siberia: in 2 vols.]. Novosibirsk, “Geo” Academic Publ., 2012. (In Russian)
30. Dmitrienko N.M. *Tomskiye kuptsy: biograficheskiy slovar' (vtoraya polovina XVIII – nachalo XX v.)* [Tomsk Merchants: a Biographical Dictionary (Second Half of the 18th – Early 20th Centuries)]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 2014, 336 p. (In Russian).
31. Skubnevsky V.A., Startsev A.V., Goncharov Y.V. *Predprinimateli Altaya, 1861–1917 gg.: entsiklopediya* [Entrepreneurs of Altai, 1861–1917: Encyclopedia]. Barnaul, Demidov Foundation Publ., 1996, 112 p. (In Russian).
32. Krott I.I. *Sel'skokhozyaystvennoye predprinimatel'svo: povedencheskiye strategii i praktiki v usloviyakh transformatsii sibirskogo obshchestva (1914–1920 gg.)* [Agricultural Entrepreneurship: Behavioral Strategies and Practices in the Context of the Transformation of Siberian Society (1914–1920)]. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2010, 289 p. (In Russian).
33. Kiselev A., Nielsen P. *Soren Refsgaard Randrup: datchane v Zapadnoy Sibiri na rubezhe XIX–XX vekov* [Soren Refsgaard Randrup: Danes in Western Siberia at the Turn of the 19th–20th Centuries]. Khanty-Mansiysk, LLC “Printing World of Khanty-Mansiysk” Publ., 2018, 116 p. (In Russian).
34. Komleva E.V. *Yeniseyskoye kupechestvo (poslednyaya chetvert' XVIII – pervaya polovina XIX veka)* [Yenisei Merchants (Last Quarter of the 18th – First Half of the 19th Century)]. Moscow, Akademiya Publ., 2006, 384 p. (In Russian).
35. Andryushchenko B.K. (ed.-compiler). *Sibirskaya torgovlya v XIX – nachale XX veka: bibliograficheskiy ukazatel' otechestvennoy literatury* [Siberian Trade in the 19th – Early 20th Centuries: Bibliographic Index of Russian Literature]. Tomsk, Tomsk State University Publ., 1994, 128 p. (In Russian).
36. Betmakaeva M.P., Amosova T.P. (compilers). *Istoriya ekonomicheskogo razvitiya Sibiri: konets XVIII – nachalo XX veka: bibliograficheskiy ukazatel'* [History of the Economic Development of Siberia: Late 18th – Early 20th Centuries: Bibliographic Index]. Tomsk, Tomsk State Pedagogical University, 2010, 68 p. (In Russian).
37. Koptyagina M.V. (compiler), Kuznetsova O.M. (ed.). *Kolonizatsiya Sibiri. Bibliograficheskiy ukazatel' literatury za 1894–2012 gg.* [Colonization of Siberia. Bibliographic Index of Literature for 1894–2012]. Omsk, 2013, 77 p. (In Russian).
38. Kalminova L.V., Kuras L.V., Nemchinova T.A. (compiler). *Yevrei Sibiri i Dal'nego Vostoka: bibliograficheskiy ukazatel' literatury na russkom yazyke* [Jews of Siberia and the Far East: a Bibliographic Index of Literature in Russian]. Krasnoyarsk, Klaretianum Publ., 2004, 157 p. (In Russian).
39. Sayfullina A.K. et al. (compilers). *Sibirskiye tatary: bibliograficheskiy ukazatel' (XVIII v. – 2013 g.)* [Siberian Tatars: Bibliographic Index (18th Century – 2013)]. Tyumen, Molot Publ., 2014, 449 p. (In Russian).
40. Goncharov Y.M. *Zhenshchiny Sibiri XIX – nachala XX v.: bibliograficheskiy ukazatel'* [Women of Siberia in the 19th – Early 20th Centuries: Bibliographic Index]. Barnaul, Kontsept Publ., 2008, 70 p. (In Russian).
41. Klimova O.G. Etapy istoriograficheskogo osvoyeniya istorii predprinimatel'stva v Sibiri vtoroy poloviny XIX – nachala XX veka [Stages of historiographic development of the entrepreneurship history in Siberia in the second half of the 19th – early 20th centuries]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2020, vol. 25, no. 185, pp. 202-209. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2020-25-185-202-209>. (In Russian).

Информация об авторе

Климова Ольга Геннадьевна, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры политологии и правоведения, Алтайский государственный технический университет им. И.И. Ползунова, г. Барнаул, Алтайский край, Российская Федерация, climovolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8513-0044>

Статья поступила в редакцию 14.01.2021
Одобрена после рецензирования 11.03.2021
Принята к публикации 30.04.2021

Information about the author

Olga G. Klimova, Candidate of History, Associate Professor, Associate Professor of Law and Political Science Department, Polzunov Altai State Technical University, Barnaul, Altai Region, Russian Federation, climovolga@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8513-0044>

The article was submitted 14.01.2021
Approved after reviewing 11.03.2021
Accepted for publication 30.04.2021

