

ISSN 1810-0201 (Print)
ISSN 2782-5825 (Online)



ВЕСТНИК ТАМБОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

2024
ТОМ 29
№ 1

СЕРИЯ:
ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

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



СОДЕРЖАНИЕ

4 CONTENTS

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

7 А.Н. Музыкантов

Гражданская идентичность студентов военного учебного центра: опыт эмпирического исследования

19 Вэньци Чэнь

Роль мотивационного аспекта в профессиональном становлении студентов-вокалистов

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

27 Г.М. Перова

Технологии литературно-методического образования учителя

36 А.С. Ходаев

Факторы, влияющие на формирование личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

46 D.V. Aleynikova, L.V. Yarotskaya

AI implications for vocational foreign language teaching and learning: new meaning

57 А.В. Зыкова, Г.В. Сороковых

Обучение студентов-международников межкультурному комментированию

75 М.И. Долженкова, Н.В. Медведев, Н.В. Хаусманн-Ушкова

Обучение студентов стратегиям чтения на иностранном языке на основе трехфазной модели

88 О.К. Ильина

Технология CLIL в обучении английскому языку журналистики

99 Т.Ю. Тормышова, Т.Ю. Рязанцева, Н.И. Суханова

Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion

109 Д.К. Воронина

Комплексные коммуникативно-когнитивные задачи в обучении иностранному языку студентов информационно-технологических направлений подготовки

121 М.В. Смольянинов

Использование лингвострановедческой информации при обучении иностранному языку:
актуальные вопросы современной методики

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

129 М.В. Терских, О.А. Зайцева

Дидактический потенциал мобильных приложений в практике преподавания русского языка
как иностранного

143 Е.И. Гончарова

Анализ словесного образа России и россиян в процессе преподавания РКИ

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

151 Р.М. Житин, А.Г. Топильский

Частная инициатива как фактор роста книгоиздательской деятельности России последней трети
XVIII века

162 С.Н. Подлесных

Вопросы судебной системы России 1860–1880-х гг. в работах М.Н. Каткова

177 Н.Н. Петрыкин

Формирование государственных органов обеспечения безопасности железных дорог в России
(октябрь 1917 – июль 1918)

192 И.Д. Петришина

Возрождение торговли в Тамбовской губернии в начале 1920-х гг.

203 А.Б. Оришев

Изменения тактики Красной армии в ходе Сталинградской битвы

213 П.П. Щербинин, В.Л. Дьячков

Особенности культурно-массовой работы и идеологического воспитания инвалидов Великой
Отечественной войны в 1945–1955 гг. (на материалах Тамбовской психиатрической больницы)

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

224 Е.О. Величко

«Денежное испытание лояльности»: о финансировании визитов британских принцев во владения
империи в 60–70-е гг. XIX века

233 В.В. Миронов

Мексика и Австро-Венгрия: сложный путь нормализации отношений

246 ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Цель и миссия научного журнала

Издание «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» является рецензируемым научно-теоретическим и прикладным журналом, в котором публикуются результаты междисциплинарных фундаментальных и прикладных исследований в области педагогики и истории.

Миссия журнала – публикация результатов научных исследований, которые вносят оригинальный вклад в развитие следующих направлений в рамках отраслей научного знания: педагогики (общая педагогика, история педагогики и образования, педагогика высшей школы, теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования), оздоровительная и адаптивная физическая культура) и истории (отечественная история и всеобщая история).

Целевая аудитория журнала – научное сообщество исследователей в области педагогики и истории (ученые, преподаватели высшей школы, соискатели ученых степеней кандидата наук и доктора наук).

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 д. пед. н., проф. П.В. Сысоев (г. Тамбов, Российская Федерация)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА:

Педагогические науки

д. пед. н., проф. Е.А. Алисов (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ю. Горская (г. Омск, Российская Федерация), д. культурологии, проф. Е.И. Григорьева (г. Москва, Российская Федерация), к. пед. н., доц. Г.И. Дерябина (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.Ф. Исаев (г. Белгород, Российская Федерация), д. пед. н., доц. А.А. Колесников (г. Москва, Российская Федерация), д. пед. н., проф. В.Л. Кондаков (г. Белгород, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Л.Н. Макарова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. А.В. Малев (г. Москва, Российская Федерация), д. педагогики, проф. П.Дж. Митчелл (г. Томск, Российская Федерация), д. филос. н., проф. И.В. Налетова (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. О.Г. Поляков (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. Н.В. Попова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. пед. н., проф. М.А. Правдов (г. Шуя, Ивановская область, Российская Федерация), д. пед. н., доц. Т.А. Селитреникова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. психол. н., проф. Е.А. Уваров (г. Тамбов, Российская Федерация), д. пед. н., проф. И.А. Шаршов (г. Тамбов, Российская Федерация)

Исторические науки

д. ист. н., проф. В.В. Канищев (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Кондрашин (г. Москва, Российская Федерация), д. ист. н., проф. Ю.А. Мизис (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н. К.В. Минкова (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. ист. н., доц. В.В. Миронов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. В.В. Романов (г. Тамбов, Российская Федерация), д. ист. н., д. юрид. н., проф. А.С. Туманова (г. Москва, Российская Федерация), д. ист. н., доц. А.Н. Учайев (г. Саратов, Российская Федерация), д. ист. н., проф. М.В. Ходяков (г. Санкт-Петербург, Российская Федерация), д. ист. н., доц. Л.А. Черешнева (г. Липецк, Российская Федерация)

Ответственный секретарь объединенной редакции научных журналов И.В. Ильина

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

Редакторы английских текстов: И.С. Голыбина, М.С. Пустовалова

Администратор сайта М.С. Пустовалова

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 3 августа 2017 г.

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Тираж 1000 экз. Заказ № 24053

Подписано в печать 31.01.2024. Дата выхода в свет

Формат А4 (60×84 1/8). Гарнитура «Times New Roman». Печать на ризографе. Печ. л. 31,0. Усл. печ. л. 30,1.

Свободная цена

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

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

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

Электронная почта: ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: <http://journals.tsutmb.ru/humanities/>; <http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/>; <https://vestsutmb.elpub.ru/jour>

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. Электронная почта: izdat_tsu09@mail.ru

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

Для цитирования:

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. 248 с. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1>



Контент доступен под лицензией [Creative Commons Attribution 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

© ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина», 2024

© Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки», 2024

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

Ответственность за содержание публикаций несет автор

16+

CONTENTS

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

7 *Aleksei N. Muzykantov*

Civil identity of students at a military training center: empirical research experience

19 *Wenqi Chen*

The role of the motivational aspect in vocal students' professional development

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

27 *Galina M. Pervova*

Technologies of literary and methodical teacher education

36 *Aleksey S. Khodaev*

Factors influencing the formation of adolescents' personal readiness to resist the negative influences of Internet socialization

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

46 *Darya V. Aleynikova, Ludmila V. Yarotskaya*

AI implications for vocational foreign language teaching and learning: new meaning

57 *Anastasia V. Zykova, Galina V. Sorokovykh*

Teaching international relations students intercultural commentary

75 *Marina I. Dolzhenkova, Nikolay V. Medvedev, Nadezhda V. Hausmann-Ushkova*

Three-phase model for teaching reading strategies in higher education

88 *Olga K. Iliina*

CLIL technology in teaching English Journalism

99 *Tatyana Yu. Tormyshova, Tatyana Yu. Ryazantseva, Natalia I. Sukhanova*

Teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on working with the Criterion automated assessment system

109 *Daria K. Voronina*

Complex communicative and cognitive tasks in teaching a foreign language to students of information technology training areas

121 *Mikhail V. Smolyaninov*

The use of linguistic and cultural information in teaching a foreign language: current issues of modern methodology

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

129 Marina V. Terskikh, Olga A. Zaytseva

Didactic potential of mobile applications in the practice of teaching Russian as a foreign language

143 Ekaterina I. Goncharova

Analysis of the verbal image of Russia and Russians in the process of teaching RFL

NATIONAL HISTORY

151 Ruslan M. Zhitin, Aleksey G. Topilsky

Private initiative as a growth factor of Book publishing activity in Russia in the last third of the 18th century

162 Sergey N. Podlesnykh

Issues of the Russian judicial system in the 1860–1880s in M.N. Katkov's works

177 Nikolay N. Petrykin

State bodies' formation for ensuring railway safety in Russia (October 1917 – July 1918)

192 Irina D. Petrishina

The revival of trade in Tambov province in the early 1920s

203 Alexander B. Orishev

Changes in Red Army tactics during the Battle of Stalingrad

213 Pavel P. Shcherbinin, Vladimir L. Dyachkov

Features of cultural work and ideological education of disabled people of the Great Patriotic War in 1945–1955 (based on materials from the Tambov Psychiatric Hospital)

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

224 Ekaterina O. Velichko

“The monetary test of loyalty”: on the financing of visits by British princes to the Empire in the 60s and 70s of the XIX century

233 Vladimir V. Mironov

Mexico and Austria-Hungary: a difficult path to normalize relations

246 AUTHOR GUIDELINES

Scope and mission

Publication "Tambov University Review. Series: Humanities" is a peer-reviewed scientific-theoretical and applied journal, which publishes the results of interdisciplinary fundamental and applied research in the field of pedagogy and history.

The mission of the journal is to publish the results of scientific research that make an original contribution to the development of the following areas within the framework of scientific knowledge: pedagogy (general pedagogy, history of pedagogy and education, pedagogy of higher education, theory and methods of teaching and education (by field and level of education), recreational and adaptive physical education) and history (national history and general history).

The target audience of the journal is the scientific community of researchers in the field of pedagogy and history (scientists, higher school lecturers, applicants for the degrees of candidate of science and doctor of science).

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 Dr. habil. (Education), Professor P.V. Sysoyev (Tambov, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD OF THE JOURNAL:

Pedagogical Sciences

Dr. habil. (Education), Professor E.A. Alisov (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor I.Yu. Gorskaya (Omsk, Russian Federation), Dr. habil. (Culturology), Professor E.I. Grigorieva (Moscow, Russian Federation), PhD (Education), Associate Professor G.I. Deryabina (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor I.F. Isayev (Belgorod, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Associate Professor A.A. Kolesnikov (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor V.L. Kondakov (Belgorod, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor L.N. Makarova (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor A.V. Malyov (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor P.J. Mitchell (Tomsk, Russian Federation), Dr. habil. (Philosophy), Professor I.V. Naletova (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor O.G. Polyakov (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor N.V. Popova (St. Petersburg, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor M.A. Pravdov (Shuya, Ivanovo Region, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Associate Professor T.A. Selitrenikova (St. Petersburg, Russian Federation), Dr. habil. (Psychology), Professor E.A. Uvarov (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (Education), Professor I.A. Sharshov (Tambov, Russian Federation)

Historical Sciences

Dr. habil. (History), Professor V.V. Kanishev (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Professor V.V. Kondrashin (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (History), Professor Yu.A. Mizis (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (History) K.V. Minkova (St. Petersburg, Russian Federation), Dr. habil. (History), Associate Professor V.V. Mironov (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Professor V.V. Romanov (Tambov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Dr. habil. (Law), Professor A.S. Tumanova (Moscow, Russian Federation), Dr. habil. (History), Associate Professor A.N. Uchayev (Saratov, Russian Federation), Dr. habil. (History), Professor M.V. Khodyakov (St. Petersburg, Russian Federation), Dr. habil. (History), Associate Professor L.A. Chereshneva (Lipetsk, Russian Federation)

Executive Editor of Incorporate Editorial of Scientific Journals I.V. Ilyina

Editors: Yu.A. Biryukova, M.I. Filatova

English texts editors: I.S. Golybina, M.S. Pustovalova

Web-site administrator M.S. Pustovalova

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

ISSN 1810-0201 (Print)

ISSN 2782-5825 (Online)

Copies printed 1000. Order no. 24053

Signed for printing 31.01.2024. Release date

Format A4 (60×84 1/8). Typeface "Times New Roman". Printed on risograph. Pr. sheet 31,0. Conv. pr. sheet 30,1.

Free price

Publisher: Derzhavin Tambov State University

Editorial Office and Publisher address: 33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Tambov Region, Russian Federation

Editorial Office telephone number: +7(4752)72-34-34 extension 0440

E-mail: ilina@tsutmb.ru

Web-site: <http://journals.tsutmb.ru/humanities/>; <http://journals.tsutmb.ru/humanities-eng/>; <https://vestsutmb.elpub.ru/jour>

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, 2024, vol. 29, no. 1, 248 p. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1>



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

© FSBEI of HE "Derzhavin Tambov State University", 2024

© The journal "Tambov University Review. Series: Humanities", 2024

The reference is obligatory while reprinting and citation of materials.

The author is responsible for the contents of publications

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Научная статья

УДК 378.032

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-7-18>



Гражданская идентичность студентов военного учебного центра: опыт эмпирического исследования

Алексей Николаевич МУЗЫКАНТОВ 

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций
им. проф. М.А. Бонч-Бруевича»

193232, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, просп. Большевиков, 22

muzal@mail.ru

Актуальность. Одной из актуальных задач современного российского высшего образования является формирование гражданской идентичности студентов. При этом особую важность приобретает гражданская идентичность студентов военных учебных центров, которые наряду с гражданской получают военную специальность и должны быть готовы к профессиональной самореализации как в гражданской, так и военной сфере. Анализ научных публикаций последних лет показывает, что эмпирических исследований, посвященных изучению гражданской идентичности студентов ВУЦ, недостаточно, что и обусловило выбор темы нашего исследования.

Методы исследования. Основными инструментами эмпирического исследования выступили стандартизированные методики «Ценностные ориентации» (М. Рокич), методика СЖО «Смысложизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), авторская модификация опросника «Мой выбор» (С.С. Груншпун), а также авторский опросник «Героическое прошлое и настоящее России», отражающий специфику образовательной деятельности военного учебного центра. База исследования: Военный учебный центр при СПбГУТ Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича. Выборка составила 400 студентов мужского пола в возрасте от 19 до 23 лет (200 студентов 2 курса и 200 студентов 4 курса).

Результаты исследования. Сравнительный анализ диагностики сформированности компонентов гражданской идентичности (мотивационный, когнитивный, поведенческий, эмоционально-оценочный) показал положительную динамику в изменении гедонистических мотивов на 2 курсе на осознанные на 4 курсе. Были выявлены статистически значимые корреляции между: шкалами «цели в жизни»: наличие целей, придающих жизни осмысленность и направленность и временную перспективу – связано с жизнерадостностью ($p \leq 0,05$); locus контроля – жизнь и управляемость жизнью. Убежденность в том, что человеку (студенту) дано свободно принимать решения, контролировать свою жизнь, брать на себя ответственность, отрицательно связана со свободой ($p \leq 0,05$), положительно – с интересной работой ($p \leq 0,05$); результативность жизни или удовлетворенность самореализацией; выявлено

изменение отношения к значимым для государства и российского общества событиям, осознанию важности ответственного служения своей стране; повышение уровня знаний истории Российского государства, что нашло отражение в улучшении общей академической успеваемости студентов и мотивации к дальнейшей профессиональной самореализации по выбранной специальности.

Выводы. Внедрение в образовательную деятельность военного учебного центра комплексной программы формирования гражданской идентичности студентов «Служить России» способствует формированию положительной мотивации студентов к служению российскому государству и обществу; расширению знаний и представлений о героическом прошлом и настоящем российского народа; повышению интереса к приобретению опыта решения военно-профессиональных задач по обеспечению сохранения и укрепления российской государственности; позитивной эмоциональной оценке значимых для государства событий и проявлению активной гражданской позиции в социально-значимой деятельности.

Ключевые слова: гражданская идентичность, военный учебный центр, студент, диагностика, сравнительный анализ

Для цитирования: Музыкантов А.Н. Гражданская идентичность студентов военного учебного центра: опыт эмпирического исследования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 7-18. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-7-18>

PEDAGOGY OF HIGHER EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-7-18>

Civil identity of students at a military training center: empirical research experience

Aleksei N. MUZYKANTOV 

The Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications
22 Bolshhevikov Ave., St. Petersburg, 193232, Russian Federation
muzal@mail.ru

Importance. One of the urgent tasks of modern Russian higher education is the development of the civil identity of students. Moreover, particular importance acquires the civil identity of students of military training centers, who, along with the civil one, receive a military specialty and must be ready for professional self-realization in both the civil and military spheres. An analysis of scientific publications in recent years shows that there is not enough empirical research devoted to the study of the civil identity of MTC students, which determined the choice of the topic of our research.

Research Methods. The main tools of the empirical research are the standardized methods “Value Survey” (M. Rokeach), the LPO method “Life-Purpose Orientations” (D.A. Leontiev), the author’s modification of the “My Choice” questionnaire (S.S. Grunshpun), as well as the author’s questionnaire “The Heroic Past and Present of Russia,” reflecting the specifics of the educational activities of the military training center. Research base: Military training center at SPbSUT The Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications. The sample consisted of 400 male students aged 19 to 23 years (200 of the 2nd year students and 200 of the 4th year students).

Results and Discussion. A comparative analysis of diagnostics of the civil identity components formedness (motivational, cognitive, behavioral, emotional-evaluative) shows positive dynamics in the change in hedonic motives in the 2nd year to conscious ones in the 4th year. Statistically significant correlations are identified between: “goals in life” scales: the presence of goals that give life meaning and direction and time perspective is associated with cheerfulness ($p \leq 0.05$); locus of control – life and controllability of life. The belief that a person (student) is given the freedom to make decisions, control his life, and take responsibility is negatively related to freedom ($p \leq 0.05$), positively related to interesting work ($p \leq 0.05$); life effectiveness or satisfaction with self-realization; a change in attitude towards events significant for the state and Russian society, and an awareness of the importance of responsible service to one’s country is identified; increasing the level of knowledge of the history of the Russian state, which is reflected in improving the overall academic performance of students and motivation for further professional self-realization in their chosen specialty.

Conclusion. The introduction of a comprehensive program for the development of civil identity of students “To Serve Russia” into the educational activities of the military training center contributes to the development of positive motivation of students to serve the Russian state and society; expanding knowledge and ideas about the heroic past and present of the Russian people; increasing interest in acquiring experience in solving military-professional tasks to ensure the preservation and strengthening of Russian statehood; a positive emotional assessment of events significant for the state and the manifestation of an active civil position in socially significant activities.

Keywords: civil identity, military training center, student, diagnostics, comparative analysis

For citation: Muzykantov, A.N. (2024). Civil identity of students at a military training center: empirical research experience. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 7-18. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-7-18>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В современных условиях формирование гражданской идентичности студентов становится одной из приоритетных задач системы высшего образования. Как отмечают исследователи (А.Г. Асмолов, Т.В. Водолажская, А.М. Кондаков, Д.В. Монастырский, И.Г. Томарева, А.М. Юшин и т. д.), студенческий возраст представляется наиболее важным периодом становления личности, проектирования и планирования собственного будущего, актуализации ценностей и личностных смыслов в выборе траектории саморазвития и самореализации [1–6]. Ученые (С.А. Панкратов, Н.А. Тельнова и др.) пишут о том, что в настоящее время гражданская идентичность приобретает особый смысл и признается наиболее злободневной темой в размышлениях о будущем нашей страны [7–8].

В ходе проведения анализа научной литературы по проблеме мы отмечаем очевидность кризиса гражданской идентичности, имеющего место не только в нашей стране,

но и в других государствах. Представляется важным отметить, что современное видение гражданской идентичности ориентировано не только на понимание ее значимости в целом, но и на поиск способов ее формирования в современных условиях, что подтверждается увеличением количества эмпирических исследований, привлечением к этому процессу все более широкого и разнообразного круга участников.

Анализ научных публикаций и собственный опыт исследования позволяют рассматривать гражданскую идентичность как особый социально-педагогический феномен, требующий не только научного осмысления, но и расширения прикладных исследований в условиях различных социальных систем, включая образование и, в частности, военные учебные центры, созданные на базе вузов, и особенно востребованные в настоящее время.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось на базе военного учебного центра при Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. профессора М.А. Бонч-Бруевича» г. Санкт-Петербург. В исследовании приняло участие 400 студентов мужского пола в возрасте от 19 до 23 лет (200 студентов 2 курса и 200 студентов 4 курса).

Входная диагностика проводилась на студентах 2 курса военного учебного центра (2019/2020 учебный год), по результатам входной диагностики была разработана и реализована авторская программа «Воспитание гражданской идентичности студентов военного учебного центра», включающая 4 блока: поисково-исследовательский «Подвиг героев помним», культурно-досуговый «Военно-фронтное творчество», добровольческий «Спасибо за Победу», проектно-творческий «Студенческий Старт-АРТ».

Контрольная диагностика проводилась со студентами 4 курса. Изучалась динамика изменения компонентов гражданской идентичности у студентов, оценивалась эффективность программы. Исследование проводилось с 2019 по 2023 г.

Для проведения эмпирического исследования были выбраны стандартизированные методики «Ценностные ориентации» (М. Рокит), методика СЖО «Смыслжизненные ориентации» (Д.А. Леонтьев), авторская модификация опросника С.С. Груншпун «Мой выбор», а также авторский опросник «Героическое прошлое и настоящее России», отражающий специфику образовательной деятельности военного учебного центра.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

По мнению главы государства В.В. Путина, гражданская идентичность – это солидарность людей, их «принадлежность и причастность к российскому обществу, государ-

ству»¹, ответственность за настоящее и будущее страны.

Научное осмысление и поиск нового содержания дефиниции «гражданская идентичность» происходит практически во всех научных областях: философии, психологии, социологии, педагогике. За последние 5 лет опубликовано более 50 работ на данную тему, что характеризует гражданскую идентичность как сложный многоуровневый, многокомпонентный феномен.

Так, А.Г. Асмолов определяет гражданскую идентичность как «отождествление себя с той или иной социальной группой», «предпосылку укрепления общества как «единства разнообразия», проявляющуюся в «гражданском патриотизме и любви к Родине» [1, с. 84].

А.Н. Махинин относит гражданскую идентичность к интегративному свойству личности, формирование которого осуществляется в образовании. Большое значение в процессе осмысления сути гражданской идентичности автор отводит инициативности и прецедентности [9–10]. Т.В. Водолажская понимает «гражданскую идентичность» как феномен надындивидуального сознания личности [2]. В.А. Земляков и О.Н. Шестопалова приходят к выводу, что в условиях напряженной ситуации и конфликтности, имеющей место в стране, формирование гражданской идентичности выступает не только основным условием укрепления российской государственности, но и воспитания у молодежи ответственности, нравственности, патриотизма, способствующих укреплению чести и достоинства Родины [11].

По мнению ученых (А.Г. Асмолов и др.), конструирование идентичности личности как человека мира и гражданина своей страны выступает как миссия социокультурной модернизации образования, а тем самым и движения России по направлению к граждан-

¹ Путин В.В. Нет ничего важнее укрепления гражданской идентичности. URL: <https://rg.ru/2021/03/30/vladimir-putin-net-nichego-vazhnnee-ukrepleniia-grazhdanskoi-identichnosti.html?ysclid=lmkqfy1wok464024319>

скому обществу», что «образование выступает как ведущая социальная деятельность общества, порождающая гражданскую идентичность и формирующая менталитет народа, ценности, социальные нормы поведения отдельных личностей, больших и малых социальных групп» [1, с. 74].

Анализ многочисленных публикаций, посвященных рассмотрению различных подходов к осмыслению дефиниции «гражданская идентичность» (за последние 5 лет опубликовано более 50 работ), показал не только высокий интерес к проблеме, но и отсутствие единой методологии исследования. Мы пришли к выводу, что с педагогической точки зрения в обобщенном виде гражданская идентичность понимается авторами как базовая потребность человека, характеризующая его в качестве коллективного субъекта, отождествляющего себя с определенной гражданской общностью во всех ее проявлениях.

Нами гражданская идентичность определяется как личностный многоуровневый динамичный и при этом целостный конструкт, характеризующийся внутренней потребностью личности в принятии позитивного образа страны, ее истории, культуры, норм, ценностей и традиций, проявляющейся в готовности и способности к осознанному выбору способов служения государству и обществу.

Понимая гражданскую идентичность как личностный конструкт (Дж. Келли), мы акцентируем внимание на наличии в нем ядерного конструкта, включающего ценности и смысловые ориентации личности, знания и представления об окружающем мире, мировоззрение и картину мира в целом и множества периферийных конструктов, формируемых в процессе его жизнедеятельности, в том числе в процессе обучения и воспитания.

Об этом пишет и А.Г. Асмолов, утверждая, что гражданская идентичность формируется под влиянием множества факторов, которые интериоризируются в ценности, личностные смыслы и активно влияют на

построение жизненной перспективы, поведение, в том числе на осознанность выбора траектории профессиональной и личностной самореализации субъекта. При этом разные условия формируют разные конструкты.

Выбирая в качестве участников эксперимента студентов военного учебного центра, мы обращаем внимание, что гражданская идентичность студентов формируется в условиях двух различных по цели и содержанию образовательных систем: гражданской, ориентированной на подготовку специалистов для решения мирных задач, социально-преобразовательную деятельность на благо государства и военной, реализующей подготовку специалистов военных специальностей, способных и готовых решать стратегические оборонные задачи, защищать территориальную целостность государства, обеспечивать безопасность мирного населения.

Различные цели и способы организации образовательного процесса позволяют предположить, что содержательно гражданская идентичность студентов военного учебного центра имеет значительные отличия, что и определило цель нашего исследования.

В структуре гражданской идентичности нами были выделены следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, поведенческий и эмоционально-оценочный.

Мотивационный компонент в структуре личности выступает как смыслообразующие мотивы в ситуации выбора; совокупность факторов, влияющих на принятие решений, формирование намерений; побуждение к освоению знаний, способов деятельности, критической оценке окружающей действительности (Д.А. Леонтьев [12], А.Г. Асмолов [1] и др.).

Когнитивный компонент в структуре целостного конструкта базируется на способности и готовности студентов к восприятию, критическому анализу и осмыслению информации, осознанию своей деятельности с точки зрения ее социальной ценности и представляет собой совокупность теоретических знаний и представлений об интересах страны, законах, традициях, нормах, идеалах,

в том числе героическом прошлом и настоящем российского народа, а также способов служения стране и обществу.

Поведенческий компонент определяется как ответственное и добросовестное выполнение гражданских обязанностей, толерантное отношение к представителям других национальностей, культур, недопущение дискриминации по расовым, религиозным и иным причинам, осознанное и добровольное участие в социально значимой деятельности (волонтерской, поисковой, проектной), дисциплинированность, исполнительность, инициативность в выборе способов служения интересам государства и общества.

Эмоционально-оценочный компонент, под которым принято понимать переживания, чувства, эмоции, отношение, вызываемые теми или иными событиями, деятельностью в гражданской идентичности студентов военного учебного центра, может проявляться в позитивной эмоциональной оценке и уважительном отношении к прошлому и настоящему российского государства и общества, принятии позитивного образа государства в эмоциональной готовности к служению интересам народа и страны.

Как отмечалось выше, эмпирическое исследование предполагало диагностику ценностных и смысловых ориентаций студентов военного учебного центра, а также оценку каждого из выделенных нами структурных компонентов в отдельности. В связи с тем, что результаты исследования не могут быть полностью представлены в данной статье, мы считаем целесообразным обратить внимание на результаты сравнительной диагностики по студентам 2 и 4 курсов по методикам «Ценностные ориентации» (М. Рокич), «Смысловые ориентации» (Д.А. Леонтьева), авторской модификации опросника С.С. Груншпун «Мой выбор», авторского опросника «Героическое прошлое и настоящее России» (отражающего специфику подготовки студентов в военных учебных центрах).

Результаты методики «Ценностные ориентации» М. Рокича (2 курс) показали, что 51 % респондентов поставили на первое ме-

сто состояние собственного здоровья, у второй половины респондентов терминальные ценности распределились между материальными (15 %), уверенностью в себе (11 %), свободой (10 %), активной деятельной жизнью (8 %), счастливой семейной жизнью (5 %). На второе по значимости место студенты военного учебного центра поставили любовь (32 %), здоровье (27 %), наличие друзей (14 %), уверенность в себе (10 %), удовольствия (17 %). Третье место отводилось любви, близости с любимым человеком (35 %), остальные респонденты продемонстрировали достаточно широкий разброс ценностей, что свидетельствует о некоторой незрелости; на четвертое место (32 %) испытуемые поставили свободу, самостоятельность, независимость суждений.

Анализ ответов респондентов позволил сделать выводы о том, что в качестве наиболее значимых ценностей-целей студенты признают: здоровье, любовь, свободу, наличие хороших и верных друзей. Менее значимыми ценностями в процессе ранжирования оказались творчество, высокие запросы, счастье других, красота природы и искусства.

Опрос студентов 4 курса показал, что ценность физического и психического здоровья возросла с 50 до 65 %; на второе место студенты поставили счастливую семейную жизнь (с 5 до 34 %), третье место отдали материальным ценностям (с 15 до 25 %).

Данные результаты дают основание сделать выводы о том, что у второкурсников доминируют ценности самоутверждения, самоуважения и уважения со стороны сверстников, как внешний локус контроля (привлекательная внешность, мода на здоровый образ жизни и т. п.), при этом материальное благополучие обеспечивается за счет родителей. Студенты 4 курса, напротив, больше ориентированы на самостоятельность, самообеспечение, в том числе профессиональные достижения и карьеру.

Такие ценности, как любовь, наличие верных друзей были для студентов 2-го курса более значимы, что является актуальным для данного возраста, тогда как независимость, материальное благополучие и само-

развитие в данной возрастной группе закономерно признаются менее значимыми.

Анализ инструментальных ценностей демонстрирует следующее: на 2 курсе приоритет отдавался: воспитанности, хорошим манерам, умению вести себя в соответствии с предписанными нормами и правилами (53 %), ответственность стоит на втором месте (36 %), жизнерадостность – на третьем месте (16 %). Такие ценности, как чуткость, непримиримость, высокие запросы к себе и другими получили наименьшее количество выборов, что свидетельствует о некоей идеализации себя, размытом представлении о собственном будущем, неготовности к риску ради других и в большей степени ориентированы на удовлетворение собственных потребностей и получение удовольствия.

Студенты 4 курса среди приоритетных выбирали следующие ценности: эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) – 27 %. Для сравнения необходимо отметить, что показатель значительно изменился (было 12 %), ответственность (умение держать слово, чувство долга) с 22 % возросла до 30 %, твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями) повысилась с 14 до 21 %. Такая динамика, на наш взгляд, обусловлена как общим взрослением студентов, так и их готовностью брать на себя ответственность за собственное будущее и будущее своих близких. Причем при достижении поставленных целей они готовы проявлять настойчивость, целеустремленность, фокус интересов смещается с себя на ближайшее окружение, формируется представление о чувстве долга, способности преодолевать трудности при достижении не только лично значимых, но общественных целей.

Результаты исследования по методике СЖО «Смыслжизненные ориентации» показали: по шкале «Процесс жизни, или интерес и эмоциональная насыщенность жизни» 59 % студентов 2-го курса оценивают собственную жизнь как наполненный личностным смыслом, увлекательный и позитивно окрашенный процесс. Высокие баллы по этой

шкале и низкие по остальным указывают на доминирование гедонистических мотивов (получение удовольствия, жажда развлечений, приключений, жить здесь и сейчас). Баллы по шкале «Цели в жизни» свидетельствуют о размытости у большинства респондентов представлений о себе в будущем, отсутствии потребности в длительном планировании жизненных и профессиональных целей. Можно констатировать, что у большей части участников эксперимента не сформированы жизненные планы, или эти планы не подкреплены личной ответственностью. Лишь 11 % респондентов по данной шкале показали высокий результат (34 балла).

Повторная диагностика студентов на 4 курсе показала положительную динамику в их ценностных ориентациях и жизненных смыслах. Приоритеты (1 место) цели в жизни (средний балл – 37), 2 место – процесс жизни, ее эмоциональная насыщенность, личные интересы. 3 место – Локус контроля – жизнь, или управляемость жизни (средний балл – 34). Данный показатель демонстрирует наличие (сформированность) убеждений в том, что человек сам должен контролировать свою жизнь, управлять ею, самостоятельно принимать решения, ставить цели и достигать их. При этом можно отметить, что присутствующая на 2 курсе выраженная у большинства респондентов несогласованность профессиональных и жизненных планов к 4 курсу значительно изменилась. Планы стали более конкретными, вариативными. Безусловно, это результат не только целенаправленного воздействия на студентов в процессе обучения и воспитания, но и влияние множества других внешних и внутренних факторов, в том числе происходящие в стране и в мире события, общение со сверстниками, информация, получаемая из разных источников, но собственное более осмысленное отношение к жизни.

Статистически значимые корреляции по результатам выбранных методик показали следующую зависимость: *цели в жизни* (наличие целей, придающих жизни осмысленность и направленность и временную перспективу?

Таблица 1

Результаты опроса студентов 2 и 4 курсов военного учебного центра
по авторской модификации опросника «Мой выбор»

Table 1

Results of a survey of the 2nd and 4th year students of the military training center
on the author's modification of the "My Choice" questionnaire

Утверждения	Да		Скорее да, чем нет		Затрудняюсь ответить		Скорее нет, чем да		Нет	
	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс	2 курс	4 курс
Буду работать только в Рос- сии, ни при каких условиях не уеду из страны	78 39 %	88 44 %	42 21 %	58 29 %	34 17 %	24 21 %	22 11 %	4 2 %	24 12 %	8 4 %
Благополучие моей семьи выше всего остального	144 72 %	104 52 %	32 16 %	64 32 %	12 6 %	22 11 %	8 4 %	6 3 %	4 2 %	4 2 %
Считаю, что каждый человек вправе сам выбирать, граж- данином какой страны он хочет быть	108 54 %	84 42 %	20 10 %	58 29 %	18 9 %	36 18 %	24 12 %	12 6 %	30 15 %	10 5 %
Героизм должны проявлять только военные, это их долг	134 67 %	4 2 %	42 21 %	6 3 %	12 6 %	20 10 %	8 4 %	46 23 %	4 2 %	124 62 %
Я готов рисковать своей жизнью ради других	44 22 %	58 29 %	58 29 %	58 29 %	54 27 %	58 29 %	32 16 %	18 9 %	12 6 %	10 5 %
Я планирую строить воен- ную карьеру	36 18 %	48 24 %	42 21 %	26 13 %	36 18 %	44 22 %	28 14 %	30 15 %	58 29 %	52 26 %
Служба по контракту – это возможность получить хоро- ший профессиональный опыт	44 22 %	72 36 %	52 26 %	50 25 %	24 12 %	52 26 %	28 14 %	10 5 %	52 26 %	16 8 %
Для меня важно принести пользу государству	44 22 %	52 46 %	42 21 %	66 33 %	16 8 %	28 14 %	44 22 %	8 4 %	54 27 %	6 3 %
Я готов рисковать личным благополучием ради спасе- ния других людей	26 13 %	56 28 %	32 16 %	54 27 %	68 34 %	56 28 %	42 21 %	24 12 %	32 16 %	10 5 %
Престиж выбранной профес- сии для меня очень важен	114 57 %	72 36 %	60 30 %	62 31 %	4 2 %	22 11 %	12 6 %	28 14 %	10 5 %	18 9 %
В учебе для меня больше важны отношения с препо- давателями, чем оценки	28 14 %	52 26 %	38 19 %	58 29 %	84 42 %	44 22 %	34 17 %	22 11 %	16 8 %	24 12 %
Основным фактором выбора профессии явился ее соци- альный престиж	16 8 %	24 12 %	46 23 %	42 21 %	22 11 %	34 17 %	42 21 %	46 23 %	74 37 %	54 27 %
Фильмы о Великой Отечест- венной войне вызывают у меня чувство гордости за «наших» солдат	138 69 %	152 76 %	32 16 %	34 17 %	4 2 %	10 5 %	14 7 %	2 1 %	12 6 %	2 1 %
Возможность участвовать в военных парадах для меня честь	72 36 %	114 57 %	30 15 %	38 19 %	74 37 %	32 16 %	12 6 %	6 3 %	12 6 %	10 5 %
Возможность построить карьеру военного меня при- влекает	38 19 %	50 25 %	32 16 %	28 14 %	24 12 %	50 25 %	44 22 %	30 15 %	62 31 %	42 21 %
По окончании университета я выберу гражданскую про- фессию	66 33 %	78 39 %	34 17 %	38 19 %	16 8 %	28 14 %	16 8 %	14 7 %	68 34 %	42 21 %

Таблица 2

Сравнительные результаты опроса студентов 2 и 4 курсов военного учебного центра
по авторскому опроснику «Героическое прошлое и настоящее России»

Table 2

Comparative results of a survey of the 2nd and 4th year students at a military training center
using the author's questionnaire "The Heroic Past and Present of Russia"

Вопросы	Студенты 2 курса (количество и % пра- вильных ответов)	Студенты 4 курса (количество и % пра- вильных ответов)	Динамика (количество и % пра- вильных ответов)
Какой «полководческий» орден был высшим в наградной иерархии в годы Великой Отечественной войны?	20/200 (10 %)	116/200 (58 %)	48 %
Невская битва под руководством князя Александра Ярославича произошла в 1240 г. Какой фразой, согласно преданию, воодушевил князь свою дружину?	81/200 (40,5 %)	126/200 (63 %)	22,5 %
Чесменское сражение стало триумфом русского флота и принесло стратегическое превосходство в войне с турками. Кто командовал русскими эскадрами?	48/200 (24 %)	161/200 (80,5 %)	56,5 %
Оборона Сталинграда стала одной из наиболее ожесточенных операций Великой Отечественной войны. Сколько дней и ночей она длилась?	23/200 (11,5 %)	176/200 (88 %)	76,5 %
Военным орденом Святого Великомученика и Победоносца Георгия награждали за	26/200 (13 %)	92/200 (46 %)	33 %
Какую армию фашистов окружили под Сталинградом?	27/200 (13,5 %)	110/200 (55 %)	41,5 %
Медаль «Золотая звезда» учредили в	82/200 (41 %)	154/200 (77 %)	36 %
При Иване Грозном в ходе реформ была сформирована система приказов. Какой приказ был создан в другое время?	24/200 (12 %)	103/200 (51,5 %)	39,5 %
На какой реке состоялась Куликовская битва?	65/200 (32,5 %)	141/200 (70,5 %)	38 %
Какие советские части в годы Великой Отечественной войны становились гвардейскими со дня формирования?	32/200 (16 %)	112/200 (56 %)	40 %
Летчик, Герой Советского Союза А.К. Горовец был единственным в мире летчиком, уничтожившим в одном бою девять неприятельских бомбардировщиков. Назовите тип самолета, на котором он совершил этот подвиг	95/200 (47,5 %)	157/200 (78,5)	31 %
Кто из Маршалов Советского Союза – участников Парада Победы 24 июня 1945 г. в годы Первой мировой войны воевал во Франции в составе русского экспедиционного корпуса?	77/200 (38,5 %)	126/200 (63 %)	24,5 %
Какая из битв Великой Отечественной войны дала наибольшее количество Героев Советского Союза?	44/200 (22 %)	142/200 (71 %)	49 %
Кто командовал Парадом Победы 24 июня 1945 г. на Красной площади в Москве?	68/200 (34 %)	169/200 (84,5 %)	50,5 %

связано с жизнерадостностью ($p \leq 0,05$); *локус контроля – жизнь и управляемость жизнью*. Убежденность в том, что человеку (студенту) дано свободно принимать решения, контролировать свою жизнь, брать на себя ответственность, отрицательно связана со свободой

($p \leq 0,05$), положительно – с интересной работой ($p \leq 0,05$); *результативность жизни или удовлетворенность самореализацией*. Оценка собственного жизненного опыта, его осмысление, продуктивность положительно коррели-

руют с интересной работой, благополучной семьей.

Для изучения когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов гражданской идентичности нами были использованы авторская модификация опросника С.С. Груншпун «Мой выбор», а также авторский опросник «Героическое прошлое и настоящее России», отражающие специфику подготовки студентов к военно-профессиональной самореализации.

Опросник «Мой выбор» был модифицирован с учетом специфики образовательной деятельности военного учебного центра и предполагал выбор ответов: «да», «скорее да, чем нет», «затрудняюсь ответить», «скорее нет, чем да», «нет» (всего в опроснике 40 утверждений).

Фрагменты сравнительного анализа по опроснику «Мой выбор» представлены в табл. 1.

Результаты табл. 1 свидетельствуют о том, что обучение в военном учебном центре способствовало изменению мотивационного и ценностного компонентов гражданской идентичности. Важно отметить, что наряду с образовательной программой по обучению студентов военным специальностям была реализована авторская комплексная программа формирования гражданской идентичности «Служить России!», включающая следующие направления воспитательной работы: гражданско-патриотическое; духовно-нравственное; поисково-патриотическое; спортивно-патриотическое; проектно-волонтерское; культурно-эстетическое. Актуализация воспитательного потенциала военного учебного центра способствовала изменению отношения студентов к значимым для государства и российского общества событиям, осознанию важности добросовестного и ответственного служения своей стране.

Авторский опросник «Героическое прошлое и настоящее России» включал 40 вопросов из программы по истории Российского государства и истории Вооруженных сил России. Фрагмент результатов представлен в табл. 2.

По результатам опроса студентов 2 и 4 курсов военного учебного центра по авторскому опроснику «Героическое прошлое и настоящее России» можно сделать следующий вывод: в процессе освоения образовательной программы военного учебного центра, а также в результате реализации комплексной программы формирования гражданской идентичности студентов «Служить России!» не только повысился уровень знаний истории Российского государства, его героического прошлого и настоящего, но и отметилась положительная динамика в общей успеваемости студентов.

ВЫВОДЫ

Результаты опытно-экспериментальной работы дают основание утверждать, что студенты 2 курса военного учебного центра демонстрируют минимальный уровень сформированности гражданской идентичности и готовности к профессиональной самореализации не только в военной сфере, но и в гражданской. К основным причинам сложившейся ситуации можно отнести: низкий уровень представлений об истории своей страны, ее культурно-историческом наследии, традициях, персоналиях, в том числе военно-исторических событиях, сыгравших ведущую роль в формировании и укреплении российской государственности. При этом нельзя не отметить, что влияние происходящих в мире событий, в том числе специальная военная операция, способствовали актуализации воспитательного потенциала военного центра, расширению его взаимодействия с вузом, что, безусловно, оказало влияние на формирование гражданской идентичности студентов.

Опыт эмпирического исследования показал, что решение проблемы формирования гражданской идентичности личности студентов военного учебного центра невозможно без развития мотивационной, когнитивной, поведенческой и эмоционально-ценностной сферы студентов, чему способствует их включение в разнообразную вне-

аудиторную деятельность: поисковую, творческую, социально-ориентированно-преобразовательную. Основу гражданской идентичности студентов имеет созданный в их представлении положительный образ героя, готового защищать не только свои собственные интересы, но и интересы других граждан. В качестве примера такого образа могут и должны выступать преподаватели – кадровые офицеры Российской армии, как носители культурных традиций русского офицерства, основной задачей которых должно стать гражданско-патриотическое воспитание студентов и их военно-профессиональная ориентация.

Важно отметить, что принятие позитивного образа государства проявляется в осоз-

нанном выборе способов добросовестного и ответственного служения интересам страны и общества как в военной, так и гражданской сфере.

Анализ научных публикаций, передовых педагогических практик, а также опыт собственного эмпирического исследования, проведенного в условиях военного учебного центра, показал, что ведущая роль в формировании гражданской идентичности, несомненно, принадлежит воспитанию, позволяющему более глубоко осознать значимость дела защиты независимости свободы своей страны, а также принятие образцов поведения ее достойного защитника.

Список источников

1. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 65-86. <https://elibrary.ru/jwszwn>
2. *Водолажская Т.* Идентичность гражданская // Образовательная политика. 2010. № 5-6 (43). С. 140-142. <https://elibrary.ru/vzsoqd>
3. *Кондаков А.М., Костылева А.А.* Цифровая идентичность, цифровая самоидентификация, цифровой профиль: постановка проблемы // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2019. Т. 16. № 3. С. 207-218. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-3-207-218>, <https://elibrary.ru/jfiwj>
4. *Монастырский Д.В.* Гражданская идентичность: теоретические подходы к исследованию и формирующие ее факторы // Гуманитарий Юга России. 2017. № 1. С. 181-188. <https://elibrary.ru/xxjcah>
5. *Томарева И.Г.* Особенности гражданской идентичности в современной России // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 1. С. 188-191. <https://elibrary.ru/vmglbd>
6. *Юшин М.А.* Молодежный парламентаризм и формирование гражданской идентичности // Обозреватель. 2007. № 7. С. 26-35. <https://elibrary.ru/kzpxtr>
7. *Панкратов С.А., Тельнова Н.А.* Специфика гражданской идентичности в условиях политической модернизации России // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. 2011. № 4. С. 75-79. <https://elibrary.ru/ontlfr>
8. *Тельнова Н.А.* Феномен идентичности: способы описания и социокультурные основания // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7: Философия. Социология и социальные технологии. 2011. № 7-13. С. 25-31. <https://elibrary.ru/ofacax>
9. *Махинин А.Н.* Условия эффективности формирования российской гражданской идентичности старшеклассников в образовательном учреждении // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. № 7 (82). С. 82-87. <https://elibrary.ru/rtblgf>
10. *Махинин А.Н.* «Русский мир»: право на идентичность // БЕРЕГИНЯ. 777. СОВА: Общество. Политика. Экономика. 2015. № 2 (25). С. 267-272. <https://elibrary.ru/wawvzt>
11. *Земляков В.А., Шестопалова О.Н.* Воспитание чувства патриотизма как фактор формирования гражданской идентичности студентов // Дискуссия. 2016. № 5 (68). С. 133-138. <https://elibrary.ru/vxvnav>
12. *Леонтьев Д.А.* Лабиринт идентичностей: не человек для идентичности, а идентичность для человека // Философские науки. 2009. № 10. С. 5-10. <https://elibrary.ru/nvvgud>

References

1. Asmolov A.G. (2008). A strategy for the sociocultural modernization of education: on the way to overcoming the identity crisis and building a civil society. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*, no. 1, pp. 65-86. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jwszwn>
2. Vodolazhskaya T. (2010). Identichnost' grazhdanskaya [Civil identity]. *Obrazovatel'naya politika = Educational Policy*, no. 5-6 (43), pp. 140-142. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vzzoqd>
3. Kondakov A.M., Kostyleva A.A. (2019). Digital identity, digital self-identification, digital profile: problem statement. *Vestnik RUDN. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya = RUDN Journal of Informatization in Education*, vol. 16, no. 3, pp. 207-218. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2019-16-3-207-218>, <https://elibrary.ru/jfijwj>
4. Monastyrskii D.V. (2017). Civil identity: theoretical approaches of the research and the forming factors. *Gumanitarii Yuga Rossii = Humanities of the South of Russia*, no. 1, pp. 181-188. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xxjcah>
5. Tomareva I.G. (2016). Peculiarities of civic identity in modern Russia. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*, no. 1, pp. 188-191. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vmgld>
6. Yushin M.A. (2007). Molodezhnyi parlamentarizm i formirovanie grazhdanskoi identichnosti [Youth parliamentarism and the formation of civic identity]. *Obozrevatel' = Observer*, no. 7, pp. 26-35. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kzpxtr>
7. Pankratov S.A., Tel'nova N.A. (2011). The specificity of civic identity under the conditions of political modernization in Russia. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Sotsiologiya. Politologiya = Izvestia of Saratov University. New Series. Series: Sociology. Politology*, no. 4, pp. 75-79. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ontlfr>
8. Tel'nova N.A. (2011). The phenomenon of identity: the ways of description and social and cultural foundations. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 7: Filosofiya. Sotsiologiya i sotsial'nye tekhnologii = Science Journal of Volgograd State University. Philosophy. Sociology and Social Technologies*, no. 7-13, pp. 25-31. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ofacax>
9. Makhinin A.N. (2013). Conditions of effectiveness of senior pupils' Russian civil identity formation at an educational institution. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 7 (82), pp. 82-87. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rtblgf>
10. Makhinin A.N. (2015). "The Russian world": right for identity. *BEREGINYA. 777. SOVA: Obshchestvo. Politika. Ekonomika [BEREGINYA. 777. OWL: Society. Policy. Economy]*, no. 2 (25), pp. 267-272. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wawvzt>
11. Zemlyakov V.A., Shestopalova O.N. (2016). Upbringing of patriotism as a factor of students' civil identity formation. *Diskussiya = Discussion*, no. 5 (68), pp. 133-138. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vxvnav>
12. Leont'ev D.A. (2009). Labirint identichnosti: ne chelovek dlya identichnosti, a identichnost' dlya cheloveka [Labyrinth of identities: not a person for identity, but identity for a person]. *Filosofskie nauki = Russian Journal of Philosophical Sciences*, no. 10, pp. 5-10. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nvvgud>

Информация об авторе

Музыкантов Алексей Николаевич, заместитель начальника военного учебного центра при СПбГУТ, Санкт-Петербургский государственный университет телекоммуникаций им. проф. М.А. Бонч-Бруевича, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2635-0343>
muzal@mail.ru

Поступила в редакцию 10.11.2023
Одобрена после рецензирования 15.01.2024
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Aleksei N. Muzykantov, Deputy Head of the Military Training Center at SPbSUT, The Bonch-Bruевич Saint Petersburg State University of Telecommunications, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2635-0343>
muzal@mail.ru

Received 10.11.2023
Approved 15.01.2024
Accepted 17.01.2024

Научная статья
УДК 378+37.036.5
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-19-26>



Роль мотивационного аспекта в профессиональном становлении студентов-вокалистов

Вэньци ЧЭНЬ 

Сычуаньский институт культуры и искусств
621000, Китайская Народная Республика, провинция Сычуань, г. Мянъян, Ист-Роуд, 83
cwq10589908@163.com

Актуальность. Определена необходимость применения в профессиональной подготовке специалистов музыкального профиля мотивационного аспекта, который способствует эффективности учебного процесса. Мотивированный студент стремится к постоянному совершенствованию своих навыков, что позволяет ему стать профессионалом в своей области. Раскрыты виды мотивации, влияющие на профессиональное становление студентов-вокалистов, и различные аспекты, такие как обучение вокалу, развитие музыкальных способностей, изучение теории музыки, работа над техникой исполнения и многое другое, что способствует профессиональному становлению вокалиста.

Методы исследования. На основе теоретического анализа специальной литературы, систематизации материалов научных источников обоснована роль мотивационного аспекта в профессиональном становлении студентов-вокалистов.

Результаты исследования. Рассмотрены возможности мотивации, которые способствуют повышению качества образования и развитию личности студента-вокалиста. Дана характеристика основных методов, которые педагоги используют для мотивации студентов-вокалистов. Предложены рекомендации по использованию мотивации в процессе обучения студентов-вокалистов.

Выводы. Сделаны выводы о том, что мотивация способствует повышению качества образования, развитию личности обучающегося студента-вокалиста и его успешной адаптации в современном мире.

Ключевые слова: мотивация, студенты, вокалисты

Для цитирования: Чэнь Вэньци. Роль мотивационного аспекта в профессиональном становлении студентов-вокалистов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 19-26. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-19-26>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-19-26>

The role of the motivational aspect in vocal students' professional development

Wenqi CHEN 

Sichuan University of Culture and Arts
83 East Rd., Mianyang, Sichuan Province, 621000, People's Republic of China
cwq10589908@163.com

Importance. The necessity of using the motivational aspect in the professional training of music specialists, which contributes to the effectiveness of the educational process, is determined. A motivated student strives to constantly improve his skills, which allows him to become a professional in his field. The types of motivation that influence the vocal students' professional development and various aspects such as vocal training, musical abilities development, music theory studying, working on performance technique and much more that contribute the vocalist's professional development are revealed.

Research Methods. Based on a theoretical analysis of specialized literature and systematization of materials from scientific sources, the role of the motivational aspect in vocal students' professional development is substantiated.

Results and Discussion. The possibilities of motivation that contribute to improving the quality of education and developing the personality of a vocal student are considered. The characteristics of the main methods that teachers use to motivate vocal students are given. Recommendations are offered for the use of motivation in the process of vocal students training.

Conclusion. It is concluded that motivation contributes to the education quality improving, vocal student's personality development and his successful adaptation in the modern world.

Keywords: motivation, students, vocalists

For citation: Chen Wenqi. (2024). The role of the motivational aspect in vocal students' professional development. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 19-26. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-19-26>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Музыкальная эстрада играет важную роль в культурной жизни общества и этому в значительной степени способствует высокий уровень развития средств массовой информации и коммуникации, активно транслирующих популярную эстрадную музыку в виде записей концертных выступлений артистов, их клипов, аудиозаписей и мн. др. [1].

Музыкальная эстрада не только помогает людям выражать свои эмоции и чувства, создавать особое настроение, но и способствует развитию творчества и инноваций в музыке, так как она постоянно меняется и развивается. Она включает в себя различные музыкальные

жанры, среди которых опера, поп, рок, джаз, хип-хоп и мн. др.

Но, прежде чем получить признание зрителей и стать профессионалом, каждый певец проходит определенный период становления в своем творчестве. Подготовка специалистов-вокалистов является важной и неотъемлемой частью мировой культуры и музыкального образования.

Образование должно идти в ногу со временем, особенно в государственных учреждениях, и востребованность и эффективность образования обеспечивается в первую очередь формированием специалистов, конкурентноспособных на современном рынке труда, то есть обладающих знаниями, навы-

ками и умениями, необходимыми для работы в нынешних условиях [2, с. 1088].

Многие исследователи обращаются к проблеме подготовки вокалистов, обладающих уникальными навыками и знаниями. Это связано с тем, что вокалисты должны уметь петь в различных регистрах, стилях и техниках, чтобы быть востребованными в своей дальнейшей профессиональной деятельности.

На сегодняшний день проблеме развития, обучения певца, совершенствования его исполнительского мастерства в музыкознании и педагогике уделяется большое внимание [3, с. 6].

К этой проблеме обращались ученые разных лет, среди которых можно выделить Н.А. Ветлугину, Э.Б. Абдулина, Г.М. Цыпина, А.И. Щербакову и др. Достаточно много исследований в области методики вокальной школы (В.А. Багадурова, Л.Б. Дмитриева, М.Л. Львова, И.К. Назаренко и др.), результаты которых позволяют разработать оптимальные программы обучения для певцов и преподавателей вокала, помогают выявить возможные проблемы и недостатки в существующих методиках, разработать новые, более эффективные подходы к обучению вокалу.

Довольно много исследований посвящено вопросам развития личности певца, формированию его вкуса, мотивационным аспектам (И.П. Прянишников, В.М. Луканин, В.Н. Левко, А.С. Яковлева и др.).

По мнению С.А. Атаевой и М. Гараджаева, «мотивация, обучаемость и адаптация взаимосвязаны между собой. Мотивация определяет, насколько человек стремится к обучению и адаптации. Обучаемость влияет на скорость и эффективность обучения. Адаптация позволяет человеку использовать полученные знания и навыки в практической деятельности» [4, с. 19].

О.К. Ульрих отмечает, что профессиональная мотивация студентов формируется «через активную познавательную деятельность, через развитие исследовательских способностей, через развитие компетенций в процессе всех этапов обучения» [5, с. 97].

Однако подготовка вокалистов имеет определенные трудности, которые связаны с недостатком квалифицированных педагогов; проблемами дыхания, звукоизвлечения, даже страхом перед сценой. Следует отметить и такую проблему в подготовке вокалистов, как культурные различия, что выражается в музыкальных стилях и технике преподавания в разных странах, что в конечном счете может затруднять процесс обучения.

В целом подготовка специалистов-вокалистов важна для поддержания качества музыкального образования и развития мировой музыкальной индустрии. Она способствует сохранению и передаче музыкальных традиций, а также созданию новых музыкальных произведений и исполнений.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Проведенное исследование включает в себя набор традиционных научных методов и опирается на современные подходы к подготовке специалистов-вокалистов, которые позволяют с разных аспектов изучать обозначенную проблематику. На основе теоретического анализа специальной литературы, систематизации материалов научных источников обоснована роль мотивационного аспекта в профессиональном становлении студентов-вокалистов.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Прежде чем выявить роль мотивационного аспекта в профессиональном становлении студентов-вокалистов, необходимо дать определение понятию «мотивация» и ее видам.

Мотивация в педагогике – это процесс стимулирования учащихся к активной учебной деятельности, познанию окружающего мира и саморазвитию. Она включает в себя различные методы и приемы, направленные на формирование интереса к учебе, развитие познавательной активности и достижение образовательных целей [6, с. 58].

Остановимся на характеристике различных видов мотиваций.

Материальная мотивация – это один из самых распространенных видов мотивации. Он предполагает вознаграждение за труд в виде денег, премий, бонусов и т. д.

Нематериальная мотивация – этот вид мотивации не связан с денежными вознаграждениями. Он может включать в себя признание заслуг, карьерный рост, возможность обучаться и развиваться и т. д.

Внутренняя мотивация – это мотивация, которая исходит изнутри человека. Она связана с желанием достичь определенных целей, развиваться и самореализовываться.

Внешняя мотивация – эта мотивация исходит извне, например, от руководства компании или коллег. Она может включать в себя давление со стороны окружающих, конкуренцию или страх потерять работу.

Положительная мотивация – это стимулы, которые вызывают у человека положительные эмоции, например, похвала, одобрение, успех.

Отрицательная мотивация – это стимулы, которые вызывают отрицательные эмоции, например, страх наказания, критика, неудача.

Чем глубже личностный смысл, порождаемый определенным мотивом, чем сильнее то отношение, которое возникает у человека к целям его деятельности, тем вероятнее, что этот мотив станет мотивом-перспективой, наиболее устойчивым компонентом общей мотивации [7, с. 51].

Вместе с тем ряд факторов усложняют процесс практического развертывания мотивации, это – неочевидность мотивов; изменчивость мотивационного процесса [8, с. 14].

Вернемся к вопросу влияния мотивации на подготовку студентов-вокалистов. В вокале, как ни в какой другой области, мотивация играет важную роль, так как помогает человеку преодолевать трудности и достигать поставленных целей.

Именно мотивация помогает сосредоточиться на своих целях и достичь высоких результатов, что в конечном итоге свидетельствует о развитии способностей и таланта обучающихся.

Профессия вокалиста требует не только таланта и музыкального слуха, но и постоянной работы над собой, своим голосом и техникой исполнения. Голос для вокалиста – основной рабочий инструмент. Основной задачей, которая стоит перед педагогом, начинающим работать со студентами-вокалистами, является формирование определенного эталона певческого голоса. Начинаящий вокалист еще до начала воспроизведения музыкального произведения должен четко представлять, как должен звучать музыкальный материал с точки зрения манеры подачи звука, интонации, характера. Только нарабатывая определенные певческие навыки, он может применять разнообразные средства музыкально-художественной выразительности.

Профессиональная подготовка вокалиста – работа не простая, и задача педагога состоит в том, чтобы не только обучать основным выразительно-изобразительным средствам, стилевым феноменам и т. д., но и расширять художественное сознание, общий и профессиональный кругозор.

Нельзя не согласиться с А.Б. Арутюновой в том, что не всегда на занятиях в классе эстрадного вокала используется высокохудожественный репертуар, а репертуар формирует вкусы, эстетические потребности, запросы, идеалы [9, с. 7].

В контексте профессионального становления студентов-вокалистов мотивация представляет собой стремление к развитию своих вокальных навыков, желание достичь успеха в музыкальной карьере и стремление к самореализации.

Исследователи отмечают, что если обучающийся относится к учебному процессу без интереса, то сформировать профессиональную компетентность у такого человека практически невозможно. Но педагоги зачастую не обращают внимания на этот фактор, влияющий на качество обучения. В результате субъектная коммуникация отсутствует, появляется высокий уровень беспокойства, а развитие обучающегося находится на непродуктивном уровне.

Важность мотивации заключается в том, что она способствует повышению качества образования, развитию личности обучающихся и их успешной адаптации в современном мире. Без мотивации учебная деятельность теряет смысл, и учащиеся теряют интерес к учебе, что может привести к снижению качества знаний и умений. Поэтому мотивация является одним из ключевых факторов успешного обучения и развития личности.

Что же необходимо сделать, чтобы повысить мотивацию обучающихся?

Во-первых, сформировать у студентов внутреннюю мотивацию к обучению, то есть стремление к познанию и самосовершенствованию.

Во-вторых, создать условия для успешного обучения и достижения результатов.

В-третьих, использовать разнообразные методы и приемы для поддержания интереса к учебному процессу.

В-четвертых, учитывать индивидуальные особенности учащихся и их потребности при выборе методов мотивации.

Для решения этих задач педагоги используют различные методы мотивации, такие как создание интересных и разнообразных учебных материалов, использование игровых форм обучения, применение технологий активного обучения, организация проектной деятельности учащихся и др.

Для поддержания мотивации в процессе профессионального становления студентов-вокалистов необходимо стимулировать участие в конкурсах, фестивалях и других музыкальных мероприятиях, где можно продемонстрировать свои навыки и получить обратную связь от профессионалов. Большие возможности для профессионального становления вокалиста имеет общение с преподавателями, обмен опытом и знаниями, изучение новых техник и методик вокального исполнения, постоянное совершенствование своих навыков.

Мотивация стимулирует вокалиста работать над своим голосом, изучать новые техники и приемы пения, а это связано с улучшением техники исполнения. Мотивация по-

зволяет вокалисту преодолевать трудности и продолжать двигаться вперед, несмотря на неудачи, а также способствует повышению самооценки и уверенности в своих силах. Мотивация помогает вокалисту постоянно обновлять свой репертуар, искать новые музыкальные произведения и стили.

Целенаправленное формирование мотивации у студентов-вокалистов предполагает определенный набор методов и в первую очередь так называемых активных методов [10, с. 330].

Мотивационный аспект играет важную роль на всех этапах профессионального становления студентов-вокалистов: от выбора специальности до достижения профессиональных высот. Рассмотрим подробнее, как мотивация влияет на этот процесс.

На первом этапе при выборе специальности мотивационный аспект определяет, насколько студент заинтересован в обучении вокалу. Если у студента есть мотивация к изучению вокала, он с большей вероятностью выберет эту специальность и будет готов приложить усилия для достижения успеха.

В процессе обучения мотивационный аспект во многом определяет успешность студента-вокалиста. Чем сильнее мотивация, тем больше усилий прикладывает студент для развития своих вокальных способностей, изучения новых техник и методов вокального исполнения.

Мотивированный студент стремится к постоянному совершенствованию своих навыков, что позволяет ему стать профессионалом в своей области.

По окончании обучения мотивационный аспект продолжает играть важную роль в профессиональной карьере вокалиста. Мотивация к достижению успеха, самореализации и карьерному росту помогает преодолеть трудности и добиться успеха на профессиональном поприще.

Таким образом, мотивация играет ключевую роль в подготовке специалистов-вокалистов. Она способствует развитию таланта, совершенствованию техники исполнения, преодолению трудностей и повышению

самооценки. Чтобы достичь успеха в этой области, необходимо иметь сильную мотивацию и уметь ее поддерживать на протяжении всего процесса обучения и профессиональной деятельности.

ВЫВОДЫ

В результате анализа теоретической литературы, систематизации научных источников мы пришли к выводу, что мотивационный аспект является ключевым фактором в профессиональном становлении студентов-вокалистов, определяющим его стремление к саморазвитию, самореализации и достижению успеха в музыкальной карьере. Мотивация может быть как внутренней (желание выразить свои эмоции и чувства через музыку), так и внешней (стремление к признанию, славе, богатству).

Внутренняя мотивация возникает из любви к музыке и желания создавать что-то уникальное. Она помогает музыкантам оставаться преданными своему делу, несмотря на трудности и неудачи. Внешняя мотивация может быть очень полезной, особенно на

ранних этапах карьеры, когда необходимо преодолеть страх перед публикой и критикой. Однако если внешняя мотивация становится доминирующей, то это может привести к потере интереса к музыке и прекращению творчества.

Важно найти баланс между внутренней и внешней мотивацией, чтобы сохранить любовь к музыке и достичь успеха. Для этого нужно развивать свои навыки, учиться у других музыкантов, находить свою нишу и создавать уникальный стиль. Также необходимо поддерживать связь с аудиторией, чтобы понимать, что они хотят услышать и увидеть.

Особая роль для формирования мотивации у студентов принадлежит педагогу, который помогает своему ученику преодолевать трудности обучения, использовать разнообразные методы и приемы для поддержания интереса к учебному процессу, учитывать индивидуальные особенности. Ведь мотивация – это процесс, побуждающий человека к действию, направленный на достижение определенной цели, и она позволяет студентам достигать профессиональных вершин и стать успешными музыкантами.

Список источников

1. Чернова О.С. Подготовка начинающего эстрадного вокалиста к концертно-исполнительской деятельности // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 227-231. <https://elibrary.ru/ttkftr>
2. Григорьева Е.И., Сахарова М.В. Проектные технологии как фактор развития творческого потенциала студентов // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1088-1098. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1088-1098>, <https://elibrary.ru/sopcpv>
3. Сладкопеев Р.В. Развитие художественно-творческого потенциала вокалистов в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с. <https://elibrary.ru/nkorrx>
4. Атаева С.А., Гараджаев М. Психологические аспекты профессиональной подготовки: роль мотивации, обучаемости и адаптации в успешном становлении специалиста // Всемирный ученый. 2023. Т. 1. № 7. С. 18-22.
5. Ульрих О.К. Мотивации к исследовательской деятельности как условие развития профессиональных компетенций у студентов технического вуза // Образование и саморазвитие. 2013. № 3 (37). С. 92-97. <https://elibrary.ru/rcondz>
6. Ляшенко М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11. № 1. С. 53-73. <https://doi.org/10.14529/ped190107>, <https://elibrary.ru/yybnvj>
7. Грекова В.А. Психология учебной мотивации обучающихся. Учебная мотивация: основные теории и подход // Северо-Кавказский психологический вестник. 2008. Т. 6. № 3. С. 47-49. <https://elibrary.ru/siwagp>

8. Нижнева-Ксенофонтова Н.Л., Нижнева Н.Н., Ксенофонтов В.А. Мотивация студентов в вузе: ключевые вопросы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 9-17. <https://doi.org/10.24411/2712-827X-2020-10101>, <https://elibrary.ru/bosoes>
9. Арутюнова А.Б. Совершенствование профессиональной подготовки эстрадного исполнителя (вокалиста) на современном этапе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 22 с. <https://elibrary.ru/svcxob>
10. Иваненко К.А., Головки О.Н. Роль активных методов обучения в развитии творческого потенциала студентов ссуза // Modern Science. 2020. № 3-1. С. 329-334. <https://elibrary.ru/zjtkuy>

References

1. Chernova O.S. (2014). Training a novice singer to perform in concerts. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, no. 12, pp. 227-231. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ltkftf>
2. Grigor'eva E.I., Sakharova M.V. (2023). Project technologies as a factor in the development of students' creative potential. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5, pp. 1088-1098. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1088-1098>, <https://elibrary.ru/sopecpx>
3. Sladkopevets R.V. (2008). *Razvitie khudozhestvenno-tvorcheskogo potentsiala vokalistov v vuzakh kul'tury i iskusstv: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Development of Artistic and Creative Potential of Vocalists in Universities of Culture and Arts. PhD (Education) diss. abstr.]. Moscow, 24 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nkorrx>
4. Ataeva S.A. Garadzhaev M. (2023). Psychological aspects of professional training: the role of motivation, learning and adaptation in the successful development of a specialist. *Vsemirnyi uchenyi = World Scientist*, vol. 1, no. 7, pp. 18-22. (In Russ.)
5. Ul'rikh O.K. (2013). Motivatsii k issledovatel'skoi deyatel'nosti kak uslovie razvitiya professional'nykh kompetentsii u studentov tekhnicheskogo vuza [Motivation for research activities as a condition for the development of professional competencies among technical university students]. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*, no. 3 (37), pp. 92-97. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rcondz>
6. Lyashenko M.V. (2019). Motivation of educational activity: basic concepts and problems. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki = Bulletin of the South Ural State University. Series: Education. Educational Sciences*, vol. 11, no. 1, pp. 53-73. (In Russ.) <https://doi.org/10.14529/ped190107>, <https://elibrary.ru/ybvnvj>
7. Grekova V.A. (2008). Psychology of educational motivation. Educational motivation: the basic theories and approaches. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik = North-Caucasian Psychological Bulletin*, vol. 6, no. 3, pp. 47-49. (In Russ.) <https://elibrary.ru/siwagp>
8. Nizhneva-Ksenofontova N.L., Nizhneva N.N., Ksenofontov V.A. (2020). Motivation of students in university: key questions. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya = Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, no. 1, pp. 9-17. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/2712-827X-2020-10101>, <https://elibrary.ru/bosoes>
9. Arutyunova A.B. (2013). *Sovershenstvovanie professional'noi podgotovki ehstradnogo ispolnitelya (vokalista) na sovremennom etape: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Improving the Professional Training of a Pop Performer (Vocalist) at the Present Stage. PhD (Education) diss. abstr.]. Moscow, 22 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/svcxob>
10. Ivanenko K.A., Golovko O.N. (2020). Rol' aktivnykh metodov obucheniya v razvitii tvorcheskogo potentsiala studentov ssuza [The role of active learning methods in developing the creative potential of SSEE students]. *Modern Science*, no. 3-1, pp. 329-334. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zjtkuy>

Информация об авторе

Чэнь Вэньци, преподаватель кафедры вокального исполнительства, Сычуаньский институт культуры и искусств, г. Мяньян, Китайская Народная Республика.

<https://orcid.org/0009-0007-4600-8744>
cwq10589908@163.com

Поступила в редакцию 13.11.2023
Одобрена после рецензирования 15.01.2024
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Chen Wenqi, Lecturer of Vocal Performance Department, Sichuan University of Culture and Arts, Mianyang, People's Republic of China.

<https://orcid.org/0009-0007-4600-8744>
cwq10589908@163.com

Received 13.11.2023
Approved 15.01.2024
Accepted 17.01.2024

ПЕДАГОГИКА СРЕДНЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 372.882

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-27-35>



Технологии литературно-методического образования учителя

Галина Михайловна ПЕРВОВА 

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

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

gmp47@yandex.ru

Актуальность. Цель исследования – отразить поиски наиболее продуктивных способов преподавания литературы. Для достижения цели в методику литературного чтения начальной и основной школы необходимо включить современные технологии подготовки учителя к эффективному проведению урока.

Методы исследования. Методы технологизации учебно-воспитательного процесса связаны с пониманием типовых признаков технологии, классификацией технологий в педагогике и, в частности, в дидактике, с разработкой образовательных и учебных технологий, которые доступны учителям начальной школы и преподавателям-филологам.

Результаты исследования. Разработаны и апробированы в практике преподавания технологии многоуровневого восприятия текста учителем, комплексного анализа произведения при подготовке к уроку, достижения выразительного чтения текста, технология сотворческого чтения, дискретного чтения, погружения в художественный текст, подготовки к пересказу, проведения словарной работы и др. Особого внимания заслуживает технология художественно-речевого сопровождения детской жизнедеятельности в течение дня, которая имеет не только обучающий, но и здоровьесберегающий, воспитывающий характер. Каждая технология не может быть подробно описана в пределах исследования, поэтому в списке литературы указаны источники, содержащие подробные теоретические обоснования технологий и множественные примеры применения.

Выводы. Выводы исследования о технологизации учебно-воспитательного процесса связаны с самообразованием учителя, которому в настоящее время для этого предоставлены разнообразные возможности.

Ключевые слова: типы педагогических технологий, технологии литературно-методического образования учителя, литературное чтение

Для цитирования: Перова Г.М. Технологии литературно-методического образования учителя // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 29. № 1. С. 27-35. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-27-35>

PEDAGOGY OF SECONDARY AND PRESCHOOL EDUCATION

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-27-35>

Technologies of literary and methodical teacher education

Galina M. PERVOVA 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

gmp47@yandex.ru

Importance. The purpose of the study is to reflect the search for the most productive ways of teaching literature. To achieve this goal, it is necessary to include modern technologies in the methodology of literary reading in primary and secondary schools to prepare teachers for effective teaching.

Research Methods. The technologization methods of the educational process are related to the typical features' understanding of technology, the classification of technologies in pedagogy and, in particular, in didactics, with the development of educational and training technologies that are available to primary school teachers and teachers of philology.

Results and Discussion. The technologies of multilevel perception of the text by the teacher, complex analysis of the work in preparation for the lesson, achievement of expressive reading of the text, technology of co-creative reading, discrete reading, immersion in the artistic text, preparation for retelling, carrying out dictionary work, etc. have been developed and tested in teaching practice. Special attention should be paid to the technology of artistic and speech accompaniment of children's life activities during the day, which has not only an educational, but also a health-saving, educating character. Each technology cannot be described in detail within the scope of the study, therefore, the list of references contains sources containing detailed theoretical justifications of technologies and multiple examples of applications.

Conclusion. The conclusion of the study on the technologization of the educational process is related to the self-education of the teacher, who is currently provided with a variety of opportunities for this.

Keywords: types of pedagogical technologies, technologies of literary and methodical teacher education, literary reading

For citation: Pervova, G.M. (2024). Technologies of literary and methodical teacher education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 27-35. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-27-35>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В XX веке М.Р. Львов, составитель классического «Словаря-справочника по методике русского языка», включал в учебное пособие для студентов педагогических институтов лингводидактические, дидактико-методические и собственно методические понятия и термины, среди которых одно из самых

новаторских было ТСО – технические средства обучения. Это – «современное оборудование учебного процесса, позволяющее воздействовать на слух, зрение учащихся, реализовать принципы наглядности и интереса в обучении» [1, с. 211]. Он выступал против переноса в гуманитарные науки терминов из технической области знаний, в том числе еще в 1999 г. профессор удивлялся использо-

ванию в лексиконе филолога термина «технология».

Время быстротечно, и словарь-справочник Н.Н. Светловской и Т.С. Пиче-оол «Наука становления личности средствами чтения-общения» уже подробно рассматривает «современные технологии становления личности ребенка-читателя средствами чтения-общения». Это «система способов и приемов организации практики обучения младших школьников чтению-общению, гарантирующая нужный обществу результат, так как она основана на открытых наукой и ныне действующих законах, отражающих объективно существующие безусловные или условные связи между компонентами системы «учитель – книга – ученик» [2, с. 81-82]. Учебно-воспитательный процесс в школе сопоставим с любым производственным процессом, где технологии давно не инновации, а необходимость, утверждают авторы. «Материалом» технологии при этом является каждый ребенок, обучающийся в начальной школе, инструменты – книги доступного круга чтения, а мастером, отвечающим за результат применения технологий, становится учитель-профессионал.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Так, обучение грамоте в начальной школе происходит звуковым аналитико-синтетическим методом, который включает технологию разделения устной речи на звучащие единицы, а затем обозначение изученных звуков буквами и обратную технологию составления речи: из букв формируются слоги, отрабатывается слияние их в слова, слов – в предложения и букварные тексты. Формирование читателя в начальной четырехлетней школе происходит методом чтения-общения, который включает несколько технологий: чтения-рассматривания книги, продуктивного чтения книги и отдельного произведения, осознанного и выразительного воспроизведения текста при чтении вслух и т. д. Правильное построение технологического процесса предполагает пооперационное члене-

ние его на части. Действия участников процесса теоретически обоснованы, реализуются в строгой последовательности, в соответствии с поставленными задачами, предполагают гарантированный положительный результат обучения.

Ранее в методической подготовке учителя были обязательными знания ответов на вопросы: чему учить детей (содержание обучения), зачем этому учить (целевые установки), как обучать (способы и приемы работы) и почему так, а не иначе (научное обоснование действий и деятельности в целом). В XXI веке, когда о технологичности говорят все, от президента до начинающего учителя, который только учится моделировать педагогический процесс, сложились **обобщенные признаки технологии**:

- это концептуальность (наличие цели или запланированного конечного результата);
- этапность (последовательность, алгоритмизация учебных действий или наличие формулы действий);
- повторяемость (возможность воспроизведения другими людьми).

Методика и метод как более широкие понятия вбирают в себя технологии, что придает любой деятельности конкретность и результативность.

Термин «технология» в педагогике имеет несколько определений:

- система деятельности в определенной области знаний (примеры системной педагогической деятельности предоставляют формы перевоспитания подростков через коллектив А.С. Макаренко, центр академика РАО «Гуманная педагогика» Ш.А. Амонашвили, многопрофильную школу Е.А. Ямбурга и др.);
- технологии сопряженного научного исследования (примеры использования системы межпредметных знаний для получения надежных результатов предоставляют труды академика РАО М.М. Безруких «Психофизиологические особенности обучения детей чтению и письму», аналогичные исследования влияния работы мозга на чтение и чтения на

развитие мозга доктора филологических и биологических наук Т.В. Черниговской и др.);

– предметные образовательные технологии (совокупность методов и приемов в процессе получения продукта деятельности, например, технология продуктивного чтения книг детьми, технологии формирования типа правильной читательской деятельности и читательской самостоятельности младших школьников, разработанные Н.Н. Светловской и сотрудниками ее научной школы методистов детского чтения);

– учебные технологии (алгоритм учебных действий в школьной практике, например, при решении математических задач разного типа, набор действий ознакомительного рассматривания книги при ее выборе по силам и интересам и др.).

Разработка первых трех типов технологий по силам научным работникам, исследователям педагогических проблем обучения и воспитания, а создание последнего типа технологий доступно учителям, приобретшим определенный опыт. Недаром говорят, что методика – это сплав научных знаний, педагогического мастерства (технологий) и искусства проявления личности педагога и наставника, а учебные технологии – это массовое мастерство, доступное учителю любой квалификационной категории.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В практике преподавания на кафедре теории и методики дошкольного и начального образования Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина нами разработаны образовательные технологии для учителей начальной школы и воспитателей детских садов и учебные технологии для дошкольников и младших школьников.

Наиболее значима для педагога начальной школы **технология многоуровневого восприятия и комплексного анализа текста художественной литературы** при подготовке к уроку литературного чтения. Цель ее – обеспечить полноценное восприятие художественного произведения учителем с по-

мощью литературоведческого, лингвистического, исполнительского анализа текста, методического и читательского разбора произведения. Реализация результатов аналитической деятельности используется при составлении сценария урока литературного чтения. Обучение такой технологии проводится на старших курсах, когда студентам известны все виды выполняемой работы. На практических занятиях организуется форсайт-игра, игра-предвидение, игра-проект «Технология трех У: читаем текст глазами ученика, учителя и ученого». Группа будущих учителей должна проявить свои качества квалифицированного читателя, для этого она разбивается на пять подгрупп, каждая из них вначале будет выполнять одну роль, а впоследствии все ролевые задачи лягут на плечи одного педагога-практиканта. Это роли:

1) ученика, читающего текст и определяющего, что легко и понятно в нем, а о чем надо спросить учителя или узнать; дети учатся ставить вопросы и проблемы по произведению;

2) студенты-«артисты» выполняют исполнительский анализ, составляют речевую партитуру и готовят образец выразительного чтения произведения;

3) литературоведы выделяют и характеризуют на доступном детям уровне компоненты содержания и формы произведения;

4) лингвисты определяют трудности словаря текста, выделяют изобразительно-выразительные средства языка, которые отвечают критерию оценки художественности текста;

5) методисты выбирают те виды работы с текстом, которые доступны детям данного класса и соответствуют специфике изучаемого жанра.

В результате деловой игры вырабатывается модель подготовки к уроку литературного чтения и схема комплексного анализа текста для дальнейшего использования учителями [3].

Вопрос дисциплины не стоит перед теми воспитателями и учителями первых классов, которые используют здоровьесберегающую

и культуротворческую **технологию художественно-речевого сопровождения детской жизнедеятельности в течение дня** (технология ХРС). Цель ее – отбор и включение в речь взрослого коротких, лапидарных произведений устного народного творчества и детской литературы для организации режимных и иных моментов жизни детей. Речь педагога сопровождает встречи в образовательном учреждении, гигиенические процедуры, питание в столовой, занятия и уроки, игры и прогулки, минуты отдыха и развлечений, полезные дела, другие события детской жизни. Технология формирует положительное поведение, нравственно-эстетические качества личности дошкольников и младших школьников, важна для речевого развития детей, которые стремятся запомнить короткие фразы из приятной речи воспитателя и повторить их для себя и для других. Данная технология не раз публиковалась нами¹ и была востребована заинтересованными родителями [4].

С технологией ХРС тесно связана **технология слушания** в детской аудитории, структурированная как эмоционально-психологическая подготовка к слушанию, интеллектуальная готовность, физическая поза слушателя текстов разных объемов и жанров. Послушными становятся только те дети, которые научились слушать (заметьте родственность слов!) в дошкольном возрасте и в начальных классах. Слушание – такой же вид речевой деятельности, как говорение, чтение и письмо, которому педагоги обязаны обучать, настраивая слуховое восприятие ребенка, как скрипач настраивает инструмент перед концертом [5].

Широко известна в практике школьного обучения **технология готовности к выразительному чтению**, при этом учителю сообщается примерно пятнадцать показателей образцового чтения художественного текста, по которым жюри оценивает ежегодные конкурсы в Державинском университете. Оценке жюри подвергаются следующие показате-

ли выразительного чтения учителя: правильное дыхание; полнотональность и полнота голоса в аудитории; дикция при произнесении текста; орфоэпическая грамотность; паузы стиховые, логические и психологические; соответствие темпа чтения содержанию; правильность логического ударения слов во фразе; повышение и понижение голоса (управление голосом), эмоциональная интонация (тембр); разделение текста на части, понимание идейного смысла каждой части текста чтением; запоминание (знание) текста; общение с аудиторией слушателей, невербальные средства воздействия на слушателей, донесение до слушателей подтекста произведения. В этом перечислении показателей очевидны три этапа технологии подготовки к выразительному чтению: формирование техники речи, аналитическая работа с текстом и его риторизация [6, с. 170-194].

Младшие школьники постепенно осваивают часть из критериев: дыхание, дикцию, мелодику голоса, эмоциональную интонацию, паузы и логические ударения во фразе. К обязательному набору технологий, вводящих детей в мир художественной культуры, относится **технология запоминания** (заучивания) литературного материала, без которого не идет развитие эстетического, литературного вкуса и собственной речи читателя. Заучивание текста имеет несколько приемов: запоминание по смысловым «кускам» текста; по записи прозы в «столбик» или короткой строкой, чтобы было похоже на стихи; по плану, составленному из ключевых слов текста; по элементарным строкам автора и т. д.

В начальной школе, обучая неопытных читателей, мы чередуем **технологии дискретного (прерывистого) чтения с технологией погружения в художественный текст (медленного чтения и перечитывания)**. Первая – это чтение с паузами для осознания прочитанного предложения или абзаца, чтение по коротким смысловым частям. Такое чтение необходимо ребенку, который недавно начал много читать и устает по причине технического раскодирования текста. О технологии дискретного чтения с паузами для

¹ Поговори со мною, мама! Художественно-речевое сопровождение детской жизни с утра до вечера. Тамбов: Изд-во ТОИПКО, 2014.

обдумывания мы писали статью в журнал «Начальная школа» [7].

Чтение с погружением проходит с целью развития психических процессов личности, необходимых читателю. Неспешное чтение помогает развитию воображения, мышления, чувственной сферы, памяти, представления, речи. Произведя первичное знакомство с произведением, начинаем погружение детей в художественный (чаще – стихотворный) текст, предлагаем читать «по формуле 5П», то есть даем своеобразную памятку о том, что значит «думать во время чтения»: *представляй* то, что читаешь (время и место действия, события, обстановку, героев), *переживай* (настроения, смену эмоций, чувства), *понимай* (значения слов, предложений, фраз, реплик, мотивы поведения героев, главную мысль), *помни* (выразительные обороты речи, важные мысли), *перечитывай* (интересное, кульминационное, главное).

Приведем пример чтения стихотворения С. Михалкова «А что у вас?» во втором полугодии 1 класса. Первичное выразительное чтение произведения выполнил учитель, как всегда, задавая образец и снимая своим чтением массу вопросов на простое воспроизведение содержания. «Что представили, слушая стихи?» – это ключевой вопрос беседы по вторичному чтению текста детьми. Первоклассники представили мысленную картинку: место и время действия – большой двор в городе, куда вечером вышли погулять дети. Уточняем место действия: двор в Тамбове или Рязани? Нет, в Москве! Доказательства: «из нашего окна площадь Красная видна», названы и другие места Москвы: улица Неглинная («мы гуляли по Неглинной, заходили на бульвар»), Зацепа, улица, по которой ездят трамваи. Время действия названо автором и не вызвало трудностей («дело было вечером»), поспорили о времени года (конец весны или теплая осень). Затруднение вызвало историческое время: «Давно ли происходят события во дворе, в наши дни или в далеком прошлом?». Дети с удивлением обнаружили строки, на которые ранее не обратили внимания: ребяташки во дворе хвалятся

тем, что у них в квартире газ, водопровод, что грузовик привез дрова! Оказывается, в центре Москвы еще топят печки! Учитель сообщает, что поэт написал стихотворение в тридцатые годы прошлого века. Но благодаря его таланту оно читается как современное.

Сколько детей вышло во двор? Загибают пальчики: на одной руке, подсчитывая имена мальчиков (оказалось 5), на другой – 3 девочки, всего 8. Все дети названы автором по именам! Так при чтении происходят открытия деталей текста. Что узнали о детях? Вначале дети скучали, пока Боря не начал разговор обо всем на свете. Разделили текст на две части: «Новости двора» и «Разговор о мамах». Первая часть – веселая, даже смешные речи отметили: трехлетние дети путают вчера и сегодня, запоминают цвета воздушных шаров. А вот десятилетний Вова, забравшийся на пожарную лестницу, начал серьезный разговор – о профессиях мам. Ученики даже стали определять, кем работает мама каждого героя стихотворения, так увлеклись изучением текста.

Технология изучающего чтения – это следующая стратегия в развитии начального чтения. Много интересных открытий было сделано при перечитывании произведения по выборочным частям. Наизусть запомнили главные строки: «Мамы всякие нужны, мамы разные важны. Дело было вечером, спорить было нечего». В конце урока долго искали, какие строки С. Михалков написал лично для каждого читателя. Оказалось, заголовок обращен к каждому читающему текст внимательно. Так рождаются наблюдательные, внимательные, вдумчивые читатели, о которых мечтают замечательные авторы детской литературы.

Во всех классах учителя практикуют учебные **технологии подготовки к пересказу** повествовательных произведений. Этапы этого нелегкого для детей процесса предва- рительно должен пройти учитель. Во-первых, следует определить необходимость пересказа изучаемого произведения (доступность детям данного возраста, отсутствие многочисленных диалогов и других непре-

одолимых речевых трудностей) и выбор вида пересказа (полный, близко к тексту, своими словами, частичный, выборочный, с изменениями). Во-вторых, педагог произведет составление плана (соответствующего виду пересказа), подбор опорных слов и словосочетаний (желательно включить их в цитатный план пересказа), составит проект изложения нового текста.

Всех школьников надо научить **технологии ознакомительного рассматривания детских книг при выборе их для самостоятельного внеклассного чтения**: изучаются ориентиры на обложке, надписи на вводных и титульных листах, проводится постраничное рассматривание книги и антиципация содержания по иллюстрациям, определяется характер и доступность книги. Заканчивается процесс постановкой цели чтения и выбором способа чтения. При этом детей обучаем вначале ориентации в одной книге, а впоследствии – в группе книг, предложенных учителем или библиотекарем [8, с. 94-102].

Весьма заботит методистов реализация **технологии продуктивной словарной работы** на уроках литературного чтения. Считаю дурной «традицией» после знакомства с новым произведением первым делом спрашивать детей о том, какие слова им непонятны или трудны. Работа над неизвестными детям словами, трудными для произнесения, образными и ключевыми словами текста должна идти весь урок, и каждая группа слов должна иметь собственные приемы объяснения и быть прокомментирована в нужное время и в нужном месте урока. До чтения комментируются одно-два слова, важные для общего концептуального понимания произведения; во время чтения проводится попутное объяснение большинства слов: читаются сноски, идет подбор синонимов, уточнение значений вербально и по картинкам. После чтения словарь включается в вопросы беседы, выделяется по инициативе детей. При обобщении и рефлексии следует проверить, включают ли дети новые слова в свои ответы и рассуждения.

Технология дополнения чужого (авторского) текста или технология доказательного фантазирования применяется для заполнения лакун художественного произведения, преобразования элементов сюжета, обоснования вставных эпизодов и предложений. Например, в сказке А.С. Пушкина царь Салтан, вернувшись с войны, не обнаружил жены и ребенка. Почему он сидит на троне «с грустной думой на лице», но ничего не предпринимает для поисков семьи? Этот проблемный детский вопрос заставляет вернуться к тексту, просмотреть поведение коварных героев сказки, объяснить причины нелюбви к царице сватье Бабы Бабарихи и сестер. Это тот счастливый вид аналитической беседы, когда вопрос один, а ответов – десятки, и все ответы показывают заинтересованность читателей в содержании и форме произведения.

Младшим школьникам нравится **технология сотворческого чтения** литературного произведения, при которой происходит полилог учеников с писателем, художником-иллюстратором, героями, педагогом-интерпретатором и другими читателями изучаемого текста [9].

Весьма распространена, потому что доступна и самим учащимся, **технология рекомендации и презентации творчества писателя**, рассказывания об авторе и его произведениях, **интерпретирования доступных произведений** с учетом их жанровых особенностей.

Большое значение мы придаем **технологии продуктивного самостоятельного чтения книги** во всех классах. Цель – освоить трехэтапный процесс работы с книгой до чтения, во время чтения и после прочтения. До чтения проводится ознакомительное рассматривание книги по правилам, в процессе чтения – особое внимание к языку текста, сравнение иллюстраций и текста, после чтения – собеседование и творческие работы. Используются методы чтения-рассматривания, вычитывания информации из текста путем чтения-общения с создателями книги или диалога с автором данной книги и дру-

гие, и ученики добиваются определенной читательской компетентности [10].

Исследовательский уровень носит **технология конвергентного литературного образования** детей в условиях разновозрастных групп обучающихся. Цель: интеграция методов и приемов учебной и внеурочной деятельности, междисциплинарные формы организации учебно-воспитательного процесса в условиях сельской малочисленной и малокомплектной школы [11].

ВЫВОДЫ

История методики обучения языку и литературе оставила педагогам огромные богатства дидактических технологий с обоснованием теоретических основ и с использованием опыта эмпирической работы читателя с текстом. Знание десятков современных технологий связано с преобразованием традиционных способов и приемов работы, с их адаптацией к реалиям чтения. Те, кто учит других, но не учит себя, не могут называться учителями.

Список источников

1. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М.: Просвещение, 1988. 239 с.
2. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Наука становления личности средствами чтения-общения: Словарь-справочник. М.: Экон-Информ, 2011. 213 с.
3. Первова Г.М. Технология многоуровневого восприятия текста как форма филологической подготовки учителя // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 175. С. 7-11. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-7-13>, <https://elibrary.ru/yartz>
4. Первова Г.М. Художественно-речевое сопровождение дошкольников в течение дня // Практика управления ДОУ. 2014. № 5. С. 32-45.
5. Маслова М.В., Первова Г.М. Слушание литературных произведений // Практика управления ДОУ. 2018. № 1. С. 19-26.
6. Первова Г.М. Читательская культура педагога. Тамбов: Изд-во ТОИПКРО, 2018. 250 с.
7. Первова Г.М. Дискретное чтение как ведущий прием обучения творческому чтению на начальном этапе становления читателя // Начальная школа. 2011. № 5. С. 35-39. <https://www.elibrary.ru/pajmrl>
8. Светловская Н.Н., Пиче-оол Т.С. Обучение детей чтению: Практическая методика. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 285 с.
9. Первова Г.М. Комплексный анализ текста. Тамбов: Изд. дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2013. 151 с.
10. Колганова Н.Е. Читательская компетентность младших школьников: сущность, структура, показатели // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. Т. 16. № 1. С. 27-37. <https://www.elibrary.ru/yndnkl>
11. Трегубова Н.Н. Подготовка будущих учителей начальных классов к работе в сельской начальной школе // Теория и практика образования в современном мире: материалы 8 Междунар. науч. конф. СПб.: Свое издательство, 2015. С. 12-14. <https://www.elibrary.ru/vcyrnh>

References

1. L'vov M.R. (1988). *Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka* [Dictionary-Reference Book on the Methodology of the Russian Language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 239 p. (In Russ.)
2. Svetlovskaya N.N., Piche-ool T.S. (2011) *Nauka stanovleniya lichnosti sredstvami chteniya-obshcheniya: Slovar'-spravochnik* [The Science of Personality Formation by Means of Reading and Communication: Dictionary-Reference]. Moscow, Ehkon-Inform Publ., 213 p. (In Russ.)
3. Pervova G.M. (2018). Technology of multilevel text comprehension as a form of philological teacher's training. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 23, no. 175, pp. 7-11. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-175-7-13>, <https://elibrary.ru/yartz>

4. Pervova G.M. (2014). Khudozhestvenno-rechevoe soprovozhdenie doshkol'nikov v techenie dnya [Artistic and speech support for preschoolers during the day]. *Praktika upravleniya DOU* [The Practice of Managing a Preschool Educational Institution], vol. 5, pp. 32-45. (In Russ.)
5. Maslova M.V., Pervova G.M. (2018). Slushanie literaturnykh proizvedenii [Listening to literary works]. *Praktika upravleniya DOU* [The Practice of Managing a Preschool Educational Institution], no. 1, pp. 19-26. (In Russ.)
6. Pervova G.M. (2018). *Chitatel'skaya kul'tura pedagoga* [The Teacher's Reading Culture]. Tambov, TOIP-KRO Publ., 250 p. (In Russ.)
7. Pervova G.M. (2011). Diskretnoe chtenie kak vedushchii priem obucheniya tvorcheskomu chteniyu na nachal'nom etape stanovleniya chitatelya [Discrete reading as a leading method of teaching creative reading at the initial stage of becoming a reader]. *Nachal'naya shkola = Elementary School*, no. 5, pp. 35-39. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/pajmrl>
8. Svetlovskaya N.N., Piche-ool T.S. (2001). *Obuchenie detei chteniyu: Prakticheskaya metodika* [Teaching Children to Read: a Practical Technique]. Moscow, ACADEMIA Publ., 285 p. (In Russ.)
9. Pervova G.M. (2013). *Kompleksnyi analiz teksta* [Comprehensive Text Analysis]. Tambov, Tambov Derzhavin State University Publishing House, 151 p. (In Russ.)
10. Kolganova N.E. (2017). Reader's competence of younger school students: essence, structure, indicators. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus = Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*, vol. 16, no. 1, pp. 27-37. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/yndnkl>
11. Tregubova N.N. (2015). Podgotovka budushchikh uchitelei nachal'nykh klassov k rabote v sel'skoi nachal'noi shkole [Preparing future primary school teachers to work in a rural primary school]. *Materialy 8 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire»* [Proceedings of 8th International Scientific Conference "Theory and Practice of Education in the Modern World"]. St. Petersburg, Svoe izdatel'stvo Publ., pp. 12-14. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/vcyrnkh>

Информация об авторе

Первова Галина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики дошкольного и начального образования, Тамбовский государственный университет им. Г.П. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>
gmp47@yandex.ru

Поступила в редакцию 03.11.2023
Одобрена после рецензирования 22.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Galina M. Pervova, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-5777-2832>
gmp47@yandex.ru

Received 03.11.2023
Approved 22.12.2023
Accepted 17.01.2024

Научная статья
УДК 37.013.42

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-36-45>



Факторы, влияющие на формирование личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации

Алексей Сергеевич ХОДАЕВ 

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

Актуальность. Активное использование школьниками в повседневной жизни современных технологий, обеспечивающих доступ к виртуальному пространству Интернета, содержащему большое количество угроз для нормального развития несовершеннолетних, способствовало появлению у научного сообщества интереса к проблеме формирования личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации, а также выявлению факторов, оказывающих влияние на этот процесс. Цель исследования – изучение факторов, влияющих на формирование личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации.

Методы исследования. Данное исследование выполнено на основе интегративного, аксиологического, личностно-деятельностного и средового подходов. В качестве методов исследования использовались: анализ научной литературы по теме исследования, сравнение, обобщение, систематизация, структуризация информации.

Результаты исследования. Обосновано, что на формирование личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации оказывает влияние совокупность факторов, которые условно можно разделить на две группы: внешние (информационно-техническая среда, природные и социокультурные факторы) и внутренние (биологические и индивидуально-психологические особенности).

Выводы. Практическое применение полученных результатов возможно для разработки технологии формирования личностной готовности подростков к противодействию отрицательным влияниям интернет-социализации.

Ключевые слова: личностная готовность, информационные угрозы Интернета, факторы, подростки

Для цитирования: Ходаев А.С. Факторы, влияющие на формирование личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 36-45.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-36-45>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-36-45>

Factors influencing the formation of adolescents' personal readiness to resist the negative influences of Internet socialization

Aleksey S. KHODAEV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

aleshylka@mail.ru

Importance. The active use of modern technologies by schoolchildren in everyday life, providing access to the virtual space of the Internet, which contains a large number of threats to the normal development of minors, contributed to the emergence of interest in the scientific community in the problem of forming the adolescents' personal readiness to resist the negative effects of Internet socialization, as well as the identification of factors influencing this process. The purpose of the study is to research the factors influencing the formation of adolescents' personal readiness to resist the negative influences of Internet socialization.

Research Methods. This study is carried out on the basis of integrative, axiological, personal-activity and environmental approaches. The following research methods are used: analysis of scientific literature on the research topic, comparison, generalization, systematization, structuring of information.

Results and Discussion. It is proved that the formation of adolescents' personal readiness to resist the negative effects of Internet socialization is influenced by a set of factors that can be conditionally divided into two groups: external (information technology environment, natural and socio-cultural factors) and internal (biological and individual psychological characteristics).

Conclusion. The practical application of the obtained results is possible for the development of technology for the formation of adolescents' personal readiness to counteract the negative effects of Internet socialization.

Keywords: personal readiness, information threats of the Internet, factors, teenagers

For citation: Khodaev, A.S. (2024). Factors influencing the formation of adolescents' personal readiness to resist the negative influences of Internet socialization. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 36-45. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-36-45>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В реалиях XXI века представители различных областей знания, изучающие процесс вхождения человека в общество, сходятся во мнении, что на современных школьников огромное влияние оказывает Интернет, играющий весомую роль в становлении ценностных ориентаций и установок юных пользователей. В процессе интернет-социализации подростков происходит стихийное и бесконтрольное усвоение ими социального опыта путем вхождения в различные интернет-

сообщества (развлекательные, профессиональные, криминальные и т. д.), просмотра и производства различного контента, общения с другими пользователями. При этом социализация школьников в сети Интернет представляется одной из значимых проблем педагогической науки в силу двойственного информационного влияния сети [1, с. 173]. Поскольку информация является средством социального воздействия в процессе интернет-социализации, контент может выступать как основой для конструктивного развития личности, так и инструментом негативного

влияния на человека [2, с. 1085]. К токсичной информации в Интернете можно отнести: призывы аутодеструктивному и противоправному поведению; к смене пола; оправдание преступлений; материалы с нецензурной бранью, порнографией и т. д.

Как отмечают Е.А. Уваров, Л.Н. Макарова и Т.И. Гуцина, наиболее восприимчивыми к деструктивному влиянию Сети являются подростки, поскольку спецификой отрочества является сепарация ребенка от родителей, желание ратифицировать свое право на автономность, поиск поддержки во внешнем окружении, в котором, по мнению несовершеннолетних пользователей, находятся люди, примеру которых необходимо следовать [3, с. 92]. Так, зачастую подростки в процессе интернет-социализации находят для себя идеальный образ человека среди лидеров незаконных движений, использующих возможности Интернета для осуществления диссоциального онлайн-воспитания, ориентированного на втягивание в свои ряды новых членов, подготовку кадров, способных выполнять необходимые для преступной организации действия. Зачастую для индивида, вошедшего в сообщество, оставить его равносильно утрате своего «Я». Для молодого человека данное объединение начинает выступать в качестве опоры самосознания и определять смысл его жизни. В этой связи представляется актуальным анализ факторов, влияющих на формирование личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось с опорой на синтетико-аналитическое осмысление методологических подходов, применяемых в психолого-педагогических исследованиях, при определяющем значении средового подхода. В границах указанного подхода прослеживается доминирующее влияние фактора образовательной среды, поскольку формирование личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интер-

нет-социализации происходит в образовательном процессе учебного заведения.

При подготовке исследования преимущественно использовались теоретические методы исследования (сравнение, обобщение, систематизация, структуризация), анализировались отечественные психолого-педагогические исследования, а также изучался и обобщался передовой педагогический опыт.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В рамках данного исследования, опираясь на позицию Е.И. Мещеряковой, под личностной готовностью подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации мы будем понимать интегративное качество, в котором воплощены невосприимчивость личности к деструктивному информационно-психологическому влиянию, «внутренняя самоизоляция от информационно-психологического воздействия, принимаемого в целях разрушения резистентности к негативным факторам информационного противоборства» [4, с. 70-71]. Отмечая, что рассматриваемая готовность формируется в рамках образовательного процесса, следует подчеркнуть ключевую роль воздействия на развитие данного интегративного качества образовательной среды. Однако при этом не исключается влияние иных факторов, действие которых происходит за пределами образовательного процесса.

Д.М. Байков определяет фактор как «существенное обстоятельство в каком-нибудь процессе» [5, с. 91], называя его «действующей силой, тем, что влияет, определяет, преобразовывает» [5, с. 91]. Исследователь условно разделил факторы, влияющие на развитие личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации, на две группы: внутренние и внешние.

В группу внутренних факторов, влияющих на формирование рассматриваемого интегративного качества личности, следует от-

нести биологические и индивидуально-психологические особенности подростка.

Биологический фактор, физиологические характеристики представлены полом, особенностями специфических и общих видов высшей нервной деятельности, морфологии мозга, развития его отдельных функциональных структур и т. д. [6, с. 103].

Так, в зависимости от половой принадлежности подростки обладают различными особенностями, влияющими на сопротивляемость негативным воздействиям Сети. Как указывает Е.В. Панина, у девочек в большей мере выражена гибкость в поведении, что обеспечивает высокий уровень саморегуляции, который позволяет контролировать свои эмоции в процессе отрицательного влияния интернет-социализации и выбирать конструктивные поведенческие стратегии [7, с. 13]. Однако отношение к себе у девочек сильно зависит от оценки их личности другими людьми. Кроме того, у них выявлена устремленность на подражание определенному эталону, что указывает на низкую степень их самостоятельности [8, с. 135]. Данные особенности способствуют повышению управляемости девочками через сеть Интернет. В свою очередь, «саморегуляция мальчиков-подростков отличается более высоким уровнем самостоятельности, что свидетельствует о большей автономии в принятии решений и организации деятельности» [8, с. 135].

Как отмечает С.Н. Костромина, саморегуляция подростка обеспечивается префронтальной корой (лобными долями мозга), становление и усовершенствование управляющих функций которой происходит в отрочестве [9, с. 31]. В связи с тем, что их формирование завершается в 18 лет, у несовершеннолетних в возрасте от 11 до 17 лет префронтальная кора развита не полностью, что обуславливает ряд трудностей: «рассеянное внимание, слабый контроль над импульсами, гиперактивное поведение, плохое понимание и управление собственным временем, дезорганизация деятельности, прокрастинация, неправильное суждение и понимание того,

что происходит вокруг, неправильная интерпретация событий и эмоций окружающих и построение поведения на основе этой ошибочной информации, плохое извлечение опыта, неспособность научиться на своих ошибках, проблемы с краткосрочной памятью» [10, с. 55-56]. Поскольку данная область мозга отвечает за эмоции, поведенческие и сложные когнитивные функции (абстрактное мышление, оценивание ситуации, выработку решений), она играет существенную роль в формировании личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации. Поэтому в данном процессе представляется целесообразным использовать проблемно ориентированное обучение, базирующееся на выявлении противоречий кейс-ситуации, технологию развития критического мышления, активно применяемую в образовании, поскольку она требует вовлечения в работу нейронных сетей префронтальной коры [9, с. 94].

Происходящая в коре головного мозга совокупность нейрофизиологических процессов, обеспечивающая поведенческое приспособление подростка к особенностям среды, является высшей нервной деятельностью (далее – ВНД) [11, с. 19]. Различают четыре основных типа ВНД: 1) слабый; 2) сильный; уравновешенный, инертный; 3) сильный, неуравновешенный (с преобладанием процесса возбуждения); 4) сильный, уравновешенный, подвижный [12, с. 83-84]. Основным проявлением высшей нервной деятельности является темперамент, который выступает индивидуально-психологическим фактором, влияющим на формирование личностной готовности подростка.

Так, подросток меланхолического (слабого) типа темперамента характеризуется малой работоспособностью, низкой реактивностью и активностью, способствующей тому, что он легко «теряется» в экстремальной ситуации и не может в полной мере реализовать приобретенные защитные знания, умения и навыки. Флегматик (сильный, уравновешенный, инертный тип) в свою очередь характеризуется устойчивостью сформиро-

ванности личностной готовности к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации по причине его интроверсии и ригидности, в отличие от холерика (сильного, неуравновешенного типа), у которого в силу излишнего возбуждения результаты недостаточно стабильны.

В отличие от остальных типов темперамента, сангвиник (сильный, уравновешенный, подвижный тип) в экстремальной ситуации может показать результаты выше, чем обычно, что обусловлено его уверенностью в себе и достаточной работоспособностью [12, с. 84-85]. Наряду с темпераментом, различные ученые выделяют среди индивидуально-психологических факторов систему ценностей, «уровень развития осознанности в потреблении информации, уровень критичности мышления» [13, с. 102], «склонность к риску» [5, с. 91] и т. д.

Таким образом, все вышеперечисленные характеристики подростков могут быть отнесены к внутренним факторам, влияющим на формирование личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации, поскольку они отражают специфические особенности представителей данного возраста. Внешними же факторами, оказывающими влияние на развитие рассматриваемого интегративного качества, являются: информационно-техническая среда, природные (экологические) факторы, социокультурные обстоятельства.

Воздействие на подростков информационно-технической среды, представленной различными устройствами (мобильные телефоны, компьютеры и т. д.) и виртуальными пространствами, в частности, Интернетом, проявляется в том, что в отличие от прошлых поколений современным подросткам приходится обрабатывать значительно больший объем данных, что влечет за собой появление когнитивных перегрузок, которые сказываются на процессе формирования личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации. О.М. Зотова и В.В. Зотов выделяют следующие негативные последствия для

школьников, вызываемые переизбытком данных: «а) снижение адекватности восприятия входящей информации – учащийся не воспринимает учебный материал; б) ослабление способности думать – учащийся не может построить причинно-следственные связи, и как результат – плохое усвоение материала и отсутствие систематизации знаний; в) снижение творческих потенций и интеллектуальных способностей» [14, с. 109], проявляющееся в том, что школьник «не может перенести усвоенный материал на новые ситуации и как результат остается на уровне «сделай по образцу»; г) снижение способности принимать решения – учащийся не может самостоятельно решать учебные задачи, и, как результат, не формируются навыки самостоятельной работы» [14, с. 109].

По причине информационных перегрузок, связанных с чрезмерным пребыванием школьника в виртуальной реальности, большое значение для формирования личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации приобретает природный (экологический) фактор, который может использоваться при воспитании и обучении школьников в рамках открытого (природного) образования. Особый интерес в изучении данного направления представляет шведский опыт, в рамках которого зарубежные коллеги выделили ряд положительных фактов: между понижением уровня стресса у школьников и обучением на природе наличествует позитивная связь; подростки усваивают 50 % визуальной и аудиальной информации, и 80 % эмоционального и деятельностного опыта; учащиеся, обладающие доступом к многообразной внешней среде, имеют более крепкое здоровье, реже заболевают, обладают лучшей способностью концентрироваться [15, с. 2956].

Наряду с природным (экологическим) фактором большое влияние на подростков оказывают социокультурные обстоятельства, к которым относятся:

1) макрофакторы, находящие свое выражение в особенностях общества, государственной политике, направленной на обеспече-

ние правомерного и добропорядочного поведения граждан, а также в пропаганде, осуществляемой различными субъектами в Интернете, СМИ и на иных информационных площадках;

2) мезофакторы, влияние которых на молодого человека выражено спецификой территории проживания и принадлежностью к определенной субкультуре [16, с. 31], обладающей совокупностью вкусов, ценностей, норм, стереотипов, сказывающихся на стиле жизни и мышлении подростка;

3) микрофакторы, которые представлены непосредственным окружением, с которым контактирует подросток. В него входят:

а) семья, играющая важную роль в становлении у ребенка социальной зрелости, жизненных установок, духовных ценностей в условиях совместной житейской деятельности взрослых и детей, их искренней коммуникации между собой в обстановке взаимной заботы и любви. Благодаря положительным эмоциональным связям подростка с родителями ребенок стремится подражать им, перенимая образцы поведения [17, с. 13];

б) группа сверстников, которая имеет более существенное влияние на подростка, нежели чем родители. Это связано с тем, что кризис отрочества вынуждает несовершеннолетних учитывать мнение ровесников, находящихся в схожей ситуации и способных понять их переживания лучше, чем взрослые. При коммуникации с людьми того же возраста подростки знакомятся и перенимают новые слова, модели поведения и правила группы [18, с. 240]. Поэтому при асоциальной направленности значимой для подростка группы молодой человек будет соблюдать господствующие в ней установки и нормы [19, с. 168-169]. Кроме регулятивно-поведенческой функции общение со сверстниками решает познавательную проблему, связанную с обеспечением подростка сведениями, которые по некоторым причинам взрослые им не передают;

в) педагоги, отвечающие за обеспечение информационной безопасности подростка в Интернете от данных, причиняющих ущерб

его благополучию [20, с. 29]. Одним из способов защиты школьника от токсичного контента следует считать целенаправленное формирование у него личностной готовности к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации с помощью трансляции знаний об интернет-угрозах и развития навыков безопасного поведения в виртуальном пространстве [21, с. 161].

Таким образом, становление рассматриваемой готовности происходит в образовательном процессе учебного заведения, что подчеркивает ключевую роль фактора образовательной среды в развитии рассматриваемого интегративного качества. Однако при организации данного процесса целесообразно учитывать и иные существенные обстоятельства. Например, при анализе внутренних факторов стоит обратить внимание на то, что неполная развитость префронтальной коры головного мозга подростка обуславливает актуальность использования в педагогическом процессе проблемного обучения и технологии развития критического мышления. В свою очередь, специфика темперамента каждого отдельного школьника влияет на устойчивость сформированности готовности.

Также стоит учитывать и влияние внешних факторов, которые представлены как информационно-технической средой, способной вызывать у школьников когнитивные перегрузки, приводящие к снижению адекватности восприятия входящей информации, так и природой, использование которой в воспитании и обучении способно снизить негативное влияние искусственного пространства. Помимо этого, при организации занятий в школе следует брать во внимание государственную политику и юридическое регулирование в сфере образования (макрофакторы), ценности субкультуры, к которой принадлежит молодой человек, а также особенности территории его проживания (мезофакторы), характер влияния семьи и групп сверстников на подростка (микрофакторы).

ВЫВОДЫ

Подводя итог вышесказанному, отметим, что в процессе аналитического осмысления научной литературы был обозначен перечень угроз, присутствующих в Интернете, а также определен возраст, представители которого в наибольшей степени подвержены вредному воздействию Сети. В связи с этим обоснована актуальность формирования личностной готовности подростков к сопротивлению отрицательным влияниям интернет-социализации, под которой понимается интегративное качество, в котором воплощены невосприимчивость личности к деструктивному информационно-психологическому влиянию, «внутренняя самоизоляция от информацион-

но-психологического воздействия, предпринимаемого в целях разрушения резистентности к негативным факторам информационного противоборства» [4, с. 70-71]. Следует сказать, что ключевую роль в развитии данной готовности играет вариативная образовательная среда. Однако при этом не стоит исключать влияние иных существенных обстоятельств, которые можно условно разделить на две группы: внутренние и внешние. Так, первая совокупность факторов включает в себя биологические и индивидуально-психологические особенности подростка, а вторая представлена информационно-технической средой, природными (экологическими) факторами и социокультурными обстоятельствами.

Список источников

1. Угольников Н.В. Влияние Интернета на социализацию старших школьников // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 5. С. 173-174. <https://www.elibrary.ru/pczhaf>
2. Голушко Т.К., Макарова Л.Н. Аналитическое осмысление студентами вуза понятия «информационный иммунитет личности»: педагогический аспект // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5 (206). С. 1077-1087. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1077-1087>, <https://www.elibrary.ru/cgkwdx>
3. Уваров Е.А., Макарова Л.Н., Гущина Т.И. Социально-психологические факторы и механизмы возникновения экстремизма // Социально-экономические явления и процессы. 2018. Т. 13. № 104. С. 91-97. <https://www.elibrary.ru/sneqbr>
4. Меццержакова Е.И. Развитие духовно-нравственного иммунитета студенческой молодежи в условиях современного информационного противоборства // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2022. Т. 21. № 2. С. 67-74. <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-67-74>, <https://www.elibrary.ru/eojpwb>
5. Байков Д.М. Формирование профессионально-личностной готовности сотрудников органов внутренних дел к противодействию информационным угрозам в сети Интернет: дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 259 с. <https://www.elibrary.ru/ordseb>
6. Каширин В.П. Социальная психология. Берлин; Москва: Директ-Медиа, 2021. 232 с. <https://www.elibrary.ru/dyiotz>
7. Панина Е.В. Специфика самосознания подростков разного пола и гендерной ориентации: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 24 с. <https://www.elibrary.ru/zpjzdr>
8. Панина Е.В. Исследование половых особенностей саморегуляции у подростков // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 4-1 (33). С. 132-136. <https://www.elibrary.ru/pbkbcf>
9. Костромина С.Н. Введение в нейродидактику. СПб.: С.-Петербург. ун-т, 2019. 182 с. <https://www.elibrary.ru/hvocvj>
10. Рахимкулова А.С. Нейропсихологические особенности подросткового возраста, влияющие на склонность к рисковому и суицидальному поведению // Суицидология. 2017. Т. 8. № 1 (26). С. 52-61. <https://www.elibrary.ru/ykvdf1>
11. Смирнов В.М. Психика, душа и сознание – спорные вопросы // Вестник Международной академии наук (Русская секция). 2010. № 2. С. 18-24. <https://www.elibrary.ru/ndtxal>
12. Вяткин Б.А., Самбикина О.С. Типы нервной системы и темперамента как природные предпосылки формирования стиля учебной деятельности школьника // Вестник Пермского государственного гу-

- манитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. С. 81-100. <https://www.elibrary.ru/sweppz>
13. Томина Н.А. Факторы, влияющие на формирование информационного иммунитета у детей // Актуальные проблемы экстремальной и кризисной психологии: материалы 4 Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Урал. ун-т, 2022. С. 101-103. <https://www.elibrary.ru/hcxzxi>
 14. Зотова О.М., Зотов В.В. Информационные перегрузки как фактор стресса студентов вузов // Курский научно-практический вестник «Человек и его здоровье». 2015. № 4. С. 108-115. <https://www.elibrary.ru/vjkgip>
 15. Гаркуша Н.С., Густавссон Л. Природа как ресурс образования современных школьников: шведский опыт // Фундаментальные исследования. 2013. № 10-13. С. 2954-2958. <https://www.elibrary.ru/rqrxzl>
 16. Мудрик А.В. Социализация человека. М.: Академия, 2006. 304 с. <https://www.elibrary.ru/qofumr>
 17. Амбалова С.А. Влияние семьи на социализацию личности ребенка // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2015. № 3 (22). С. 13-15. <https://www.elibrary.ru/uyyifx>
 18. Юдина А.И. Факторы влияния на социализацию подростков в условиях трудной жизненной ситуации // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 24. С. 231-243. <https://www.elibrary.ru/rbgxah>
 19. Бобровникова Н.С. Основные факторы виктимизации современных подростков // Цифровая наука. 2020. № 5 (5). С. 166-171. <https://www.elibrary.ru/qtylbf>
 20. Николаева А.А., Савченко И.А., Зиновьева Н.А. Роль учителя в обеспечении информационной безопасности современных школьников // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 1 (22). С. 27-32. <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2018-1-27-32>, <https://www.elibrary.ru/xnrzbb>
 21. Соколовская И.Э., Щербакова О.И., Васякин Б.С. Информационно-психологическая безопасность личности как психотехнология защиты от манипуляции сознанием молодежи // Коммуникология. 2019. Т. 7. № 2. С. 154-164. <https://doi.org/10.21453/2311-3065-2019-7-2-154-164>, <https://www.elibrary.ru/fgakio>

References

1. Ugol'kov N.V. (2012). The Internet influence on socialization of senior school students. *Istoricheskaya i sotsial'no-obrazovatel'naya mysl' = Historical and Social Educational Idea*, no. 5, pp. 173-174. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/pczhaf>
2. Golushko T.K., Makarova L.N. (2023). Analytical understanding by university students of "individual information immunity" concept: pedagogical aspect. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 5 (206), pp. 1077-1087. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1077-1087>, <https://www.elibrary.ru/cgkwdx>
3. Uvarov E.A., Makarova L.N., Gushchina T.I. (2018). Social and psychological factors and origins of extremism. *Sotsial'no-ehkonomicheskie yavleniya i protsessy = Social-Economic Phenomena and Processes*, vol. 13, no. 104, pp. 91-97. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/sneqbr>
4. Meshcheryakova E.I. (2022). Spiritual and moral immunity among student youth in current informational confrontation. *Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus = Psychology-Pedagogical Journal Gaudeamus*, vol. 21, no. 2, pp. 67-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-231X-2022-21-2-67-74>, <https://www.elibrary.ru/eojpwb>
5. Baikov D.M. (2019). *Formirovanie professional'no-lichnostnoi gotovnosti sotrudnikov organov vnutrennikh del k protivodeistviyu informatsionnym ugrozam v seti Internet: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Professional and Personal Readiness of Employees of Internal Affairs Bodies to Counter Information Threats on the Internet: PhD (Education) diss.]. Moscow, 259 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/ordseb>
6. Kashirin V.P. (2021). *Sotsial'naya psikhologiya* [Social psychology]. Berlin, Moscow, Direct-Media Publ., 232 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/dyiotz>
7. Panina E.V. (2014). *Spetsifika samosoznaniya podrostkov raznogo pola i gendernoi orientatsii: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [The specifics of the self-awareness of adolescents of different genders and gender orientation: PhD (Psychology) diss. abstr.]. Yaroslavl', 24 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/zpjzdr>

8. Panina E.V. (2011). Issledovanie polovykh osobennostei samoregulyatsii u podrostkov [The study of the sexual characteristics of self-regulation in adolescents]. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta = Cherepovets State University Bulletin*, no. 4-1 (33), pp. 132-136. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/pbkbcf>
9. Kostromina S.N. (2019). *Vvedenie v neurodidaktiku* [Introduction to neurodidactics]. St. Petersburg, Saint-Petersburg State University Publishing House, 182 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/hvocvj>
10. Rakhimkulova A.S. (2017). Neuropsychological changes in adolescence that influence risky and suicidal behavior. *Suitsidologiya = Suicidology*, vol. 8, no. 1 (26), pp. 52-61. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/ykvdf>
11. Smirnov V.M. (2010). Mentality, soul and consciousness – questions at issue. *Vestnik Mezhdunarodnoi akademii nauk (Russkaya sektsiya) = Herald of the International Academy of Science, Russian Section*, no. 2, pp. 18-24. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/ndtxal>
12. Vyatkin B.A., Sambikina O.S. (2014). Nervous system and temperament types as natural predictors of formation of students' academic activity style. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki = Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*, no. 1, pp. 81-100. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/sweppz>
13. Tomina N.A. (2022). Faktory, vliyayushchie na formirovaniye informatsionnogo immuniteta u detei. *Materialy 4 Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Aktual'nye problemy ehkstremaal'noi i krizisnoi psikhologii»* [Proceedings of the 4th All-Russian Scientific and Practical Conference “Current Problems of Extreme and Crisis Psychology”]. Ekaterinburg, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin Publ., pp. 101-103. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/hcxzxi>
14. Zotova O.M., Zotov V.V. (2015). Information overload as a stress factor among university students. *Kurskii nauchno-prakticheskii vestnik «Chelovek i ego zdorov'e» = Kursk Scientific and Practical Bulletin “Man and His Health”*, no. 4, pp. 108-115. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/vjkgip>
15. Garkusha N.S., Gustavsson L. (2013). Nature as an educational resource of modern schoolchildren: swedish experience. *Fundamental'nye issledovaniya = Fundamental Research*, no. 10-13, pp. 2954-2958. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/rqrxzl>
16. Mudrik A.V. (2006). *Sotsializatsiya cheloveka* [Human socialization]. Moscow, Akademia Publishing House, 304 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/qofumr>
17. Ambalova S.A. (2015). The influence of family on the socialization of a child's personality. *Vektor nauki Tol'yatinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya = Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*, no. 3 (22), pp. 13-15. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/uyyifx>
18. Yudina A.I. (2013). Factors of influence on socialization of teenagers in the conditions of the difficult life situation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv = Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Art*, no. 24, pp. 231-243. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/rbgxah>
19. Bobrovnikova N.S. (2020). The main factors of victimization of modern teenagers. *Tsifrovaya nauka* [Digital Science], no. 5 (5), pp. 166-171. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/qtylbf>
20. Nikolaeva A.A., Savchenko I.A., Zinov'eva N.A. (2018). Rol' uchitelya v obespechenii informatsionnoi bezopasnosti sovremennykh shkol'nikov [The role of the teacher in ensuring the information security of modern schoolchildren]. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii = Educational Resources and Technologies*, no. 1 (22), pp. 27-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.21777/2500-2112-2018-1-27-32>, <https://www.elibrary.ru/xnrzbb>
21. Sokolovskaya I.Eh., Shcherbakova O.I., Vasyakin B.S. (2019). Information and psychological security of individual, as a protection from manipulation of consciousness of young people. *Kommunikologiya = Communicology*, vol. 7, no. 2, pp. 154-164. (In Russ.) <https://doi.org/10.21453/2311-3065-2019-7-2-154-164>, <https://www.elibrary.ru/fgakio>

Информация об авторе

Ходаев Алексей Сергеевич, научный сотрудник
Центра непрерывного педагогического образования,
Тамбовский государственный университет им.
Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-2286-6767>
aleshylka@mail.ru

Поступила в редакцию 14.11.2023
Одобрена после рецензирования 09.01.2024
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Aleksey S. Khodaev Researcher at Continuing Pedagogical Education Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-2286-6767>
aleshylka@mail.ru

Received 14.11.2023
Approved 09.01.2024
Accepted 17.01.2024

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56>



AI implications for vocational foreign language teaching and learning: new meaning

Darya V. ALEJNIKOVA^{1,2} , Ludmila V. YAROTSKAYA³ *

¹Moscow State Linguistic University

38 Ostozhenka St., Moscow, 119034, Russian Federation

²Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba

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

³National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute)

31 Kashirskoe Rte., Moscow, 115409, Russian Federation

*Corresponding author: lvyar@yandex.ru

Importance. AI rapidly and dramatically transforms reality, which poses a problem for the new generation of university graduates coming into profession. Social sciences and humanities majors are concerned about the future of their careers and uncertain of professional skills in demand. This perspective piece argues in favor of shifting to interdisciplinary approach in higher education, with emphasis on integrative content embracing special knowledge, foreign language contexts and pertinent AI-mediated settings. The underlying idea is that in educational contexts, AI cannot only focus on procedural aspects – teaching techniques and management tasks; it is essential to provide language learners with a new professional scope of reference, which means changed curriculums, revised content, and new professions.

Research Methods. The work relies on various qualitative methods of research: analysis of present day labour market in AI-mediated contexts of social sciences and humanities; analysis of literature covering the use of AI for foreign language teaching and learning; a descriptive and analytical method; methods of generalizing and systematizing the selected material; interpretive analysis. The materials include scientific works of Russian and foreign scientists and modern labor market data.

Results and Discussion. Labour market analysis makes it possible to discover skills essential to a new generation of specialists in social sciences and humanities. In this respect, arguments for updating the content of teaching the majors in question are provided, and a discipline with adequate integrative potential is named. The interdisciplinary approach is illustrated with AI-mediated foreign language contexts of social sciences and humanities as part of the updated integrative content of the discipline “Foreign Language” to be mastered by students.

Conclusion. The conducted research brings us to the idea that the discipline “Foreign Language” has a unique potential for preparing a new generation of graduates in social sciences and humanities underpinned by AI. Along with its traditional goal – developing a person’s communicative competence, essential in digital settings, it has good prospects of integrating special subject know-

ledge and its language correlates, necessary for the effective operation of AI algorithms in such areas, as well as for developing the “linguo-cognitive dimension” of professional activity adequate to these conditions.

Keywords: social sciences and humanities, artificial intelligence (AI), integrative content, special knowledge, foreign language contexts

For citation: Aleynikova, D.V., & Yarotskaya, L.V. (2024). AI implications for vocational foreign language teaching and learning: new meaning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 46-56. (In Eng., abstract in Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56>

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научная статья

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56>

Искусственный интеллект в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам: новые смыслы

Дарья Викторовна АЛЕЙНИКОВА^{1,2} , Людмила Владимировна ЯРОЦКАЯ³ *

¹ФГБОУ «Московский государственный лингвистический университет»

119034, Российская Федерация, г. Москва, ул. Остоженка, 38

²ФГАОУ «Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы»

117198, Российская Федерация, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

³ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ»

115409, Российская Федерация, г. Москва, Каширское шоссе, 31

*Адрес для переписки: lvyar@yandex.ru

Актуальность. Искусственный интеллект кардинально и высокими темпами трансформирует реальность, что создает трудности для нового поколения выпускников вузов, начинающих свой профессиональный путь. Студенты социально-гуманитарных направлений подготовки обеспокоены своим профессиональным будущим: они не уверены в том, какие профессиональные навыки и умения будут действительно востребованы на рынке труда. Обоснована актуальность междисциплинарного подхода, интегрирующего перспективные с точки зрения применения ИИ специальные предметные знания и иноязычные контексты профессии, осваиваемые обучающимися при получении высшего образования. В этой связи аргументируется точка зрения, в соответствии с которой в образовательных контекстах использование ИИ не может ограничиваться процессуальным аспектом обучения – технологическим инструментарием, решением управленческих задач; необходимо обеспечить формирование у обучающихся профессиональной картины мира, адекватной новым реалиям, что требует актуализации содержания обучения, пересмотра учебных планов, ориентированных на освоение новых профессий.

Методы исследования. Используются качественные методы исследования: анализ современного рынка профессий, связанных с применением ИИ в социально-гуманитарной сфере; анализ литературы, посвященной использованию ИИ в обучении иностранным языкам; описательно-аналитический метод; методы обобщения и систематизации отобранного материала; интерпретационный анализ. Материалами исследования служат научные труды российских и зарубежных ученых, а также данные о состоянии современного рынка труда.

Результаты исследования. Анализ рынка труда позволяет определить ключевые компетенции, необходимые новому поколению специалистов в области социально-гуманитарных наук. В этой связи обоснована целесообразность актуализации содержания обучения студентов этих направлений подготовки, выявлена учебная дисциплина, обладающая соответствующим интегративным потенциалом. На примере дисциплины «Иностранный язык» раскрыта возможность применения междисциплинарного подхода, обеспечивающего освоение профессиональных иноязычных контекстов применения ИИ в социально-гуманитарной сфере.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что в подготовке нового поколения студентов социально-гуманитарного профиля, ориентированных на внедрение ИИ в их профессиональную область, дисциплина «Иностранный язык» обладает уникальным потенциалом. Наряду с традиционной целью – развитием коммуникативной компетенции личности, важной в условиях цифровой реальности, в рамках ее предметного поля вполне возможна интеграция специальных предметных знаний и их лингвистических коррелятов, необходимых для эффективной работы алгоритмов ИИ в таких областях, развития соответствующего этим условиям «лингво-когнитивного измерения» профессиональной деятельности.

Ключевые слова: социально-гуманитарные науки, искусственный интеллект (ИИ), интегративное содержание, специальные знания, иноязычные контексты

Для цитирования: Алейникова Д.В., Яроцкая Л.В. Искусственный интеллект в профессионально ориентированном обучении иностранным языкам: новые смыслы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 46-56. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-46-56>

IMPORTANCE

More than 75 % of companies plan to implement AI technologies in the next five years, according to the World Economic Forum's Future of Jobs report addressed by 803 companies worldwide. In this regard, professional communities express serious concern. AI learns to solve more and more complex tasks, which means it becomes a significant factor of influence in the professional segment [1; 2]. Such changes are not in doubt, but their scale and specific directions for further development remain debatable issues. At the same time, it is obvious that a critical understanding and awareness of the possibilities of AI is a necessary minimum for successful entry into the professional field.

On the other hand, transformations of this kind allow us to talk about the emergence of new professions in the fields of social sciences and humanities. For instance, we find prompt engineers who specialize in developing, refining, and optimizing text prompts for AI [3]. The emergence of new professions is associated with the rise of generative AI and the need to train new tools to get accurate answers to human que-

ries. The activity of new specialists is quite often connected with “text,” which is one of the key areas of study for specialists in foreign language acquisition.

Education 4.0, reflecting Industry 4.0, forms a new pedagogical approach to existing practices. However, modern scholars pay greater attention to the technological idea of the educational transformation than to the necessity of reviewing the actual learning and teaching content, which might aim at preparing students to human-machine communication.

In the current perspective paper, we would like to highlight that present day significant changes in society require a new approach to selecting the content for developing professional language identity capable of efficiently interacting with AI.

Overview: AI’s impact on education. The technological increase in the educational area has promoted the appearance of a growing body of academic literature on the impact of AI on education. We analysed the components from a scientific perspective to identify common trends in the educational sector. For the following purpose, we studied 31 research papers.

A steady rise in publications occurred from 2020 to 2023 due to the implementation and further development of generative AI. We employed the Google Scholar database for the search for desired articles with time-limited coverage between 2020 and 2023. The key phrase employed was “impact of AI on education” within the subject area of social sciences and humanities. The selected articles include systematic as well as empirical studies. The data search yielded 28 suitable articles after applying the search algorithm for the above-mentioned titles, abstracts, key phrases, and time-limited coverage. The aim of the provided research analysis was to identify spheres of greater attention in AIED.

A number of studies are devoted to the use of AI by students when creating presentations, theses, and essays [4; 5], as well¹ as to the increasing use of plagiarism [6–7]. Special attention is to be paid to the studies related to Chatbots application for foreign language teaching [8]. It is noted that the current technological progress does not lead to the collapse of the educational system but requires the attention of teachers [9]. Further studies of the impact of ChatGPT on academic integrity contributed to the AI Identification Test. The results showed a relatively low level of AI detection. According to the results of the study, high school teachers were marginally more adept at differentiating between essays produced by ChatGPT and those of high school pupils. At the same time, teachers found it challenging to differentiate between “human” essays and AI ones [10].

It becomes obvious that the exclusion of AI is not the way-out for fighting against modern technologies. The opposite and reasonable approach concerns revisiting the new reality by developing AI literacy, which includes several key domains to consider:

- “AI awareness;
- ability to use it and harness its power;

- knowledge that anyone can use it (even students);
- critical thinking regarding AI Content;
- method used to create the Result;
- sources used to create the Result;
- biases that might exist within the system” [11].

The second group of studies deals with AI ethics in education [12–16]. The rise of AI makes modern scholars create substantial ethical frameworks for all members of the educational community. There is a widespread opinion that AI systems are to reflect common social norms. To ensure this component, it is relevant to shift focus to elaborating on ethical standards, safety precautions, and deeper human supervision [17–18]. Recent studies have proposed a thematic analysis of relevant ethical guidelines on AI in the area of education and generalized ethical principles for AI in education:

- “governance and stewardship;
- transparency and accountability;
- sustainability and proportionality;
- privacy;
- security and safety;
- inclusiveness;
- human-centered AIED” [16].

Personalised learning is another area in education where AI is being used. Such systems, also referred to as adaptive learning platforms or intelligent tutoring systems, are envisaged to help students and teachers by providing students with access to a variety of educational materials [19].

The construction of an individual educational trajectory aims at adapting the educational program to the student’s abilities specifying and enriching the content of programs. Generative AI will greatly contribute to the creation of educational content (assessment materials, exercises, supplementary materials, collection of brief thematic summaries, scripts for video lectures and podcasts, optimization of online courses, generation of images with the necessary modifications). Simultaneously, in an interactive mode, it will be possible to create a sample of educational content at the student’s current level. This will allow for the creation of continuous pathways for the development of subject-oriented

¹ King M.R., *ChatGPT. A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education* // Cellular and Molecular Bioengineering. 2023. Vol. 16. № 1. P. 1-2. <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>

interdisciplinary knowledge that are arranged in accordance with a particular profile [20].

It is necessary to note that matters concerning the role of AI in the teaching and learning process are much-disputed. It is regarded as having a triple role: *“a new subject* to replace the traditional subjects of the educational system; *a direct mediator* to connect multiple elements; and *a supplementary assistant*” [21]. Despite the fact that current studies reveal multiple roles of AI, the common trends demonstrate a comparatively low level of digitalization in the educational sector [22]. Moreover, it's getting apparent that AI's role in education is more about its administrative functions and solving a range of management tasks [23–26] than pure academic goals of learning and teaching [27].

The current state of using AI in higher education shows that it could be used in the following situations: education management – information support for the students by chatbots; automatic grading systems (based on the statistical text analysis considering the criteria provided); adaptive learning; and distance learning [13; 25; 28; 29], optimization of the teaching process [29]. Several attempts were made to categorize AI use in higher education, distinguishing four groups: prediction and profiling; assessment; personalized learning; and intelligent tutoring systems [30]. The analysis of the impact of AI on education revealed the following areas of study:

- Generative AI is used for creating teaching contents;
- Generative AI is used for creating students' works;
- AI is used for performing management and administrative functions;
- AI is used for individual/personalized learning;
- AI ethics;
- Plagiarism and cheating using AI.

In the field of foreign language education, the situation is typical of education in general. AI applications are mostly limited to the organization of the teaching and learning processes. Therefore, we find it essential to pay greater attention not to so-called technical or procedural

aspects of AI application but to the teaching and learning content that is obviously to be altered concerning current contexts of professional communication and activity in the digital world.

RESEARCH METHODS

The work relies on various qualitative methods of research: analysis of present day labor market in AI-mediated contexts of social sciences and humanities; analysis of literature covering the use of AI for foreign language teaching and learning; a descriptive and analytical method; methods of generalizing and systematizing the selected material; interpretive analysis. The materials include scientific works of Russian and foreign scientists and modern labor market data.

RESULTS AND DISCUSSION

Discovering AI-mediated content of foreign language teaching and learning. In the digital world, professional communities have their territorial borders erased, putting forward skills, knowledge, and professional awareness. Such a reality is possible only for those specialists who have a high command of English, which is an inalienable part of being a modern professional in any field.

Nowadays, we are aware of a high demand for specialists in the field of IT. The second trend is the emergence of new professions related to AI – partially or completely of a social sciences and humanities' nature. We suppose that the analysis of the labour market using websites for job seeking will allow us to reveal and categorize such jobs. This labour market analysis will show the priority tasks and competencies to be achieved by those who have humanities background (Table 1). The highlighted professions are regarded as new ones. Some of them require no IT skills or only basic IT skills.

The analysis of the jobs helps us define several key competences that a modern specialist in social sciences and humanities should possess. It's important to highlight that such specialists

Labour market analysis

Анализ рынка труда

Table 1

Таблица 1

	AI Legal Editor	Language Specialist	Prompt Engineer	Linguistic Data Labelling Analyst
Description	AI Legal Editors are in charge of making sure that all content connected to the meeting point of AI and the legal sector is factually correct, expertly written, and follows accepted legal writing practises. A strong background in law, a deep interest in the most recent advancements in AI technology, as well as excellent editing and communication skills, are required of the perfect applicant, as well as the ability to edit and proofread legal and technological concepts in an understandable manner, this position also calls for a desire to collaborate with other team members². AI Legal editors are to support major machine learning projects. They test AI capabilities to draft legal arguments, e-mails, and letters to opposing counsel. The important part of the job is assessing output against criteria³.	Language specialists are talented writers, paralegals, legal assistants, and attorneys who support the AI project. Language experts are essential for improving the voice, coherence, and fluency of our AI models. In order to produce high-quality training data sets, analyse and improve grammar and syntax, and guarantee adherence to linguistic laws and conventions, language specialists work with a broad team of experts⁴.	Prompt engineers create text-based prompts that are fed into the back end of AI tools so they can do things such as generate a blog post or sales email with the proper tone and accurate information. Frequently, prompt engineers don't need to write any technical code. However, they type instructions to the AI model to help refine responses⁵.	Linguistic data analysts carry out natural language processing. The results provided by them allow machines to identify key information such as text parts, text tonality, text within images, PDFs and files, and classify proper nouns⁶.

² Legal AI Editor. Job description. (2023). Available at: <https://capd.mit.edu/jobs/law-school-ai-legal-ai-editor/> (accessed 20.04.2023).

³ REMOTE – AI Legal Editor *OR* JD/Juris Doctor (Project). Job description. (2023). Available at: <https://www.roberthalf.com/job/ridgefield-park-nj/remote-ai-legal-editor-attorney-jd-3-week-project/02940-0012717152-usen> (accessed 10.07.2023).

⁴ Language Specialist. Job description. (2023). Available at: <https://www.roberthalf.com/job/new-york-ny/language-specialist/00157-0012730635-usen> (accessed 09.07.2023).

⁵ Popli N. The AI Job That Pays Up to \$335K – and You Don't Need a Computer Engineering Background // TIME. Apr. 14, 2023. Available at: <https://time.com/6272103/ai-prompt-engineer-job/> (accessed 29.04.2023).

⁶ Choudhary A. Key Job Roles in the Upcoming Field of Data Labelling // AIM. Nov. 26, 2021. Available at: <https://analyticsindiamag.com/data-labelling-a-promising-space/> (accessed 29.04.2023).

End of Table 1
Окончание таблицы 1

Requirements	– Strong research and analytical skills, with the ability to synthesize complex information into clear and accessible language; – Excellent verbal and written communication skills; – A deep interest and knowledge of AI and its applications in the legal industry; – Ability to thrive in a dynamic, high-pressure environment, to prioritize client matters and adapt to quick changes while remaining diligent through each task performed⁷.	– Excellent writing skills; – Strong knowledge of grammar, syntax, and linguistic conventions; – Experience in creating training data sets and improving language quality in AI models is a plus; – Proficiency in answering free-form prompts and generating cohesive, accurate responses; – Familiarity with legal topics and the ability to provide specialized domain responses; – Excellent communication and collaboration skills; – Attention to detail and ability to work effectively in a fast-paced environment⁸.	– “Discover, test, and document best practices for a wide range of tasks relevant to our customers; – Build up a library of high-quality prompts or prompt chains to accomplish a variety of tasks, with an easy guide to help users search for the one that meets their needs; – Build a set of tutorials and interactive tools that teach the art of prompt engineering to our customers; – Work with large enterprise customers on their prompting strategies”⁹. – “In-depth knowledge of algorithms, machine learning, and various AI models (knowing the history behind various AI models, what the limitations are, and having first-hand experience experimenting with how specific AI platforms function); – Ability to collaborate and communicate effectively”¹⁰.	– Preferably with basic computer literacy and IT experience; – Comfortable to handle large data sets on a regular basis; – Ability to work on repetitive tasks efficiently and effectively with minimal errors; – Excellent communication; – Strong analytical skills and reasoning skills¹¹.
--------------	--	---	--	--

⁷ REMOTE – AI Legal Editor *OR* JD/Juris Doctor (Project). Job description. (2023). Available at: <https://www.roberthalf.com/job/ridgefield-park-nj/remote-ai-legal-editor-attorney-jd-3-week-project/02940-0012717152-usen> (accessed 10.07.2023).

⁸ Language Specialist. Job description. (2023). Available at: <https://www.roberthalf.com/job/new-york-ny/language-specialist/00157-0012730635-usen> (accessed 09.07.2023).

⁹ Prompt Engineer & Librarian. Job description. (2023). Available at: <https://jobs.lever.co/Anthropic/e3cde481-d446-460f-b576-93cab67bd1ed> (accessed 09.07.2023).

¹⁰ Arrington K. What is AI Prompt Engineering? Job Description & Key Responsibilities. Apr. 21, 2023. Available at: <https://authenticjobs.com/what-is-ai-prompt-engineering-job-description/> (accessed 19.06.2023).

¹¹ Choudhary A. (2021). Key Job Roles in the Upcoming Field of Data Labelling. Available at: <https://analyticsindiamag.com/data-labelling-a-promising-space/> (accessed 29.04.2023).

could have different educational backgrounds in social sciences and humanities (psychological, legal, cultural, archival, e.t.c.). However, the labor market analysis reveals that modern social sciences and humanities' professionals might have the following invariant skills and interests:

- strong research and analytical skills;
- strong writing skills;
- ability to synthesize complex information into clear and accessible language;
- excellent verbal and written communication skills;
- a deep interest and knowledge of AI (its history, trends, e.t.c.);
- ability to thrive in a dynamic, high-pressure environment, to prioritize client matters, and adapt to quick changes;
- good reasoning skills.

Optional but frequently mentioned are legal knowledge and basic coding skills.

In connection with what has been said, it should be noted that all the above-mentioned professional tasks are deeply connected with the text and include analysing it, deriving key structures and information, and its further classification. For such specialists, the role of the text, its meaning, and its hidden senses are regarded as central.

Therefore, we suppose that to bring up a modern professional it is essential to provide a learner with a new professional scope of reference, which means changed curriculums, revised content, and, most likely, new professions.

The second important question is which disciplines have the potential to provide such an opportunity [31]. As things stand, the core discipline present in all university curricula and capable of integrating the range of requirements for competences listed above is Foreign Language. The discipline could be conceptualized as Foreign Language for Special AI Purposes (advanced level), but in this case, it also needs transformation – thorough revision of the teaching and learning content embracing special knowledge, foreign language contexts and parti-

nent AI-mediated practices and settings. The interdisciplinary basis of the discipline may include foreign language teaching and learning within the AI discourse, studying AI history, trends, and problematic issues, as well as deep text analysis (basic labelling techniques included) and interpretation. Such a course of foreign language teaching and learning would emphasize the practical approach and encourage students' motivation; it will also help university graduates look to the future with confidence.

CONCLUSION

Technological progress affects all spheres of our life. Education is no exception. Education 4.0 opens new directions for many disciplines.

In this paper, we tried to look at modern trends in the field of social sciences and humanities, primarily AI-mediated practices and settings, discover their implications for the coming generations of university graduates, and select a discipline with the potential to embrace the underlying conditions and to meet the established range of requirements for competencies in demand. The discipline *Foreign Language for Special AI Purposes* (advanced level), due to the nature of language and the role of foreign languages in the modern world, has the required potential to prepare a new generation of graduates in social sciences and humanities underpinned by AI. Along with its traditional goal – developing a person's communicative competence, essential in digital settings, it has good prospects of integrating special subject knowledge and its language correlates, necessary for the effective operation of AI algorithms in such areas, as well as for developing the “linguo-cognitive dimension” of professional activity adequate to these conditions. It is sure to provide a learner with a new professional scope of reference mediated by AI, to teach one to address special discourse, solve profession-related language-focused problems – to make the progress of the field possible.

References

1. Fossen F.M., Sorgner A. (2019). *New Digital Technologies and Heterogeneous Employment and Wage Dynamics in the United States: Evidence from Individual-Level Data*. Bonn, IZA Publ., 49 p.
2. Frey C.B., Osborne M.A. (2017). The future of employment: how susceptible are jobs to computerization? *Technological Forecasting and Social Change*, vol. 114, pp. 254-280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
3. Shaji A.G., Baskar T. (2023). The impact of AI language models on the future of white-collar jobs: a comparative study of job projections in developed and developing countries. *Partners Universal International Research Journal*, vol. 2, no. 2, pp. 117-135. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8021447>
4. Sweeney S. (2023). Who wrote this? Essay mills and assessment – considerations regarding contract cheating and AI in higher education. *The International Journal of Management Education*, vol. 21, issue 2, art. 100818. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100818>
5. Ventayen R.J.M. (2023). ChatGPT by OpenAI: Students' viewpoint on cheating using artificial intelligence-based application. *SSRN*. February 23, 4 p. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4361548>
6. Dehouche N. (2021). Plagiarism in the age of massive Generative Pre-trained Transformers (GPT-3). *Ethics in Science and Environmental Politics*, vol. 21, pp. 17-23. <https://doi.org/10.3354/esep00195>
7. Dien J. (2023). Editorial: Generative artificial intelligence as a plagiarism problem. *Biological Psychology*, vol. 181, art. 108621. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2023.108621>
8. Sysoyev P.V., Filatov E.M. (2023). Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 28, no. 1, pp. 66-72 (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-1-66-72>, <https://elibrary.ru/pxgzjtj>
9. Malinka K. et al. (2023). On the educational impact of ChatGPT: Is artificial intelligence ready to obtain a university degree? *Proceedings of the 2023 Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*. New York, Association for Computing Machinery Publ., vol. 1, pp. 47-53. <https://doi.org/10.1145/3587102.3588827>
10. Waltzer T. et al. (2023). Testing the ability of teachers and students to differentiate between essays generated by ChatGPT and high school students. *Human Behavior and Emerging Technologies*, no. 1, pp. 1-9. <https://doi.org/10.1155/2023/1923981>
11. Anders B.A. (2023). Is using ChatGPT cheating, plagiarism, both, neither, or forward thinking? *Patterns*, vol. 4, issue 3, art. 100694. <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100694>
12. Ashok M. et al. (2022). Ethical framework for artificial intelligence and digital technologies. *International Journal of Information Management*, no. 62, art. 102433. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2021.102433>
13. Hwang G.J. et al. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of artificial intelligence in education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, vol. 1, art. 100001. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2020.100001>
14. Holmes W. et al. (2021). Ethics of AI in education: Towards a community-wide framework. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 32, pp. 504-526. <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00239-1>
15. Sacharidis D. et al. (2020). Fairness and diversity in social-based recommender systems. *Adjunct Publication of the 28th ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization*. New York, Association for Computing Machinery Publ., pp. 83-88. <https://doi.org/10.1145/3386392.3397603>
16. Nguyen A. et al. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in education. *Education and Information Technologies*, vol. 28, pp. 4221-4241. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11316-w>
17. Berendt B. et al. (2020). AI in education: learner choice and fundamental rights. *Learning Media and Technology*, vol. 45, issue 3, pp. 312-324. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1786399>
18. Hagendorff T. (2020). The ethics of AI ethics: An evaluation of guidelines. *Minds and Machines*, vol. 30, pp. 99-120. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>
19. Akgun S., Greenhow C. (2022). Artificial Intelligence in Education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI Ethics*, vol. 2, pp. 431-440. <https://doi.org/10.1007/s43681-021-00096-7>

20. Konstantinova L.V., Vorozhikhin V.V., Petrov A.M. et al. (2023). Generative artificial intelligence in education: discussions and forecasts. *Otkrytoe Obrazovanie = Open Education*, vol. 27, no. 2, pp. 36-48. (In Russ.) <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2023-2-36-48>, <https://elibrary.ru/vpmizk>
21. Xu W., Ouyang F. (2022). A systematic review of AI role in the educational system based on a proposed conceptual framework. *Education and Information Technologies*, no. 27, pp. 4195-4223. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10774-y>
22. Celik I. (2023). Exploring the determinants of artificial intelligence (AI) literacy: Digital divide, computational thinking, cognitive absorption. *Telematics and Informatics*, vol. 83, art. 102026. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2023.102026>
23. Klos M.C. et al. (2021). Artificial intelligence – based Chatbot for anxiety and depression in university students: Pilot randomized controlled trial. *JMIR Formative Research*, vol. 5, no. 8, art. 20678. <https://doi.org/10.2196/20678>
24. Kumar V.S., Boulanger D. (2021). Automated essay scoring and the deep learning black box: How are rubric scores determined? *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol. 31, pp. 538-584. <https://doi.org/10.1007/s40593-020-00211-5>
25. Ramesh D., Sanampudi S.K. (2022). An automated essay scoring system: a systematic literature review. *Artificial Intelligence Review*, vol. 55, pp. 2495-2527. <https://doi.org/10.1007/s10462-021-10068-2>
26. Uto M. et al. (2020). Neural automated essay scoring incorporating handcrafted features. *Proceedings of the 28th International Conference on Computational Linguistics*. Barcelona, International Committee on Computational Linguistics Publ., pp. 6077-6088. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.coling-main.535>
27. O'Dea X., O'Dea M. (2023). Is artificial intelligence really the next big thing in learning and teaching in higher education? *Journal of University Teaching and Learning Practice*, vol. 20, no. 5. pp. 1-19. <https://doi.org/10.53761/1.20.5.05>
28. Yufeia L. et al. (2020). Review of the application of artificial intelligence in education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, vol. 12, issue 8, pp. 548-562. <https://doi.org/10.53333/IJICC2013/12850>
29. Sysoyev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: Awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://elibrary.ru/tzytkm>
30. Zawacki-Richter O. et al. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 16, pp. 1-27. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>
31. Yarotskaya L.V., Aleinikova D.V. (2023). Reviewing learning and teaching content in the scope of artificial intelligence: For humanities and social sciences majors. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika=RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 20, no. 1, pp. 145-162. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2023-20-1-145-162>, <https://elibrary.ru/endlny>

Information about the authors

Darya V. Aleynikova, PhD (Education), Associate Professor of Linguistics and Professional Communication in the Field of Law Department of International Law and Justice Institute, Moscow State Linguistic University; Associate Professor of Russian Language Department № 5 of Russian Language Institute, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-5397-7999>
festabene@mail.ru

Информация об авторах

Алейникова Дарья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области права института международного права и правосудия, Московский государственный лингвистический университет; доцент кафедры русского языка № 5 института русского языка, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-5397-7999>
festabene@mail.ru

Ludmila V. Yarotskaya, Dr. habil. (Education), Associate Professor, Leading Expert of International Relations Institute, National Research Nuclear University MEPhI (Moscow Engineering Physics Institute), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6539-3085>

lvyar@yandex.ru

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

Received 22.11.2023

Approved 20.12.2023

Accepted 17.01.2024

Яроцкая Людмила Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, ведущий эксперт института международных отношений, Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6539-3085>

lvyar@yandex.ru

Информация о конфликте интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Поступила в редакцию 22.11.2023

Одобрена после рецензирования 20.12.2023

Принята к публикации 17.01.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-57-74>



Обучение студентов-международников межкультурному комментированию

Анастасия Валерьевна ЗЫКОВА¹ , Галина Викторовна СОРОКОВЫХ² 
¹ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации»

119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76

²ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

129226, Российская Федерация, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр., 4, корп. 1

*Адрес для переписки: an.zykova@gmail.com

Актуальность. Проблема владения умениями вести межкультурное комментирование для студентов-международников является важной и актуальной. Цель исследования – показать, как на основе изучения басен русской и французской литературы возможно сформировать умения межкультурного анализа и межкультурного комментирования социокультурных особенностей страны и народов родного и иностранного языка.

Методы исследования. На основе теоретического анализа научной литературы представлено уточненное понятие «межкультурное комментирование» как необходимого умения для профессиональной деятельности студентов-международников. В исследовании доказано, что обязательным условием для формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих политологов является знакомство с национальной спецификой культуры, традициями и менталитетом народа страны изучаемого языка. Сравнительно-сопоставительный анализ басен И.А. Крылова и Лафонтена, анкетирование, диагностирование позволили разработать пошаговый алгоритм обучения будущих политологов и специалистов международного права межкультурному комментированию.

Результаты исследования. Выявлено и обосновано, что через фольклор и басни можно научиться распознавать типичные характеристики и особенности русского и французского народов, что вызывает большой интерес к дидактическим возможностям ее использования в системе межкультурного обучения французскому языку.

Выводы. Применение результатов исследования может способствовать развитию новых направлений в лингводидактике и проектированию эффективной лингвообразовательной межкультурной среды.

Ключевые слова: межкультурное комментирование, пошаговый алгоритм обучения, басня как жанр художественной литературы

Для цитирования: Зыкова А.В., Сороковых Г.В. Обучение студентов-международников межкультурному комментированию // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 57-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-57-74>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-57-74>

Teaching international relations students intercultural commentary

Anastasia V. ZYKOVA¹ , Galina V. SOROKOVYKH² 

¹Moscow State Institute of International Relations (University)
76 Vernadsky Ave., Moscow, 119454, Russian Federation

²Moscow City University

1 bldg, 4 2-nd Selskhozoyastvenny Dr., Moscow, 129226, Russian Federation

*Corresponding author: an.zykova@gmail.com

Importance. The problem of mastering the skills of conducting intercultural commentary for international relations students is important and relevant. The purpose of the work is to show how, based on the study of fables from Russian and French literature, it is possible to develop the skills of intercultural analysis and intercultural commentary on the sociocultural characteristics of the country and peoples of their native and foreign languages.

Research Methods. Based on a theoretical analysis of scientific literature, a refined concept of “intercultural commentary” is presented as a necessary skill for the professional activities of international relations students. The study proved that a prerequisite for the formation of intercultural communicative competence of future political scientists is familiarity with the national specifics of the culture, traditions and mentality of the people of the country of the language being studied. Comparative analysis of fables by I.A. Krylov and Lafontaine, questioning, and diagnostics made it possible to develop a step-by-step algorithm for training future political scientists and international law specialists in intercultural commentary.

Results and Discussion. It is revealed and substantiated that through folklore and fables one can learn to recognize the typical characteristics and features of the Russian and French peoples, which arouses great interest in the didactic possibilities of its use in the system of intercultural teaching of the French language.

Conclusion. The application of the research results can contribute to the development of new directions in linguodidactics and the design of an effective linguistic educational intercultural environment.

Keywords: intercultural commentary, step-by-step learning algorithm, fable as a fiction genre

For citation: Zykova, A.V., & Sorokovykh, G.V. (2024). Teaching international relations students intercultural commentary. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 57-74. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-57-74>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Усиление взаимодействия народов и культур в современном мире создало необходимость воспитания у человека культуры межнационального и межкультурного общения с ранних лет. Проблема понимания и уважения между представителями разных культур послужила толчком к появлению и развитию такой науки, как межкультурная педагогика [1], которая несет в себе идею

диалога культур, «сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур»¹, что, на наш взгляд, является важным в профессиональной иноязычной подготовке будущих политологов. Дисциплина «Иностранный язык (французский)» (Б1.О.ДЭ.01.03) относится к Блоку 1 Обязательной части базового учеб-

¹ Жаркова Т.И., Сороковых Г.В. Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. Челябинск: Изд-во Татьяны Лурье, 2012. С. 137.

ного плана по направлению подготовки «Политология» и «Юриспруденция» Одинцовского филиала МГИМО МИД России. Обучение осуществляется в рамках общественно-политической и профессионально-коммуникативных сфер общения на основе аутентичных, страноведческих, публицистических и специальных материалов.

На сегодняшний день разработана достаточно хорошо теория межкультурной коммуникации. Например, принципы межкультурного обучения представлены в современных исследованиях [2; 3]. Межкультурное обучение стало важной составляющей языкового образования, ведь язык не только знакомит с культурой страны изучаемого языка, но и содействует воспитанию студентов в контексте диалога культур, «познанию иной культуры через свою, а своей через другую путем культурной интерпретации и адаптации этих культур друг к другу в условиях смыслового несовпадения большей части обеих» (цит. по: [4, с. 338]).

Одним из способов реализации диалога культур является новый вид учебной деятельности – межкультурное комментирование, основанное на сопоставительном анализе двуязычных текстов как носителей и трансляторов соответствующих картин мира. Такими двуязычными текстами являются басни, которые представляют собой жанр художественной литературы, ярко раскрывающий культурные особенности того или иного народа, что вызывает большой интерес к возможностям ее использования в системе межкультурного обучения иностранному языку. В настоящий момент проблема использования межкультурного комментирования в обучении иностранным языкам недостаточно освещена в связи с новизной данного понятия, что и определяет актуальность данного исследования.

Целью исследования было определено теоретическое обоснование и разработка дидактического пошагового инструментария для формирования умений межкультурного комментирования в рамках профессиональ-

ной коммуникации студентов-международников.

Для достижения поставленной цели необходимо решить ряд следующих задач:

- 1) на основе анализа научной литературы уточнить понятие «межкультурное комментирование» и раскрыть его сущность;
- 2) разработать дидактический пошаговый инструментарий по формированию умений межкультурного комментирования на основе анализа французских басен;
- 3) описать опытное обучение межкультурному комментированию студентов 3 и 4 курсов МГИМО.
- 4) основываясь на полученных результатах, разработать методические рекомендации и упражнения для снятия трудностей, возникающих в ходе межкультурного обучения французскому языку.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Проведено исследование и обобщение педагогического, психологического, лингвистического, лингводидактического опыта зарубежных и российских ученых; эксперимент, заключающий в себе анкетирование, наблюдение, анализ и интерпретацию полученных данных; метод сплошной выборки при поиске языкового материала.

Практическая значимость исследования заключена в возможности использования его результатов в процессе преподавания французского языка как основного иностранного студентам 3 и 4 курсов, а также в изучении национального менталитета Франции и России с точки зрения психологии, антропологии, этнологии, фольклористики, франко-русских отношений, а также в различных научно-исследовательских работах.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Анализ отечественных исследований по данному вопросу показал, что в России изменение межкультурного контекста обучения иностранным языкам началось лишь в 90-х гг. XX века. Наибольшую известность в

российских научных кругах получили следующие подходы: лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), лингвокультурологический (В.В. Воробьев, В.П. Фурманова), социокультурный (В.В. Сафонова) и поликультурный (П.В. Сысоев).

На сегодняшний день понятийный аппарат в области межкультурного направления в обучении представляет собой достаточно подвижную систему. Обнаруживаются различия, касающиеся таких понятий, как «поликультурный», «межкультурный», «интеркультурный» и т. д.

Проблема включения межкультурного подхода в иноязычное школьное образование интересует многих ученых уже несколько десятилетий. Были разработаны и развиты различные концептуальные позиции, принципы и методы межкультурного обучения, «обучение, включающее в себя следующие компоненты: языковой: лексику, грамматику, речевые образцы и т. д.; исторический: различия в оценке прошлого обеих стран; практический: правила, необходимые для ориентации в стране; эстетический: различия в стиле жизни, одежде и т. д.; этический: различия в нормах поведения; стереотипный: сложившиеся стереотипы в отношениях собственной культуры и культуры другой страны; рефлексивный: личностные изменения в результате межкультурного обучения» (А.Л. Бердичевский)², при котором принцип культуросообразности стал одним из ведущих, предполагающий учет в образовательном процессе особенностей, норм и ценностей национальной культуры [5].

Обязательным условием для формирования межкультурной коммуникативной компетенции будущих политологов является знакомство с национальной спецификой культуры, традициями и менталитетом народа страны изучаемого языка. Все это отражается в аутентичном литературном тексте, что делает актуальным использование художественной литературы в процессе обучения иностранным языкам. В преподавании ино-

странных языков чтение художественной литературы имеет особое значение, так как именно литературный текст оказывает эмоциональное воздействие на читателя, затрагивая мир чувств человека и отражая авторское видение мира, с которым читатель соотносит свою систему ценностей. Иноязычные художественные тексты отражают иное видение мира и иную культуру и именно поэтому являются бесценным средством обучения иностранному языку в рамках межкультурного подхода³.

Двуязычные тексты должны трактоваться как тексты одного функционального стиля, жанра и общей тематики, представленные на двух языках (родном и иностранном), отражающие две картины мира и используемые с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся.

Одним из видов работы на занятиях по французскому языку как второму иностранному в процессе профессиональной подготовки будущих работников МИДа является *комментирование*, которое заключается в «попутном комментировании грамматических, орфографических, пунктуационных, художественных особенностей текста при его прочтении» [6, с. 406]. В рамках нашего исследования является актуальным уточнить такой феномен в обучении языку и культуре, как *межкультурное комментирование*, осуществляемое в процессе работы с двуязычными текстами – то есть текстами на французском и русском языках, которые отражают две картины мира. Таким образом, благодаря сопоставительному анализу и рефлексивной деятельности студенты могут наглядно увидеть особенности французского и русского менталитета.

Дидактический пошаговый инструментарий по формированию умений межкультурного комментирования на основе анализа французских и русских басен. Для проведения исследования в качестве материала для межкультурного комментирования

² Жаркова Т.И., Сороковых Г.В. Тематический словарь методических терминов... С. 148-149.

³ Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009. 448 с.

были выбраны французские и русские басни. Благодаря аллегориям и богатым художественным средствам басня как жанр художественной литературы ярко иллюстрирует культурные особенности того или иного народа, а также несет в себе дидактическую составляющую, что вызывает большой интерес к возможностям ее использования в системе межкультурного обучения иностранному языку.

К тому же, как известно, эмоциональное восприятие студентами учебного материала повышает эффективность обучения иностранному языку, и эффективность запоминания материала повышается, если он преподносится в стихотворной форме. Экспрессия, эмоциональная окрашенность, богатство стилистических средств, образность – все это присутствует в басне и благоприятствует усвоению языкового материала, способствует развитию памяти.

Изучать басни необходимо в контексте диалога культур [7]. Басни также могут являться двуязычными текстами, так как зачастую сюжеты для их написания заимствуются у античных авторов, а сам баснописец уже наделяет произведение жанровыми, стилевыми, а также культурными особенностями, характерными для конкретной исторической эпохи и народа. Работая с двуязычными текстами, студенты получают возможность одновременно проникнуть в культуру страны изучаемого языка и углубить понимание культуры родной страны. Именно благодаря этому басня как жанр представляется ценным материалом для обучения межкультурному комментированию с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции.

Проанализировав некоторые лингводидактические труды (З. Лоора, Ф. Роше), мы пришли к выводу, что процесс межкультурного комментирования басен следует поделить на несколько этапов.

1. Мотивационно-побудительный этап, предполагающий зарождение потребности, желания, заинтересованности с помощью коммуникативной задачи, создающей уста-

новку на чтение и ориентирующей на извлечение всей или основной, определенной информации. Это определяет замысел и стратегию чтения, поэтому на данном этапе очень важно замотивировать студентов. Мотивами называются связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности. Для того чтобы пробудить у студентов интерес, необходимо создать мотив, а затем открыть ему возможность нахождения цели. Следовательно, мотивация появляется тогда, когда заинтересованность и интерес подтолкнули к конкретной деятельности, стали ее мотивами [8].

В рамках межкультурного подхода в обучении важно заинтересовать обучающихся в познании французской и русской культур, в поиске истоков сформировавшихся менталитетов, а также вызвать желание развивать в себе толерантное сознание и чувство эмпатии.

2. Этап ознакомления с текстами. Перед работой с баснями французский учитель Ф. Роше рекомендует для начала ознакомиться с их текстом с помощью *молчаливого чтения*, которое нацелено на понимание содержания (в процессе обучения французскому как иностранному на этом этапе следует также убедиться, что студентам понятна вся лексика). После этого, по его мнению, учитель должен побудить к *чтению вслух*, во время которого необходимо соблюсти ритм, разделить речь автора и персонажей, передать интонацию и разницу между манерами персонажей, например, между вежливостью и грубостью, покорностью и угрозой и т. д. [9]. Соответственно, во время межкультурного комментирования сначала обе басни читаются про себя, а потом – вслух.

3. Этап комментирования, в ходе которого студенты могут возвращаться к различным частям текста, поэтому здесь имеет место быть *аналитическое чтение* – вид чтения, при котором учащиеся аналитически читают и комментируют прочитанное. Чтение при этом происходит с опорой на приобретенные ранее знания, и на этой основе творчески осмысливают прочитанное, форму-

лируя выводы, что способствует лучшему пониманию и усвоению материала [9; 10].

Комментирование, по сути, осуществляется самими студентами, а преподаватель должен лишь руководить процессом. Таким образом, процесс комментирования проходит в форме мозгового штурма, во время которого осуществляется совместная рефлексивная деятельность, позволяющая работать в команде и учиться уважать мнение других людей. Кроме того, такая форма работы создает условия для развития познавательного интереса и делает возможным включить в работу всех участников вне зависимости от их степени мотивации, уровня знаний и личных особенностей.

При необходимости перед межкультурным комментированием и перед прочтением текстов важно снабдить студентов необходимой лингвокультурной информацией для лучшего понимания текстов и предотвращения появления негативных факторов. В этом случае межкультурное комментирование, осуществляемое в ходе занятий иностранным языком, будет только способствовать страноведческой аккультурации обучающихся и развитию межкультурной компетенции.

Кроме того, формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов помогает развить некоторые личностные характеристики будущего политолога и личностные результаты.

В рамках данного исследования в 2022/2023 учебном году было проведено опытное обучение, в котором приняли участие 30 студентов факультета управления и политики и международно-правового факультета. Основные задачи, решаемые в ходе опытной работы, можно обозначить как определение уровня знаний о культуре России и Франции, выявление конкретных трудностей, возникающих у студентов в процессе знакомства с иноязычной культурой, и на основе полученных данных – разработка методических рекомендаций и комплекса упражнений для устранения этих трудностей. Кроме того, поскольку межкультурное комментирование басен является своего рода

новым видом деятельности в обучении иностранным языкам, было важно проверить его эффективность.

Опытное обучение проходило в два этапа: анкетирование до прочтения русской и французской басен и последующее межкультурное комментирование после прочтения. Комментирование планировалось проводить на французском языке, однако, поскольку уровень той половины участников был недостаточно высок, по той причине, что французский ими выбран как основной иностранный язык, оно было проведено на родном (русском) языке.

Перед началом опытного обучения со студентами была проведена беседа, заключающая в себе пояснение целей и задач предстоящей работы, знакомство с басней как с литературным жанром, широко отражающим особенности национальной культуры, мышления и поведения народов, а также с биографией И.А. Крылова и Ж. Лафонтена [7, с. 34-35]. Для привлечения внимания студентам была предложена презентация с описанием басни как жанра, основными событиями из жизни Ж. Лафонтена и И.А. Крылова и названиями самых известных басен. В том числе была размещена информация просветительского характера о том, что сюжеты многих их басен берут начало у Эзопа, и что И.А. Крылов занимался переводом басен Ж. Лафонтена [11].

До прочтения басен студентам было предложено ответить в письменном виде на следующие вопросы:

1. *Как вы думаете, какие животные для русского народа символизируют человеческие качества? Какие именно качества? А для французского народа?*
2. *Как вы считаете, что может сказать о нас как о людях выбор именно этих животных и качеств?*
3. *В чем, по вашему мнению, мы схожи, а в чем различны?*
4. *Как вы думаете, кто из нас больше расположен к общению?*

Результаты ответов на вопрос «Как вы думаете, какие животные для русского на-

рода символизируют человеческие качества? Какие именно качества? А для французского народа?» оказались следующими.

Участниками было выбрано 19 позиций животных, символизирующих, по их мнению, человеческие качества для русских, и 6 – для французов. Были упомянуты следующие животные, символизирующие человека в русском сознании: *волк, ворона, голубь, заяц, козел, лебедь, лев, лиса, медведь, муравей, обезьяна, овца, петух, свинья, слон, собака, сова, стрекоза, хамелеон*, а во французском – *голубь, лиса, обезьяна, овца, орел, петух*.

При выборе животных, символизирующих человеческие качества для русских, наибольшее предпочтение было отдано таким животным, как лиса (28 %), медведь (18 %), волк (10 %) и ворона (10 %). Для французов – петух (32 %), голубь (28 %) и лиса (19 %). На основании этого можно сделать вывод, что студентам хорошо знакомы животные, ассоциирующиеся с человеком в русской культуре. Что касается французов, то студенты чаще всего упоминали петуха, что говорит об имеющемся в сознании образе петуха как символа французской нации. Предпочтительный выбор *голубя* в отношении французов, по нашему мнению, лишь иллюстрирует тот факт, что для большинства русских людей данная птица ассоциируется с европейской культурой. Совпадение выбора *лисы* лишний раз отражает близость французской и русской культур в сознании обучающихся [12].

При выборе одного и того же животного для обоих народов были отмечены как совпадения, так и расхождения в ассоциировании с ними человеческих качеств. Так, по мнению участников, лиса, прежде всего, и для русских, и для французов воплощает хитрость (75 % выбора данного качества для этого животного – у обоих народов), а петух – для русских воплощает гордость (50 %) и храбрость (50 %), а для французов, помимо гордости (43 %), – бойкость (43 %) и похоть (14 %).

Среди качеств, олицетворяемых животными для русского народа, больше всего бы-

ли указаны хитрость (23 %), глупость (14 %), суровость (9 %), храбрость (5 %). Для французского народа – миролюбивость (19 %), невинность (14 %), бойкость (14 %), гордость (14 %), хитрость (14 %).

Отвечая на вопрос «*Как вы считаете, может ли данный выбор что-нибудь сказать о нас как о людях?»*», 14 % студентов отметили, что в большинстве случаев животные и олицетворяемые качества схожи, а значит, у русских и французов много общего. 7 % участников сказали, что в русской культуре животные олицетворяют все качества человека, а во французской – чаще всего только положительно его характеризующие, и это говорит о том, что русский человек более прост, француз же горделив. В данном случае мы сталкиваемся с эффектом стереотипизации, вызванным недостаточным владением информацией о культуре Франции. Ориентируясь на качества, олицетворяемые *петухом*, учащиеся заключили, что французы темпераментны и горды. Данное заключение логически обосновано, ведь петух не зря стал эмблемой Франции. Среди ответов также было утверждение, что *голубь* символизирует свободу, а отсюда – слово «свобода» в лозунге Великой французской революции. На примере подобного ответа мы видим, как недостаточность знаний в области культуры и истории той или иной страны могут сформировать о ней неверные представления.

Ответы на вопрос «*В чем, по вашему мнению, мы схожи, а в чем различны?»*» показали, что в большинстве своем студенты считают, что и русские, и французы любят свободу (17 % для русских и 23 % для французов) и общение (13 и 18 %), и в этом сходятся. Характеристики, данные русскому и французу, можно представить в обобщенном виде на рис. 1, 2.

В целом мы видим, что, помимо того, что оба народа описаны как свободолюбивые, русский человек в большинстве своем описан как более закрытый в выражении своих эмоций, чувств, в высказывании своего мнения, однако, отзывчивый и простой, а

француз – более открытый, но равнодушный и к тому же еще и горделивый.

На вопрос «Как вы думаете, кто из нас больше расположен к общению?» 50 % ответили, что французы, 36 % – что русские, 7 % – что оба народа одинаково открыты к общению, и 7 % воздержались от ответа.

Выявляя возникающие противоречия в ходе сравнения двух народов и культур, преподаватель должен стремиться к развитию у студентов толерантности и эмпатии, уважению к различиям и заинтересованности в возможных сходствах, что позволило бы

сблизить нас как представителей разных, но одновременно столь близких культур. Так, например, одним из студентов было отмечено, что русскую душу никак нельзя сравнивать с внутренним миром представителей других народов. В данном случае можно наблюдать культурную экзальтацию – то есть восторженное принятие собственной культуры в ущерб остальным.

Для лучшего понимания и принятия особенностей менталитетов и их различий следует искать корни их становления. Студентам можно предложить подумать о том, в каких климатических, территориальных, социокультурных, экономических и политических условиях находились и находятся русский и французский народы, и как данные условия могли повлиять на становление их менталитетов. Так, например, можно попросить найти причины тому, почему русский человек отличается гостеприимством, и как это может быть связано с климатическими и территориальными условиями (отказать путнику в крове зимой в наших условиях означает обречь его на холодную смерть, и гостеприимство было своего рода само собой разумеющейся обязанностью), или почему французы ведут себя горделиво (здесь можно вспомнить, например, о страстном подражании всему французскому со стороны разных народов и предположить, как могло это повлиять на отношение французов самих к себе). Подобным образом был разрешен вопрос о русской душе: студенты ответили, что широта русской души, скорее всего, исходит от русских просторов и крепкой веры в Бога, а также от нахождения в тяжелых климатических и территориальных условиях – согласно студентам, человеку, живущему в суровых условиях, легче проявить сочувствие к другому.

Во второй части опытного обучения, уже после прочтения басен, в качестве опоры для осуществления межкультурного комментирования студентам было предложено устно ответить на заранее составленные вопросы.

«Как вы думаете, какие человеческие качества/недостатки олицетворяют персо-



Рис. 1. Характеристики, данные русскому
Fig. 1. Characteristics given to the Russian man

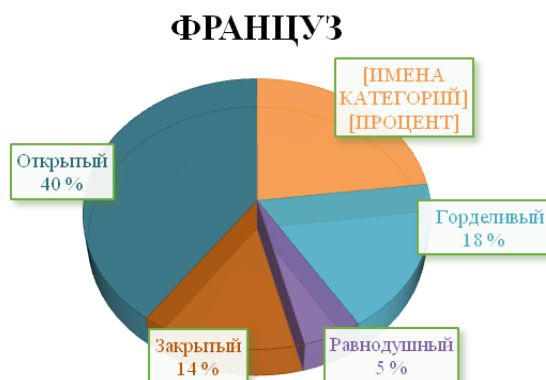


Рис. 2. Характеристики, данные француз
Fig. 2. Characteristics given to the Frenchman

нажи этих басен? Есть ли сходства и различия между французскими и русскими персонажами?»

Студенты пришли к следующему заключению:

«Ворон сообразительнее, так как осознал свою ошибку»;

«Ворон олицетворяет мудрость, а Ворона – глупость»;

«Лис хочет научить, дать урок, а цель Лисицы – лишь обмануть и заполучить сыр, она – воплощение хитрости».

Студенты самостоятельно и без труда пришли к данным выводам, что указывает на имеющиеся способности к осуществлению самостоятельной рефлексивной деятельности.

Читая басни, студенты знакомятся с образами персонажей-животных, которые являются аллегорией на человеческие особенности. Человек, сравнивая себя с животными, приписывает им модели отношений между людьми, эмоции, особенности человеческого характера. Аллегии несут в себе культурную информацию, так как выбор того или иного живого существа в качестве аллегорического образа определенного качества связан прежде всего с народной психологией. Подобные образы, если они чужды родной культуре, могут вызвать противоречия и трудности в восприятии иного менталитета, и именно поэтому зоонимы представляются ценным материалом в межкультурном обучении иностранным языкам.

Были подобраны французские фразеологизмы с зоонимами, передающие образную характеристику человека, которые можно использовать в процессе обучения. Данные фразеологизмы разделены по качествам и коннотациям – положительной, отрицательной и ситуативной, на что также важно обратить внимание. Среди данных фразеологических единиц есть и такие, которые содержат в себе концепты, чуждые сознанию русского человека (а значит, несущие в себе яркие для русского человека особенности французского менталитета), и те, которые, напротив, ему близки. Ко всему прочему, некоторые выра-

жения имеют свои истоки как раз в баснях, и перед прочтением такой басни учащихся можно спросить, знают ли они, откуда пошло то или иное выражение, чтобы заинтересовать в прочтении произведения.

Предполагается, что такая работа будет проводиться на занятии, чтобы была возможность осуществить межкультурное комментирование.

Для работы с фразеологизмами мы создали интерактивную презентацию. Для начала студентам предлагается догадаться, какой зооним включает в себя тот или иной фразеологизм (рис. 3).

При нажатии на правильный ответ осуществляется автоматический переход на слайд со значением фразеологизма и историей его происхождения (рис. 4).

После выполнения этих заданий предлагается догадаться, какой эквивалент для некоторых выражений существует в русском языке. При нажатии на французский фразеологизм автоматически осуществляется переход на слайд с русским фразеологизмом (рис. 5).

«Какова мораль басен? Совпадает ли в двух вариантах? А форма подачи?»

По словам студентов, мораль в обоих вариантах совпадает и заключается в том, что нельзя верить лести, так как она может быть



Рис. 3. Слайд с неполным французским фразеологизмом

Fig. 3. Slide with incomplete French phraseology

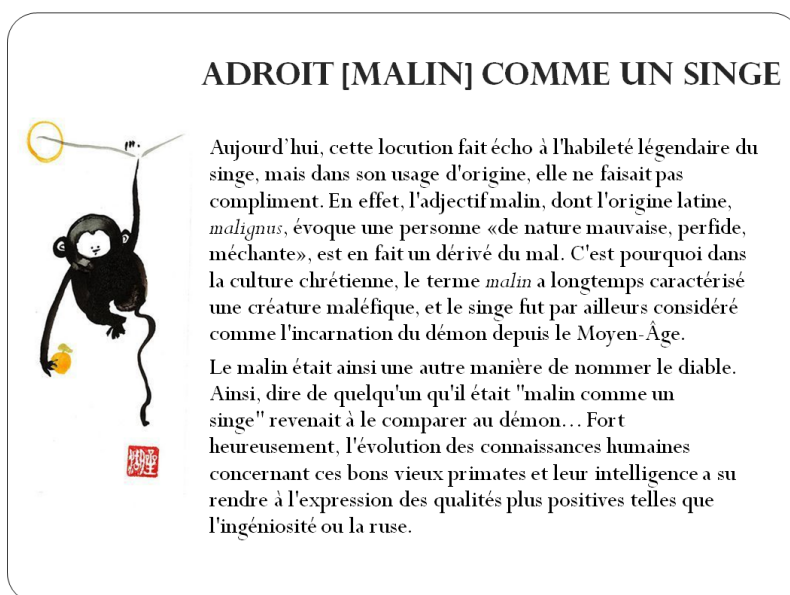


Рис. 4. Слайд с описанием и этимологией фразеологизма
Fig. 4. Slide with description and etymology of phraseological units

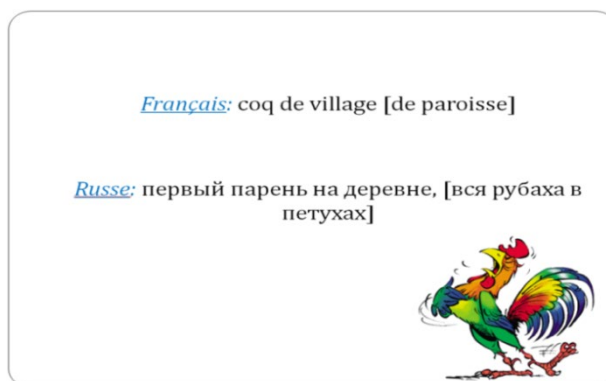


Рис. 5. Слайд с французским фразеологизмом и его русским эквивалентом
Fig. 5. Slide with French phraseology and its Russian equivalent

опасной. Что касается формы подачи, то было отмечено, что во французской басне мораль заключена в устах Лиса, а в русской ее говорит сам автор.

В ходе размышлений студентами был сделан вывод, что у французов более «мудрый» вариант, а это, в свою очередь, говорит о том, что русский человек прост и что ему не важна «витиеватость», в отличие от француза. Такая логика размышлений неизбежно

ведет к формированию стереотипов (в данном случае – негативное восприятие «простоты» русского народа и «возвышенность» французов). Здесь стоит вспомнить различие в уровне нормы в русском и французском языках и напомнить обучающимся о том, что в русской литературе ярко отражена народность, а французской присущ высокий стиль, но это не говорит о том, что все французы высокообразованны, возвышенны и, тем бо-

лее, высокомерны – среди них, как и везде, тоже есть простые люди.

«Как думаете, почему образы персонажей Крылова и Лафонтена отличаются друг от друга? Чем именно они отличаются? Обратите внимание на их манеры и образы и постарайтесь найти национальные особенности».

Ответы на данные вопросы были следующими:

«Ворон – мудрая птица. Ворона символизирует глупость»;

«Женщину русский народ считает более лживой и хитрой, чем мужчину»;

«В басне Лафонтена герои мужского пола, потому что женщин во Франции не уважали и не подпускали ко многим вещам. Женщина не может иметь мудрых мыслей, ее мнение не ценят, поэтому герой Лис – мужского пола, и он поучает Ворона».

На наш взгляд, подобные ответы, хоть и имеют определенную логику, ярко иллюстрируют стереотипизированное мышление. В процессе восприятия человеком проводится связь между грамматическим родом одушевленных существительных и биологическим полом, однако, грамматический род не всегда служит для полового различия. В сознании же происходит путаница в связи с отсутствием дифференциации понятий «пол» и «род», а также чуждостью особенностей неродного языка. Так, во французском языке мужской род существительных зачастую нацелен на выражение обобщенной собирательности, и никак не связан с биологическим полом, так же как женский род в русском языке. Во французском языке *le renard* – собирательное существительное для обоих полов, *le corbeau* – собирательное название для видов птиц рода *Corvus*, используемое в народе наряду с *la corneille*, в то время как это вообще разные птицы. В русском языке существительные *лиса* и *ворона* точно так же являются собирательными. Однако ассоциация грамматического рода с полом широко используется баснописцами, «очеловечивающими» животных, и, конечно, И.А. Крылов в данном случае (как и некоторые другие

русские баснописцы) выбрал Ворону, потому что хотел, как можно ярче передать глупость и вороватость в образе персонажа. В подобных вопросах не всегда можно докопаться до сути, но мы ставим целью, прежде всего, развитие межкультурной компетенции, и как следствие, – способности к гибкому мышлению и рефлексии. На данном примере мы видим, что необходимо дать обучающимся представление о французской категории рода и способствовать дифференциации понятий «род» и «пол».

На основе этого мы бы предложили студентам выполнить небольшое упражнение по определению грамматического рода существительных с собирательным значением. Среди таких существительных, прежде всего, названия животных, например: *chat, chien, oie, loup, renard, araignée, escargot, baleine, girafe, souris, poisson, zèbre, singe, crocodile, hibou, grenouille, tigre, tortue, serpent, vache, éléphant, papillon, requin, canard* и т. д.

Стоит обратить внимание на то, что во французском языке разграничение на мужской и женский роды является произвольным, и не стоит ассоциировать грамматический род с биологическим полом.

Разбирая данную басню, интересно также вспомнить «Роман о Лисе», с появлением которого собирательное значение постепенно примкнуло к слову с мужским родом. Чтобы заинтересовать студентов в данном историко-культурном факте, считаем, что стоит дать им возможность узнать об этом самим. Так, можно предложить прочесть текст, рассказывающий о «Романе о Лисе», в котором помимо информации о происхождении и кратком содержании произведения находятся пропуски для заполнения (глаголы и предлоги). К тому же, в этом романе в образах животных-персонажей, как и в басне, осуществляются аллюзии на человеческие качества. Данный вид работы, во-первых, расширит лингвокультурологический кругозор студентов в области культуры Франции и способствует ее адаптации, а во-вторых, поможет пополнить словарный запас.

«Как вы думаете, почему в общении друг с другом персонажи французской басни используют такие формы обращения, как *monsieur, maître*, обращаются друг к другу на вы?».

«Французам важна вежливость и уважение, в отличие от русских».

В данном ответе вновь виден стереотип и возможное формирование на его основе пренебрежительного отношения к менталитету собственной страны. Вежливость и уважение могут быть важны отдельному человеку, но не всей нации. Здесь стоит напомнить студентам о том, что для французского речевого этикета характерен более официальный стиль, в то время как для русского – более разговорный в силу сформировавшихся менталитетов. Можно привести в пример обычное русское и французское вежливое обращение:

– *Вы не можете мне помочь?*

– *Ne pourriez-vous pas m'aider ?* В русском языке употребление условного наклонения (*Не могли бы вы мне помочь?*) тоже возможно, однако, во французском языке это нейтральная форма, прописанная нормой, а в русском – книжная.

Также хорошим наглядным примером послужат вежливые формулировки (клише) для начала и окончания официальных писем. Например:

– *Monsieur, Madame, ...*

– *Cher Monsieur / Chère Madame, ...*

Показав данные формы приветствия во французских официальных письмах, можно спросить студентов, как они думают, в каких случаях их следует употребить. Стоит обратить внимание на то, что прилагательное *cher* означает вовсе не «дорогой», а «уважаемый», и что первая форма является нейтральнее. Затем можно попросить назвать формы, существующие в русском языке, и сравнить их с французскими. Между формами приветствия особых различий не имеется, чего не скажешь про формы прощания:

– *Je vous prie d'agréer mes salutations distinguées.*

– *Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de mes sentiments respectueux.*

– *Veillez recevoir, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.*

– *Croyez, Madame, Monsieur, à mes sentiments les meilleurs.*

– *Avec mes remerciements, je vous prie de trouver ici, Madame, Mademoiselle, l'expression de mes sentiments distingués.*

Показывая данные формы студентам, необходимо попросить их вспомнить, какие формы существуют в русском языке для данных случаев. Очень важно обратить внимание студентов на несоответствие количества и содержания фраз: в русском языке мы чаще всего завершаем официальное письмо простой фразой *с уважением*. Следует объяснить, что данные фразы являются клише – застывшими речевыми оборотами, используемыми в определенных ситуациях, что они непереводимы и что каждом языке существуют собственные формы. Нужно также обратить внимание на то, что в письме на французском женщина не должна посылать выражение чувств, если письмо адресовано мужчине.

Во время обсуждения данного вопроса обучающимся было предположено следующее объяснение: «Возможно, для французов важнее нечто внешнее, форма, а для русского – наоборот, внутреннее, истинное».

На данном примере мы видим пренебрежительное отношение уже к французскому менталитету.

Для решения данных проблем представляется важным рассказать студентам о том, что такое языковая норма, и что коэффициент нормы во французском и русском расходит: французский нейтральный стиль оказывается сдвинутым в сторону книжной речи, тогда как русский тяготеет в сторону фамильярной речи. Таким образом, французский нейтральный стиль – привычный для самих французов – носителям русского языка может показаться непривычным, даже чрезмерно официальным и вычурным, а на основе этого могут развиваться негативные представления о самом французском менталитете.

Таким же образом может развиваться культурная экзальтация – восторг перед «возвышенностью» французов в сравнении с простотой русского человека. Чтобы предотвратить проецирование возникающих впечатлений от данных особенностей языка на личные качества представителей обоих народов, по нашему мнению, студентов следует ознакомить с историей становления русской и французской нормы, а именно: 1) с тем, что французская норма в своей основе создана классицистами с особыми требованиями и ограничением просторечных слов; 2) а русская норма – преимущественно реалистами и в частности Пушкиным, и потому приближена к разговорному стилю.

Кроме того, необходимо дать студентам представление о самих существующих стилях во французском языке: книжном, нейтральном, разговорном, просторечии и аргю. На основе этого можно предложить будущим работникам МИДа подобрать стилистические синонимы французского языка, относящиеся к книжному (высокому), нейтральному, разговорному стилям и просторечию, куда также было решено включить и аргю, дабы не углубляться в лингвистические нюансы и не знакомить студентов с данной лексикой. Подобного рода работа должна содействовать лучшему пониманию стилистических особенностей французского языка и как следствие – сформировать умение различать те или иные лексические единицы по характеру стиля, употреблять их в зависимости от ситуации и избегать в речи просторечных выражений.

Учащимся предлагается список лексических единиц, которые нужно распределить

по соответствующим стилям в таблице. Стоит отметить, что в каких-то местах могут быть пропуски, например, потому что книжной лексики встречается гораздо меньше, чем нейтральной или разговорной. Пример лексических единиц:

существительные: être humain m , homme m , personne f , type m , mec m ; gonzem, vêtements mpl , habits mpl , costumem, nippes fpl ; véhicule f , voiture f , autof, bagnole f , tire f , farce f , plaisanterie f , blague f , école f , boîte f ;

глаголы: bavarder, parler, s'entretenir, causer; contempler, observer, regarder, relouer, zyeuter; trépasser, mourir, y être, claquer, crever; craindre, avoir peur, avoir la trouille, avoir la frousse, avoir des chocottes; en avoir assez, en avoir marre;

прилагательные: comique, amusant, drôle, marrant; jubilant, jovial, gai, rigolo;

наречия: maint force, beaucoup de, pas mal de и т. д.

Распределение лексических единиц по соответствующим стилям предполагается следующим образом (табл. 1).

В процессе выполнения задания разрешено пользоваться любыми информационными источниками: словарями, справочниками, статьями и т. д., а значит, выполнение данной работы способно обеспечить самостоятельную поисково-информационную деятельность обучающихся, что важно для их личностного развития.

«А как общаются персонажи русской басни, как обращаются друг к другу?». Отвечая на данный вопрос, студенты отметили, что в русской басне Лисица обращается к Вороне на ты, ласково, и что в ее фразах

Таблица 1

Пример выполнения задания по стилистическим синонимам

Table 1

An example of completing a task on stylistic synonyms

Книжный стиль (élevé)	Нейтральный стиль (écrit-parlé) – норма	Разговорный стиль (familier)	Просторечие (langue populaire, argot)
être humain m	homme m , personne f	type m	mec m

присутствуют эпитеты, делающие речь персонажа эмоционально-окрашенной, в отличие от речи персонажей французской басни.

«Как это отражает национальную специфику?» – «Французы думают прежде, чем говорить, а у русских – все наружу». «Обращение на ты, ласковость и простота речи Лисицы говорят о том, что русский человек более прост и открыт к людям».

Данные размышления логичны, однако, здесь опять стоит вернуться к народности русского языка и к «возвышенности» и «строгости» французского.

«Кто ведет себя более льстиво – Лис или Лисица, о чем это говорит? В чем выражается лесть?». На этот вопрос учащиеся ответили, что ведет себя более льстиво, конечно же, Лисица, и что лесть выражается в ее ласковых обращениях с эпитетами (которые они перечислили) и в доброжелательности, а делается это все для единственной цели – заполучить сыр.

«Как вы думаете, почему Ворон Лафонтена просто держит в клюве сыр, сидя на дереве, тогда как русской Вороне Крылова его «Бог послал?»» – «Русские ждут чуда и не верят, что можно добиться чего-то достойного лишь с помощью труда – возможно, у них низкая самооценка». «Французы, хоть и менее трудолюбивы, чем русские, крепче верят, что смогут чего-то добиться».

«Русский человек верит, что все самое лучшее дает Бог».

«Сыр для русского человека – непривычная пища, достается нелегко».

Ответы кажутся вполне логичными, однако, они вновь идут от стереотипизированного мышления. В данном случае просматривается трудность в разграничении авторских и национальных особенностей произведения. Если обратиться к русским вариантам басни, написанным прежде (уже с вороной а не с мудрым вороном, как изначально было у Эзопа), мы увидим, что Ворона сыр где-то украла: *«Негде ворону унести сыра часть случилось...»*; *«Ворона сыру кус когда-то унесла...»*. С.А. Фомичев, исходя из этого, делает вывод, что в басне Крылова во фразе

«Вороне где-то Бог послал кусочек сыру» виднеется «очевидный иронический парадокс: каждому ясно, что Ворона где-то сыр украла» [13], и что таким образом подготавливается финал басни: вор крадет у вора. То есть, получается, данная фраза в басне отражает лишь особенность Крылова, и обратить внимание нужно, конечно, прежде всего, на сам образ русской Вороны, в котором иронично передается хитрость и вороватость, но не искать в нем отражения русского менталитета.

«Как думаете, почему Крылов не стал включать в свою басню образ птицы-феникса?». Студенты заключили, что данный образ чужд для русского человека. С целью формирования чувства толерантности, а также развития критического мышления и познавательного интереса к культуре Франции, предлагается дать студентам задание, вновь заключающееся в работе с фразеологизмами, но уже с самими образами: найти фразеологизм с чуждым для русского человека образом и попробовать догадаться, на чем строится данный образ (то есть аллегория именно на это качество человека), и почему он характерен именно для французского народа. Преподаватель может предложить такой фразеологизм сам или на выбор. Задание можно выполнять на занятии в форме общей устной беседы или же попросить его выполнить дома – в виде эссе на французском языке.

Методические рекомендации по формированию умений осуществлять межкультурное комментирование

1. Для обеспечения диалога культур в процессе межкультурного обучения иностранным языкам необходимо использовать двуязычные тексты – текст на родном и иностранном языке как носители и трансляторы обеих картин мира. Ценным материалом при обучении межкультурному комментированию является басня, потому что как жанр она ярко иллюстрирует культурные особенности, несет в себе дидактическую составляющую, а также басни могут выступать в роли двуязычных текстов.

2. Межкультурное комментирование басен следует поделить на несколько этапов: мотивационно-побудительный этап, этап ознакомления с текстами и этап комментирования. В ходе межкультурного комментирования целесообразно использовать схему когнитивных действий, целью которой является присвоение явления иной культуры, которая пропускается через родную, и как следствие – переосмысление фактов обеих культур.

3. При обучении межкультурному комментированию необходимо выявить и устранить следующие трудности: а) чувство превосходства русской нации над остальными в «широте души»; б) негативное восприятие «простоты» русского народа и восторг перед «возвышенностью» французов по причине незнания различий языковой нормы французского и русского языков; эффекты стереотипизации, связанные с гендерной дискриминацией и вызванные отсутствием разграничений понятий «род» и «пол»; в) трудность в разграничении авторских и национальных особенностей произведений.

Для снятия указанных трудностей предлагается использовать на занятиях следующие задания: поиск корней становления менталитетов для лучшего понимания и, как следствие, принятия их особенностей и различий; объяснение понятий «род» и «пол», снабжение информацией о собирательности значения во французском языке и упражнение на определение грамматического рода французских существительных с собирательным значением; работа с текстом с лакунами «Романе о Лисе» с целью расширения кругозора в области культуры Франции и отработкой лексических и грамматических навыков; объяснение учащимся различий языковой нормы во французском и русском языках и в качестве упражнения – распределение лексических единиц по стилям; знакомство с французскими фразеологизмами с названиями животных, характеризующими моральный облик человека, поиск существующих русских эквивалентов, а также догадка с помощью рефлексии, на чем строится

аллегория на то или иное качество человека в образе животного, чуждом русскому менталитету [14].

Разработанные рекомендации и упражнения должны способствовать снятию трудностей, возникающих в процессе межкультурного комментирования басен на занятиях по французскому как второму иностранному.

ВЫВОДЫ

Таким образом, в связи с усилением взаимодействия народов и культур в 60-х гг. XX века появилась тенденция к сопряжению языка и культуры в процессе обучения иностранным языкам, то есть обучению иностранному языку в контексте диалога культур, что «способствует: толерантному отношению к представителям иного лингвосоциума и их системе ценностей; формированию/развитию уважения и интереса не только к культуре и народу страны изучаемого языка, но и к своей культуре, культуре народов, населяющих нашу необъятную Родину, а также воспитанию достойного гражданина своего Отечества, воспитанию любви к Родине» [4, с. 339]. Начали появляться культуроориентированные подходы, развивающиеся от идеи этноцентризма к межкультурности. В центре большинства указанных подходов всегда находится одна из культур [1]. С целью преодоления этноцентризма и создания условий взаимодействия культур, которые представляли бы для обучающегося равнозначные ценности, была разработана теория межкультурного подхода.

Межкультурное иноязычное образование помогает развить такие личностные характеристики будущего международного, как уважение своего народа и его культуры, а также народа и культуры других стран, толерантное сознание, креативность и критичность мышления, готовность к сотрудничеству [15].

Межкультурное комментирование является новым феноменом в области межкультурного обучения иностранному языку. Оно представляет собой совместную рефлексив-

ную деятельность по сравнительному анализу двуязычных текстов. Такая форма работы создает условия для развития познавательного интереса и позволяет включить в процесс всех учащихся.

Проведенное в 2022/2023 учебном году опытное обучение показало, что студенты, изучающие французский язык, знакомы с животными, репрезентирующими человека в русской культуре, лучше, чем во французской. При выборе животных, символизирующих человеческие качества для русских, наибольшее предпочтение было отдано таким животным, как лиса (28 %), медведь (18 %), волк (10 %) и ворона (10 %), для французов –

петух (32 %), голубь (28 %) и лиса (19 %). При выборе одного и того же животного для обоих народов были отмечены как совпадения, так и расхождения в ассоциировании с ними человеческих качеств. Среди качеств, олицетворяемых животными для русского народа, были указаны хитрость (23 %), глупость (14 %), суровость (9 %), храбрость (5 %); для французского – миролюбивость (19 %), невинность (14 %), бойкость (14 %), гордость (14 %), хитрость (14 %); 50 % учащихся указали, что к общению больше расположен француз, 36 % – что русский, 7 % – что оба народа одинаково и 7 % воздержались от ответа.

Список источников

1. Сафонова В.В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Язык и культура. 2014. № 1 (25). С. 123-141. <https://elibrary.ru/rzrkktv>
2. Громова В.В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции на основе интердисциплинарного обучения (школа с углубленным изучением иностранного языка, английский язык): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 25 с. <https://elibrary.ru/zojgzf>
3. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: Каро, 2005. 352 с. <https://elibrary.ru/qrwllhb>
4. Жаркова Т.И. Воспитание любви к Родине через реализацию диалога культур на уроке иностранного языка // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: материалы 7 Междунар. науч. конф. М.: МХПИ, 2023. С. 336-340. <https://elibrary.ru/udmhnv>
5. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование: Теория и практика. М.: Глосса-Пресс, 2008. 385 с. <https://elibrary.ru/vjorzn>
6. Сороковых Г.В., Веденина Л.Г., Климович Н.И. и др. Основные понятия методики обучения иностранным языкам: традиции и современность // Лингвострановедение: методы анализа, технологии обучения: доклады и материалы: в 2 ч. М.: МГИМО, 2022. Ч. 1. С. 404-412. <https://elibrary.ru/odukav>
7. Жаркова Т.И. Coin dialogue des cultures // Proverbe ne peut mentir. Пословица недаром молвится: сб. пословиц и поговорок на фр. языке. Челябинск: Изд-во Челябинск. гос. пед. ун-та, 2002. С. 34-38. <https://elibrary.ru/vshudz>
8. Сороковых Г.В. Повышение мотивации к изучению иностранного языка // Актуальные проблемы социальной стратификации и трансформации в современных условиях: сб. науч. ст. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов и практиков. Пенза: Пенз. гос. ун-т, 2020. С. 452-455. <https://elibrary.ru/ikqowq>
9. Rocher P. Les fables de La Fontaine à l'école. Décembre, 2010. URL: http://eppee.ouva-ton.org/IMG/pdf/les_fables_a_l_ecole_Phillipe_Rocher_2010.pdf (accès: 06.10.2023).
10. Laatra Z. Les fables comme support didactique dans l'E/A de la lecture en classe du FLE. Algérie, 2015. 44 p.
11. La Fontaine J. Fables de La Fontaine avec des notes historique. Boston, 1841. 336 p.
12. Успенский Л.В. Слово о словах. СПб.: Рипол Классик, 2013. 718 с.
13. Фомичев С.А. Последний русский баснописец // XVIII век. СПб., 1996. Т. 20. С. 267-273. <https://elibrary.ru/tihbtp>
14. Степанов Ю.С. Французская стилистика (в сравнении с русской). М.: Кн. дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 360 с.

15. Захарова О.О. Состояние межкультурного образования: передовой опыт США, Австралии, европейских государств для российской школы // Евразийское научное объединение. 2015. Т. 2. № 2 (2). С. 267-269. <https://elibrary.ru/tqltsl>

References

1. Safonova V.V. (2014). Co-learning of languages and cultures in the mirror of world tendencies in developing modern language education. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 1 (25), pp. 123-141. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rzrktv>
2. Gromova V.V. (2011). *Formirovanie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii na osnove interdistitsiplinarnogo obucheniya (shkola s uglublennym izucheniem inostrannogo yazyka, angliiskii yazyk): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Intercultural Communicative Competence Based on Interdisciplinary Training (School for In-Depth Study of a Foreign Language, English). PhD (Education) diss. abstr.]. Moscow, 25 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zojgzf>
3. Elizarova G.V. (2005). *Kul'tura i obuchenie inostrannym yazykam* [Culture and Foreign Language Teaching]. St. Petersburg, Karo Publ., 352 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qrwllhb>
4. Zharkova T.I. (2023). Fostering love for the motherland through the implementation of a dialogue of cultures in a foreign language lesson. *Materialy 7 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Obraz Rodiny: sozderzhanie, formirovanie, aktualizatsiya»* [Proceedings of the 7th International Scientific Conference "The Image of the Motherland: Content, Formation, Actualization"]. Moscow, MHPI Publ., pp. 336-340. (In Russ.) <https://elibrary.ru/udmhnv>
5. Sysoev P.V. (2008). *Yazykovoe polikul'turnoe obrazovanie: Teoriya i praktika* [Language Multicultural Education: Theory and Practice]. Moscow, Glossa-Press, 385 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vjorzn>
6. Sorokovykh G.V., Vedenina L.G., Klimovich N.I. et al. (2022). Osnovnye ponyatiya metodiki obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost' [Basic concepts of methods of teaching foreign languages: traditions and modernity]. *Lingvostranovedenie: metody analiza, tekhnologii obucheniya: doklady i materialy: v 2 ch.* [Linguistic and Regional Studies: Methods of Analysis, Teaching Technologies: Reports and Materials: in 2 pts]. Moscow, MGIMO Publ., pt 1, pp. 404-412. (In Russ.) <https://elibrary.ru/odukav>
7. Zharkova T.I. (2002). Coin dialogue des cultures. *Proverbe ne peut mentir. Poslovitsa nedarom molvitsya: sbornik posloviy i pogovorok na frantsuzskom yazyke* [Proverb ne Peut Mentir. It's not without Reason that the Proverb Says: Collection of Proverbs and Sayings in French]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical University Publ., pp. 34-38. (In Fr.) <https://elibrary.ru/vshudz>
8. Sorokovykh G.V. (2020). Increasing motivation to learn a foreign language. *Sbornik nauchnykh statei po materialam Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii prepodavatelei, aspirantov, studentov i praktikov «Aktual'nye problemy sotsial'noi stratifikatsii i transformatsii v sovremennykh usloviyakh»* [Collection of Scientific Articles based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference of Teachers, Post-Graduate Students, Students and Practitioners "Current Issues of Social Stratification and Transformation in Modern Conditions"]. Penza, Penza State University Publ., pp. 452-455. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ikqowq>
9. Rocher P. (2010). *Les Fables de La Fontaine à L'école*. Décembre. (In Fr.) Disponible à: http://eppee.ouvaton.org/IMG/pdf/les_fables_a_l_ecole_Phillipe_Rocher_2010.pdf (accessé 06.10.2023).
10. Laatra Z. (2015). *Les Fables comme Support Didactique dans L'E/A de la Lecture en Classe du FLE*. Algérie, 44 p. (In Fr.)
11. La Fontaine J. (1841). *Fables de La Fontaine avec des Notes Historique*. Boston, 336 p. (In Fr.)
12. Uspenskii L.V. (2013). *Slovo o slovakh* [A Word about Words]. St. Petersburg, Rapol Classic Publ., 718 p. (In Russ.)
13. Fomichev S.A. (1996). Poslednii russkii basnopisets [The last Russian fabulist]. *XVIII vek* [The 18th Century]. St. Petersburg, vol. 20, pp. 267-273. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tihbtp>
14. Stepanov Yu.S. (2013). *Frantsuzskaya stilistika (v sravnenii s russkoi)* [French Stylistics (in Comparison with Russian)]. Moscow, Book House "Librokom", 360 p. (In Russ.)
15. Zakharova O.O. (2015). Sostoyanie mezhkul'turnogo obrazovaniya: peredovoi opyt SSHA, Avstralii, evropeiskikh gosudarstv dlya rossiiskoi shkoly [The state of intercultural education: best practices of the USA,

Australia, European countries for the Russian school]. *Evraziiskoe nauchnoe ob"edinenie = Eurasian Scientific Association*, vol. 2, no. 2 (2), pp. 267-269. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tqltsl>

Информация об авторах

Зыкова Анастасия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-3958-6518>
an.zykova@gmail.com

Сороковых Галина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры романской филологии и лингводидактики, Московский городской педагогический университет, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-5589-7842>
sorokovykh@mail.ru

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

Поступила в редакцию 03.11.2023
Одобрена после рецензирования 29.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the authors

Anastasia V. Zykova, PhD (Education), Associate Professor of Foreign Languages Department, Moscow State Institute of International Relations (University), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-3958-6518>
an.zykova@gmail.com

Galina V. Sorokovykh, Dr. habil. (Education), Professor of Romance Philology and Linguodidactics Department, Moscow City University, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-5589-7842>
sorokovykh@mail.ru

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

Received 03.11.2023
Approved 29.12.2023
Accepted 17.01.2024



Обучение студентов стратегиям чтения на иностранном языке на основе трехфазной модели

Марина Игоревна ДОЛЖЕНКОВА , Николай Владимирович МЕДВЕДЕВ ,

Надежда Васильевна ХАУСМАНН-УШКОВА 

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

*Адрес для переписки: dolgenkovam@mail.ru

Актуальность. Обучение иноязычному чтению в высшей школе нацелено на подготовку к взаимодействию с аутентичными материалами в контексте профессиональной коммуникации. В таких условиях появляется необходимость развития практико-ориентированных навыков, что требует внесения коррективов в общепринятую модель организации заданий на чтение. Цель исследования – адаптировать трехфазную модель работы с текстом под использование метакогнитивных стратегий чтения в рамках языкового образования в вузе.

Методы исследования. На основе анализа научной литературы были определены условия организации работы по трехфазной модели, выделены ее функциональные компоненты. Спроектирован способ прогрессивной интеграции четырех стратегий чтения в эту модель с учетом их роли в реализации функциональных компонентов.

Результаты исследования. Для этапов трехфазной модели были выделены процессуальные функции, отражающие коммуникативные цели каждой стадии: мотивационно-информационный, интерпретационный и рефлексивный. В данный континуум были интегрированы следующие стратегии чтения: предварительный просмотр (previewing), позволяющий оценить релевантность материала без прямого взаимодействия с текстом; скимминг (skimming), служащий способом определения структуры текста; сканирование (scanning), применяемое для высокоточного понимания смысловых элементов текста; таблица “K-W-L” используемая для ретрофлексивного анализа усвоенной из текста информации.

Выводы. Трехфазная модель чтения позволяет интегрировать в себя стратегии без кардинальных структурных изменений учебного процесса. При этом использование обозначенных стратегий позволяет расширить перечень формируемых навыков обучающихся при выполнении заданий, добавив к нему навыки взаимодействия с профессионально ориентированными текстами.

Ключевые слова: обучение чтению, трехфазовая модель чтения, задания на чтение, стратегии чтения

Для цитирования: Долженкова М.И., Медведев Н.В., Хаусманн-Ушкова Н.В. Обучение студентов стратегиям чтения на иностранном языке на основе трехфазной модели // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 75-87.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-75-87>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-75-87>

Three-phase model for teaching reading strategies in higher education

Marina I. DOLZHENKOVA *, Nikolay V. MEDVEDEV ,
Nadezhda V. HAUSMANN-USHKOVA 

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

*Corresponding author: dolgenkovam@mail.ru

Importance. Reading in higher education is aimed at preparation for interaction with authentic materials in professional settings. Therefore, there is a need to develop practice-oriented skills within the learning process, which requires making adjustments to the generally accepted model of organizing reading tasks. The purpose of the study is to adapt the three-phase model of text work to the use of metacognitive reading strategies in higher education.

Research Methods. Based on the analysis of scientific literature, the conditions for organizing work within the three-phase model were determined, its functional components were identified. The way of progressive integration of four reading strategies into this model was designed with taking into account their role in the realization of functional components.

Results and Discussion. Procedural functions reflecting the communicative goals of each stage were identified for each stage of the three-phase model: motivational-informational, interpretive, and reflective. Four reading strategies were integrated into this continuum. The list of strategies includes: previewing, which allows assessing the relevance of the material without direct interaction with the text; skimming, which serves as a way of determining the structure of the text; scanning, which is used for highly accurate understanding of the semantic elements of the text; and the K-W-L table, which is used for retroflexive analysis of the information learned from the text.

Conclusion. The three-phase model of reading allows integrating strategies without considerable structural changes. At the same time, the use of the indicated strategies leads to the expansion of potentially forming reading skills during task completion.

Keywords: three-phase model of reading, reading tasks, reading strategies, teaching reading

For citation: Dolzhenkova, M.I., Medvedev, N.V., & Hausmann-Ushkova, N.V. (2024). Three-phase model for teaching reading strategies in higher education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 75-87. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-75-87>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Чтение, являясь основным рецептивным видом речевой деятельности при отсутствии прямого контакта с носителями языка, выступает в качестве одного из главных способов развития коммуникативной компетенции студентов. Начиная со средней школы подавляющее количество получаемой информации имеет форму письменного текста, однако задачи чтения в школе и вузе различны. В общеобразовательных учреждениях оце-

нивается полнота развитости навыков понимания текста, в то время как в высшей школе оцениваются навыки использования полученной из текста информации в профессиональной деятельности. Большая практика ориентированность университетского образования вносит определенные коррективы в учебный процесс, появляется необходимость развития метакогнитивных навыков взаимодействия с текстом, с помощью которых обучающиеся вузов смогут не только увеличить полноту и точность понимания ино-

язычного текста, но и организовать в более эффективной и эргономичной манере процесс анализа письменных источников для выполнения профессиональных задач.

В регламентирующих документах изменения требований к иноязычным коммуникативным навыкам в вузах фиксируются ФГОС ВО. Во ФГОС ВО различных направлений прослеживается единая Универсальная Компетенция – 4: «Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)»¹. Формулировка компетенции отражает приобретаемую в высшем образовании прагматичность языкового обучения: осуществление деловой коммуникации подразумевает не только реализацию иноязычной коммуникативной компетенции, но также актуализацию иноязычных предметных знаний и навыков обработки профессионально ориентированных текстов. Если накопление иноязычных предметных знаний происходит по мере изучения профильных дисциплин благодаря положительному переносу и по мере прохождения курсов иностранного для специальных целей и предметно-языкового интегрированного обучения, то навыки обработки профессионально ориентированных текстов требуют особых условий культивирования. Такие навыки обладают спецификой, выходящей за рамки развиваемых в общеобразовательных учреждениях компетенций. По этой причине появляется необходимость акцентирования стратегий чтения, с помощью которых студенты способны решать иноязычные коммуникативные задачи в профессиональной среде.

¹ Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 40.03.01 Юриспруденция (с изменениями и дополнениями): приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 13.08.2020 № 1011 // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/400301_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 11.07.2023).

Стратегии чтения – это методическая категория, широко используемая в западной лингводидактике. Они представляют собой набор действий, совершив которые, ученик сможет достичь цели коммуникативного акта [1]. Необходимость изучения таких стратегий диктуется разнообразностью коммуникативных целей и задач, которые по своей численности превосходят стандартизированные цели и задачи видов чтения в общеобразовательной школе. Стратегии могут выходить за пределы непосредственного процесса изучения текста и затрагивать как предварительные чтению способы анализа текста, так и следующие за чтением способы рефлексии. Поэтому их использование возможно в рамках трехфазной работы с текстом.

Цель исследования – адаптация стратегий чтения в трехфазную модель работы с текстом в вузе. В качестве задач были выделены: методическая характеристика процесса чтения и понимания при изучении иностранных языков в высшей школе; описание использования трехфазной модели; поиск и анализ стратегий чтения, которые могут быть использованы в ней.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основе теоретического анализа научной литературы по теме организации процесса обучения чтению были определены условия осуществления взаимодействия с письменными текстами в рамках трехфазной модели. После был спроектирован континуум интеграции метакогнитивных стратегий чтения в процесс обучения иностранному языку в вузе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В вузе обучение чтению максимально приближается к аутентичному общению, что проявляется в сильном повышении прагматичности. Деятельность преподавателя нацелена на создание условий активизации коммуникативно-познавательной деятельности, направленной на понимание и последующее

использование извлекаемой из письменного текста информации. Это проявляется в компонентом составе УК-4. В ней, помимо языковых и предметных знаний, также находятся блоки, описывающие требующиеся для иноязычной деловой коммуникации личностные качества, умения и метаумения [2]. В данном перечне наиболее применимыми к навыкам чтения являются умения извлечения информация из иноязычных профессионально ориентированных источников и метанавыки саморефлексии и самоорганизации. В сочетании данные требования создают модель результата обучения, в которой специалист способен самостоятельно взаимодействовать с неучебными текстами.

Отчасти в такой модели наблюдается тенденция к монолингвальности, поскольку языковое образование в вузе акцентирует именно коммуникативную составляющую. Однако при поступлении студенты-первокурсники неязыковых специальностей неизбежно проходят стадию субординативного билингвизма, накладывающего определенные ограничения на потенциальные учебные задачи при взаимодействии с текстами и требующего применения компромиссов.

В частности, требуется систематизация элементов по сложности, позволяющая постепенно увеличивать объем монолингвально анализируемой информации, а также необходима оптимизация очередности предоставления учебных материалов на основе компаративной содержательной организации [3]. Систематизация по нарастающей сложности отражается в заданиях на чтение двояко: во-первых, с улучшением навыков чтения повышается разнообразие задействуемых в заданиях видов и стратегий чтения, во-вторых, с общим развитием иноязычной коммуникативной компетенции возрастает взаимозависимость видов речевой деятельности, и чтение интегрируется с говорением и письмом. Соблюдение данных требований позволяет реализовать три составляющие процессуальной стороны чтения: 1) перцептивную функцию чтения, обеспечивающую понимание графических образов; 2) мнемическую функ-

цию, обеспечивающую соотнесение образов со знаниевой системой; 3) когнитивную функцию, обеспечивающую возможность переработки воспринимаемой информации для решения дальнейших коммуникативных задач. Посильное повышение сложности и оптимизация тематического планирования необходимы для корректной имплементации мнемической функции, в то время как комплексное использование трех функций сразу подразумевает применение текста в качестве средства коммуникации, выполняющую роль элемента общения, а не в качестве самоцели.

Если навыки первой функции в значительной степени уже сформированы при поступлении в вуз, то навыки мнемической и когнитивной становятся акцентируемыми при обучении специализированному иностранному. Мнемическая функция реализуется через иноязычное предметное содержание, которое предоставляется через профессионально ориентированные тексты. Процессуальная – через коммуникативные и проектные задания, отражающие специфику иноязычной деловой коммуникации. Выделенные функции характеризуют обучение иноязычной деловой коммуникации в вузе как все еще продолжающийся, хоть и с другими требованиями, процесс развития коммуникативной компетенции, однако, к навыкам процессуальной функции на данном этапе выдвигаются новые требования, отсутствующие в стандартах общеобразовательных школ. Из-за чего целесообразным представляется внедрение в привычную структуру заданий на чтение новых элементов, позволяющих реализовать процессуальную функцию путем создания условий для применения саморегулирующих стратегий изучения предметного содержания текстов.

Процесс взаимодействия с текстом разделяется на этапы, в рамках которых функции задействуются по-разному. А.Н. Щукин выделял четыре этапа работы с письменным текстом: 1) побудительно-мотивационный; 2) перцептивный; 3) смысловой; 4) оценочный [4, с. 260].

Побудительно-мотивационный этап предшествует непосредственному взаимодействию с письменным текстом, во время него создаются условия, в которых побуждается анализ предоставляемых материалов. Задачей этапа является осуществление личностно-мотивационной подготовки к чтению, что достигается за счет перцептивной и мнемической функций. Подразумевается совершение обучающимся перечня действий, направленных на прогнозирование предметного содержания текста. Перцептивная функция осуществляется при анализе структурных элементов текста (заголовки, содержание, рисунки), а мнемическая – при соотношении полученной информации из элементов текста со знаниями. Стоит отметить, что в этот этап включаются не только материалы, которые являются неотъемлемой частью учебного текста, но и специально разработанные материалы, задающие контекст дальнейшей коммуникации или же предвосхищающие языковые трудности. В результате взаимодействия этих функций на побудительно-мотивационном этапе производится первичная оценка релевантности учебного текста, которая не требует его прямого анализа.

Перцептивный этап подразумевает прямое извлечение информации из письменного текста. Связь с предшествующим мотивационно-побудительным этапом проявляется в подтверждении или опровержении прогнозов. При выполнении этого этапа обучающийся воспринимает языковое и предметное содержание материала, идентифицируя лексические единицы и грамматические конструкции. В случае возникновения затруднений, свойственных субординативному билингвизму, возможно использование вспомогательных справочных материалов – билингвальных или толковых словарей. Из-за таких трудностей объемы учебных текстов на начальных этапах языкового обучения в вузе ограничены, поскольку анализ иноязычной информации при развитии искусственного билингвизма требует высокой концентрации, следовательно, он утомителен для студентов.

Далее следует этап смыслового понимания текста. Соединяя воедино полученные во время перцептивного этапа значения элементов, обучающиеся интерпретируют общую семантику учебного материала. Смысловое понимание может быть: предметным – извлечение фактов из текста; детальным – соотнесение фактов со значением единиц; и критическим – соотнесение смысла текста с мнением и знаниями обучающегося.

Работу с письменным текстом завершает оценочный этап, призванный измерить полноту, глубину и точность понимания материалов обучающимся [5]. Эти три показателя формируются на предшествующих этапах при реализации процессуальных функций чтения: полнота измеряется объемом извлеченной предметной информации; точность – качеством детальной информации; глубина – своеобразностью критической интерпретации смысла. Оценка показателей может осуществляться различными способами: заданием на восстановление последовательности событий, вопросами «верно/неверно», написанием изложения, дискуссией по теме текста и т. д.

Несмотря на подробность модели А.Н. Щукина, в методике преподавания иностранных языков чаще используется трехфазное этапирование. Это происходит в угоду удобства проектирования заданий, поскольку в модели Анатолия Николаевича больше внимания уделяется внутренним когнитивным процессам обучающихся и сопровождающим действиям преподавателя, в то время как трехфазная модель представляет собой структуру проектирования заданий путем систематизации учебных материалов. Такое этапирование включает в себя следующие фазы: предтекстовая – мотивационно-информационный этап; текстовая – интерпретационный этап; послетекстовая – рефлексивный этап. Подробно трехфазная модель обучения аудированию представлена в работах П.В. Сысоева [7–9], посвященных развитию и контролю аудитивных умений обучающихся.

Предтекстовый этап направлен на создание условий для внешней мотивации уча-

щихся. Это может происходить с помощью предоставления актуальной информации, соответствующей внутренней мотивации учащихся, и с помощью искусственного создания антиципации [10]. Типы предтекстовых заданий можно разделить на две основные группы: задания на актуализацию фоновых знаний перед чтением (например, ознакомиться с иллюстрацией и сделать предположения о содержании) и задания на раскрытие значения акцентируемых в тексте языковых единиц. В таких заданиях учитываются лексико-грамматические, структурно-смысловые, лингвостилистические и лингвострановедческие особенности подлежащего чтению текста.

Для мотивирования к выполнению задания следует создать учебными материалами интерес к тексту до непосредственного взаимодействия с ним. Это достигается тремя способами: актуализацией внутренней мотивации обучающихся за счет совпадения интересов, созданием искусственных связей между обучающимися и текстом, новизной учебных материалов и средств. Актуализация внутренней мотивации при чтении является следствием личной положительной оценки обучающегося предметного содержания, в предтекстовой фазе актуализация возможна путем реализации мнемической функции выборочного просмотрового чтения или же предвосхищения тематики благодаря активизации фоновых предметных знаний перед чтением. Создание искусственных связей между обучающимся и текстом осуществляется в рамках заданий, выстраивающих лично-ассоциативную зависимость, когда учащийся прогнозирует содержание текста, после чего чтением подтверждает или опровергает свои догадки.

Текстовая фаза включает в себя действия, направленные на линейное понимание учебных материалов. Линейность восприятия текста ограничивает его полное критическое понимание. Обучающийся извлекает информацию сегментами, поэтому и задания проектируются для оценивания понимания отдельных частей текста при реализации про-

цессуальных функций навыков чтения: поиск, обобщение и систематизация извлеченной из текста информации. В таком случае акцентируется больше языковой аспект материалов, поскольку точность понимания важнее глубины в текстовых заданиях. Соответственно, оценочные суждения сводятся к минимуму, интерпретация текста направлена на установление объективных положений.

Послетекстовая фаза подразумевает нелинейное осмысление текста. Обучающийся анализирует материалы в их целостности, соотнося извлеченную фактическую информацию со своим опытом. Опыт включает в себя как уже сформированные знания или мнения, так и новые, получаемые вовремя последующих тематически связанных с текстом коммуникативных актов. Послетекстовая фаза продуктивна и может быть выполнена во множестве форм: эссе, проект, дискуссия и т. д.

Трехфазная модель повсеместно встречается в учебно-методических комплексах, на ее основе создаются текстоцентричные системы заданий. Такие системы призваны подготовить обучающихся к аутентичному взаимодействию с материалами, они создают вторящие настоящим условия анализа письменных текстов. Разделение на три фазы отражает отличающиеся цели каждого этапа, которые закономерно требуют применения отличающихся способов взаимодействия с информацией. Традиционно в методике преподавания иностранных языков выделяются несколько видов чтения в зависимости от частных целей анализа текстового материала: просмотровое, ознакомительное, поисковое, аналитическое и т. д. В обучении иностранным языкам частные цели задаются урочным контекстом, то есть разработанными в рамках развития субординативного билингвизма заданиями. Так виды чтения являются дидактической категорией, которая отображает условия использования навыков чтения. Однако помимо видов, в обучении чтению можно выделить стратегии. В настоящей работе под стратегией чтения подразумевается алгоритм действий, совершаемых при работе

с текстом для достижения какой-либо коммуникативной цели.

Перечень стратегий разнообразен, в нем присутствуют единицы, с помощью которых можно выполнять различные задачи, в том числе задачи, подразумеваемые фазами трехэтапной модели. Интеграция стратегий в навыки чтения является показателем их сформированности, исследования показывают прямую положительную корреляцию между частотой применения различных стратегий чтения и уровнем развития коммуникативной компетенции [11]. Исходя из того, что по окончании курса иностранного языка студенты должны быть способны самостоятельно анализировать иноязычными профессионально ориентированные тексты, обучение стратегиям чтения необходимо для повышения эффективности взаимодействия с письменными материалами. В свою очередь стратегии можно систематизировать на базе трехфазной модели, потому что она отражает разнообразие коммуникативных задач чтения и позволяет структурировать процесс обучения.

Предтекстовый этап выполняет мотивационно-информационную функцию, обучающийся формирует предварительное мнение о текстовом материале без непосредственного линейного чтения. Среди перечня стратегий для задач предтекстового этапа подходят предварительный просмотр (pre-viewing) и отчасти беглое или просмотровое чтение (skimming). Безусловно, при их применении обучающиеся читают часть текста, однако такое чтение нелинейно и не направлено на понимание всех элементов. Оно призвано произвести оценку релевантности материала и поспособствовать активизации фоновых знаний, то есть выполняемые действия относятся к мотивационному, а не к процессуальному компоненту чтения.

Предварительный просмотр (pre-viewing) – это стратегия прогнозирования содержания текста. Ее использование предназначено для выявления тематической направленности материалов. Зачастую предварительный просмотр является частью более масштабной стратегии PQ4R (Preview, Ques-

tion, Read, Reflection, Recite, Review), однако, в контексте настоящей работы предварительный просмотр анализируется изолированно [12]. Совершаемые при выполнении этой стратегии действия акцентированы на формальной составляющей материала, его структуре и многообразии графических способов передачи информации. Содержательный анализ почти отсутствует и ограничивается необходимыми для идентификации тематической принадлежности элементами текста. При предварительном просмотре обучающийся игнорирует «внутренний» текст – внимание обращается на структурные элементы, с помощью которых можно спрогнозировать внутреннее содержание. К ним можно причислить: заголовки, сопровождающие рисунки, схемы, таблицы, и их названия, а также вводные и завершающие предложения [13]. Пошаговое изучение данных элементов входит в алгоритм стратегии, венчает же его выдвижение гипотезы о содержании. Отличительной чертой предварительного просмотра является реализация функции создания искусственных связей между обучающимся и текстом, присущей мотивационно-информационной фазе. Центрообразующей задачей предварительного просмотра является прогнозирование, которое на последующем этапе трехфазной модели будет доказано или опровергнуто [14].

Предварительный просмотр как стратегия легко интегрируется в учебный процесс вуза. Задания на чтение в большинстве УМК пользуются трехэтапной структурой и обладают заданиями на прогнозирование с помощью рисунков, таблиц или даже некоторых отрывков, выполняющих роль вводных текстов. Важным условием организации обучения этой стратегии является ограничение времени анализа формальной составляющей текста, так как целью является скорейшее прогнозирование содержания, на основе которого может быть проведена оценка релевантности материала. По мере развития автономности навыков чтения предварительный просмотр может быть использован при самостоятельном отборе студентами текстов

для выполнения заданий исследовательского типа.

“Skimming”, отечественным терминологическим аналогом которого является просмотровое чтение, можно номинально отнести к мотивационно-информационному этапу, хоть процессуально он является текстовым, потому что включает в себя прямое взаимодействие с содержанием учебного материала. Его двойственность заключается в выполняемых задачах: посредством беглого анализа текста обучающийся определяет его релевантность и структуру [15]. То есть скимминг не подразумевает последовательного линейного чтения элементов, наоборот, эта стратегия призвана извлекать отдельные элементы текста для того же прогнозирования, что и в случае с предварительным просмотром. Однако факт осуществления прямого взаимодействия с текстом не позволяет однозначно причислить скимминг к предтекстовой стратегии, несмотря на общность функций с предварительным просмотром.

Просмотровое чтение как стратегия требует реализации следующего ряда действий: 1) вычленение ключевой информации из всего объема текста; 2) систематизация ключевой информации и ее смысловая компрессия; 3) оценка релевантности элементов текста [7; 16]. Ключевая информация в тексте определяется по ее частотности и структурному расположению, то есть процесс ее идентификации схож с предварительным просмотром, но допускает чтение «внутреннего» текста. Она находится в заголовках, схемах, таблицах, вводных и заключительных предложениях, а также при беглом чтении по диагонали обучающийся может определить наиболее частые слова. Систематизация информации позволяет определить соотношение семантической составляющей материала с его структурой, что в дальнейшем поспособствует лучшему ориентированию при применении иных стратегий чтения. Оценка релевантности происходит при соотношении семантической структуры текста с изначальной мотивацией коммуникативного акта.

Одна из основных функций скимминга – определение структуры текста – повсеместно интегрирована в УМК. В системе заданий она акцентируется при помощи поисковых заданий, выполняемых во время текстового этапа. В условиях ограниченности времени, которые препятствуют ознакомительному чтению, беглый анализ способен предоставить структурный базис для осуществления чтения поискового. Однако оценочная функция несколько менее выражена, ее реализация вероятна при заданиях на соотнесение заголовков с абзацами. В связке с предварительным просмотром скимминг может быть применен при отборе текстов для выполнения исследовательских заданий. Из-за такой двойственности просмотровое чтение можно функционально разделить на оценочное, которое предшествует основному этапу прямого взаимодействия с текстом, и на ориентирующее, которое происходит во время текстового этапа для быстрого определения структуры материала.

Так как читательские стратегии рассматриваются в континууме трехфазной модели взаимодействия с текстом, их анализ приводит к созданию методической системы. Следующей закономерной стратегией после просмотрового является “scanning” (отечественный аналог – поисковое чтение), поскольку в научной литературе они рассматриваются совместно как две неразрывные составляющие метастратегии локализации искомой информации [17]. Как и в случае с просмотром чтением, сканирование подразумевает оценку релевантности элементов текста и последующее игнорирование маловажных частей. Осуществление сканирования требует сформированной мотивационного компонента коммуникации на более детальном уровне, так как обучающийся ищет конкретную информацию, подлежащую пониманию с высокой точностью. Однако, в отличие от предшествующих стратегий, сканирование линейно. То есть обучающийся не просматривает по диагонали элементы текста для выяснения релевантности или структуры материала, а читает отрывки в прямой последо-

вательности, соединяя линейно элементы для объемного и точного понимания.

Сканирование, как и скимминг, оперирует с ключевыми словами, но иным способом. Если просмотровое нацелено на выявление ключевых слов для понимания «снизу-вверх», то есть от частных единиц к общему смыслу текста, то поисковое направлено «сверху-вниз», от общего смысла к частным единицам [18]. Поэтому для выполнения этой стратегии необходимо определение искомых концепций в тексте, что может осуществляться либо искусственным заданием в УМК, либо личной мотивацией учащегося. После определения требований к искомой информации обучающийся, пользуясь знанием структуры текста, идентифицирует ключевые слова в материалах. Для их корректной интерпретации ему необходимо изучить ближайший контекст употребления, в который может входить как одно предложение, так и целый абзац.

Читательские стратегии, которые можно отнести к текстовому и послетекстовому этапу, отличаются своей масштабностью. Зачастую они простираются на все три фазы, поскольку они представляют собой системы организации понимания текста, составляемые перед чтением и заполняемые по мере его понимания (*coherence-detecting moves*). Однако именно их масштабность и позволяет достичь высокой эффективности рефлексивного этапа за счет упорядоченности этапа интерпретационного. В качестве наиболее популярной можно выделить таблицу “K-W-L”.

Таблица “K-W-L” является ретрофлексивной самоорганизующей стратегией, которая основывается на компаративном анализе предшествующих чтению фоновых знаний и полученной из текста информации. Использование этой стратегии осуществляется путем разграничения предметных фоновых знаний, мотивационного компонента коммуникации и результата применения навыков чтения. В стратегии используются три организующих элемента-столбика: K – what I know; W – what I want to learn; L – what I learnt. Первый элемент формируется после

предварительного просмотра, с помощью которого обучающийся определяет тематическую принадлежность изучаемого текста. Вызываемые тематические ассоциации приводят к актуализации фоновых знаний, которые необходимо зафиксировать перед прямым взаимодействием с текстом. Второй элемент создает искусственные ассоциативные связи обучающегося с текстом через прогнозирование содержания материалов. Определение мотивации коммуникативного акта может также служить в качестве способа идентификации ключевых концептов для осуществления поискового чтения. Последний элемент выступает в качестве завершающей фазы работы с материалами, во время которой осуществляется ретрофлексия, осмысление прочитанного.

“K-W-L” как стратегия чтения нацелена на предметное понимание текста и обогащение знаниевой системы обучающихся. Интеграция такой стратегии в курс обучения возможна для развития навыков проведения автономного исследования профессионально ориентированных материалов. Из-за того “K-W-L” предполагает самостоятельный анализ, организация условий для развития навыков пользования ей подразумевает внеаудиторную работу. Это обуславливает ее недостатки: мало внимания уделяется языковой форме текста; преподавателю трудно контролировать процесс заполнения таблицы обучающимися; от выполняющих требуется не только высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, но и сформированность аналитических навыков.

Заполнение таблицы “K-W-L” включает в себя рефлексивный этап, что требует осуществления продуктивных речевых действий в устной или письменной форме. В работе “The Integration of the Know-Want-Learn (K-W-L) Strategy in to English Language Teaching for Non-English Majors” предлагается использование таблицы в качестве способа структурирования изучения текстового материала для последующего написания эссе [19]. “K-W-L” организует информацию в форму, которую можно перенести в компо-

зицию письменной работы. То есть столбик “K” (What I Know) применяется для написания введения, в котором с помощью фоновых знаний обучающийся кратко раскрывает проблематику темы. “W” (What I Want to Know) позволяет осуществить целеполагание, записи в таком столбике могут выполнять функцию вводного предложения абзаца (to pics entence), в то время как информация из “L” (What I Learnt) способна послужить источником аргументации в основной части эссе.

ВЫВОДЫ

Таким образом, обучение иноязычному чтению в вузе стремится к созданию условий аутентичной коммуникации посредством текста, из-за чего существует необходимость пересмотра способов взаимодействия с письменным материалом в рамках монолингвального понимания, обеспечиваемого паритетным билингвизмом. В практике составления учебно-методических материалов устоялась трехфазная модель взаимодействия с текстом, с опорой на которую составляется

большинство комплексов заданий. В эту модель возможно интегрировать различные метакогнитивные стратегии чтения, которые используются для прогрессивного анализа письменных материалов. К каждой фазе можно подобрать определенную стратегию, способную выполнить частные задачи определенного этапа, в работе было рассмотрено четыре таких стратегии.

1. Предварительный просмотр (pre-view), с помощью которого обучающийся производит оценку релевантности материала без прямого взаимодействия с текстом путем нелинейного анализа формальных элементов во время предтекстового этапа.

2. Скимминг (skimming), с помощью которого обучающийся производит оценку релевантности содержания текста по ключевым словам и определяет структуру текста.

3. Сканирование (scanning), с помощью которого обучающийся локализует элементы текста, содержащие искомую информацию, во время текстового этапа.

4. Таблица “Know-Want-Learnt”, с помощью которой обучающийся систематизирует полученную из текста информацию и производит ретрофлексивный анализ взаимодействия с материалами.

Список источников

1. Ахмадалиева Г. Обучение стратегиям чтения при обучении английскому языку // Общество и инновации. 2021. Т. 2. № 5/S. С. 166-170. <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss5/S-pp166-170>
2. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18. № 3. С. 85-102. <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6>, <https://elibrary.ru/zkparg>
3. Спирочкина П.А. Факторы оптимизации методики иноязычного обучения на этапе среднего образования в контексте теории формирования билингвального сознания как целевой установки // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 4. С. 623-628. <https://doi.org/10.30853/ped210079>, <https://elibrary.ru/yvtvoi>
4. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке. М.: ИКАР, 2011. 454 с. <https://elibrary.ru/qwomhd>
5. Карцева Е.Ю., Бабинцева Е.А. Формирование профессионально ориентированной англоязычной читательской компетентности будущих специалистов // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 4 (95). С. 135-138. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-495-135-138>, <https://elibrary.ru/kexhzc>
6. Солуянова О.Н. Обучение студентов лингвистических вузов работе с профессионально ориентированным иноязычным текстом // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. № 1 (34). С. 265-269. <https://doi.org/10.26140/bgjz3-2021-1001-0061>, <https://elibrary.ru/izgsef>

7. Сысоев П.В. Развитие умений учащихся воспринимать на слух текст на средней и старшей ступенях общего среднего образования // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 9-19. <https://elibrary.ru/jxaxsb>
8. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 1. С. 8-15. <https://elibrary.ru/jxazll>
9. Сысоев П.В. Спорные вопросы коммуникативного контроля умений учащихся воспринимать речь на слух // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 16-21. <https://elibrary.ru/jxazvb>
10. Игнашина З.Н., Рыбакова И.А. Повышение мотивации учащихся при обучении иностранным языкам: практический аспект // Современное педагогическое образование. 2021. № 4. С. 146-149. <https://elibrary.ru/gtfluy>
11. Gustanti Y., Ayu M. The correlation between cognitive reading strategies and students' English proficiency test score // Journal of English Language Teaching and Learning. 2021. Vol. 2. № 2. P. 95-100. <http://dx.doi.org/10.33365/jeltl.v2i2.1452>
12. Gardenia N., Herman T. PQ4R Strategy (preview, question, read, reflection, recite, review) for mathematical communication ability // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. 2019. № 253. P. 322-327. <http://dx.doi.org/10.2991/aes-18.2019.75>
13. Sotvoldiyev I., Rajapova M. Easy methods of reading and reading strategies // International Conference on Higher Education Teaching. 2023. Vol. 1. № 3. P. 133-139.
14. Valeri-Gold M. Previewing: a directed reading-thinking activity // Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts. 1987. Vol. 27. № 2. P. 123-126.
15. Hong N.C. Teaching of skimming at tertiary level: theoretical and pedagogical issues // International Journal of Bilingual and Multilingual Teachers of English. 2013. Vol. 1. № 1. P. 1-7. <http://dx.doi.org/10.12785/IJBMTE/010101>
16. Тимофеева Т.В. Роль просмотрового чтения в изучении профессионально ориентированного иностранного языка // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 10-3 (112). С. 78-80. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.112.10.081>, <https://elibrary.ru/vkwerb>
17. Aritonang I., Lasmana S., Kurnia D. The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension // PROJECT (Professional Journal of English Education). 2019. Vol. 1. № 2. P. 101-106. <http://dx.doi.org/10.22460/project.v1i2.p101-106>
18. Novitasari P. The Internet based text material: its impact to students' reading comprehension on skimming and scanning for information to the seventh grade of SMP Wahidiyah // Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET). 2023. Vol. 2. № 2. P. 909-915. <https://doi.org/10.58526/jsret.v2i2.181>
19. Fengjuan Z. The integration of the Know-Want-Learn (KWL) strategy into English language teaching for non-English majors // Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly). 2010. Vol. 33. № 4. P. 77-86.

References

1. Akhmadaliev G. (2021). Teaching reading strategies in ELT. *Obshchestvo i innovatsii = Society and Innovations*, vol. 2, no. 5/S, pp. 166-170. (In Russ.) <https://doi.org/10.47689/2181-1415-vol2-iss5/S-pp166-170>
2. Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. (2021). Assessing universal competencies of students of non-linguistic specialties. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki = Vestnik of Samara State Technical University. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*, vol. 18, no. 3, pp. 85-102. (In Russ.) <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6>, <https://elibrary.ru/zkparg>
3. Spirochkina P.A. (2021). Factors of optimising foreign language teaching methodology at the stage of secondary education in the context of bilingual consciousness formation theory as goal setting. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki = Pedagogy. Theory & Practice*, vol. 6, no. 4, pp. 623-628. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/ped210079>, <https://elibrary.ru/yvtvoi>
4. Shchukin A.N. (2011). *Metodika obucheniya rechevomu obshcheniyu na inostrannom yazyke* [Methods of Teaching Speech Communication in a Foreign Language]. Moscow, IKAR Publ., 454 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qwomhd>
5. Kartseva E.Yu., Babintseva E.A. (2022). Formation of professionally oriented English-language reading competence of future specialists. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education*,

- no. 4 (95), pp. 135-138. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-495-135-138>, <https://elibrary.ru/kexhzc>
6. Soluyanova O.N. (2021). Teaching students of non-linguistic universities to work with a professionally-oriented foreign language text. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, vol. 10, no. 1 (34), pp. 265-269. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/bgz3-2021-1001-0061>, <https://elibrary.ru/izgsef>
 7. Sysoev P.V. (2007). Razvitie umenii uchashchikhsya vosprинимat' na slukh tekst na srednei i starshei stupenyakh obshchego srednego obrazovaniya [Development of students' skills to perceive the text by ear at the middle and senior levels of high-school instruction]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 4, pp. 9-19. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxaxsb>
 8. Sysoev P.V. (2008). Spornye voprosy kommunikativnogo kontrolya umenii uchashchikhsya vosprинимat' rech' na slukh [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech by ear]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 1, pp. 8-15. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxazll>
 9. Sysoev P.V. (2008). Spornye voprosy kommunikativnogo kontrolya umenii uchashchikhsya vosprинимat' rech' na slukh [Controversial issues of communicative control of students' ability to perceive speech by ear]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 2, pp. 16-21. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jxazvb>
 10. Ignashina Z.N., Rybakova I.A. (2021). Increasing student motivation in teaching foreign languages: the practical aspect. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 4, pp. 146-149. (In Russ.) <https://elibrary.ru/gtfluy>
 11. Gustanti Y., Ayu M. (2021). The correlation between cognitive reading strategies and students' English proficiency test score. *Journal of English Language Teaching and Learning*, vol. 2, no. 2, pp. 95-100. <http://dx.doi.org/10.33365/jeltl.v2i2.1452>
 12. Gardenia N., Herman T. (2019). PQ4R strategy (preview, question, read, reflection, recite, review) for mathematical communication ability. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, no. 253, pp. 322-327. <http://dx.doi.org/10.2991/aes-18.2019.75>
 13. Sotvoldiyev I., Rajapova M. (2023). Easy methods of reading and reading strategies. *International Conference on Higher Education Teaching*, vol. 1, no. 3, pp. 133-139.
 14. Valeri-Gold M. (1987). Previewing: a directed reading-thinking activity. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, vol. 27, no. 2, pp. 123-126.
 15. Hong N.C. (2013). Teaching of skimming at tertiary level: theoretical and pedagogical issues. *International Journal of Bilingual and Multilingual Teachers of English*, vol. 1, no. 1, pp. 1-7. <http://dx.doi.org/10.12785/IJBMTE/010101>
 16. Timofeeva T.V. (2021). On the role of revision reading technique in studying a professionally oriented foreign language. *Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal = International Research Journal*, no. 10-3 (112), pp. 78-80. (In Russ.) <https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.112.10.081>, <https://elibrary.ru/vkwerb>
 17. Arintonang I., Lasmana S., Kurnia D. (2019). The analysis of skimming and scanning technique to improve students in teaching reading comprehension. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, vol. 1, no. 2, pp. 101-106. <http://dx.doi.org/10.22460/project.v1i2.p101-106>
 18. Novitasari P. (2023). The Internet based text material: its impact to students' reading comprehension on skimming and scanning for information to the seventh grade of SMP Wahidiyah. *Journal of Scientific Research, Education, and Technology (JSRET)*, vol. 2, no. 2, pp. 909-915. <https://doi.org/10.58526/jsret.v2i2.181>
 19. Fengjuan Z. (2010). The integration of the Know-Want-Learn (KWL) strategy into English language teaching for non-English majors. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Bimonthly)*, vol. 33, no. 4, pp. 77-86.

Информация об авторах

Долженкова Марина Игоревна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культуроведения и социокультурных проектов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

Медведев Николай Владимирович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9941-7732>
mnv88@mail.ru

Хаусманн-Ушкова Надежда Васильевна, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и лингводидактики, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-4347-624X>
nush2001@mail.ru

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

Поступила в редакцию 13.09.2023
Одобрена после рецензирования 08.11.2023
Принята к публикации 22.11.2023

Information about the authors

Marina I. Dolzhenkova, Dr. habil. (Education), Professor, Head of Cultural Studies and Social and Cultural Projects Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7656-7028>
dolgenkovam@mail.ru

Nikolay V. Medvedev, Dr. habil. (Philosophy), Professor, Professor of Philosophy and Methodology of Science Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9941-7732>
mnv88@mail.ru

Nadezhda V. Hausmann-Ushkova, Dr. habil. (Philology), Professor of Linguistics and Linguodidactics Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-4347-624X>
nush2001@mail.ru

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

Received 13.09.2023
Approved 08.11.2023
Accepted 22.11.2023

Научная статья

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-88-98>



Технология CLIL в обучении английскому языку журналистики

Ольга Карловна ИЛЬИНА 

Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации

119454, Российская Федерация, г. Москва, просп. Вернадского, 76

Ol-l-Sh@yandex.ru

Актуальность. Обозначена научная проблема, состоящая в необходимости изучения инструментов, развивающих интегрированную предметно-языковую компетентность выпускников неязыковых направлений обучения, которая лежит в основе успешного функционирования специалистов на рынке труда, а также цель исследования – показать значение предметно-языкового интегрированного подхода (CLIL) в формировании данной компетентности.

Материалы и методы. Даны сведения об объекте изучения, которыми являются учебные материалы, используемые в преподавании английского языка журналистики, а также ответы и выступления студентов продвинутого уровня владения английским языком. Указаны методы исследования, включающие наблюдение, описание, анализ и синтез.

Результаты исследования. Приведены конкретные авторские результаты проведенного исследования, включающие описание аппарата упражнений по теме «Манипуляция и психология» в журналистике, а также ответов и выступлений обучающихся. Отмечено, что большинство заданий ориентировано на получение профессиональных знаний с помощью английского языка. Иностранный язык является здесь скорее средством, чем целью обучения. Чисто лингвистическая составляющая учебного аппарата невелика. Однако в ходе обучения, опираясь главным образом на материал предметно-тематической направленности, студенты развивают все виды речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение, письмо) и формируют соответствующие языковые навыки.

Выводы. Доказано, что наиболее важное место в работе над темой занимает подготовка и презентация проекта. Обосновано, что предметно-языковое интегрированное обучение является действенным методом в развитии интегрированной предметно-языковой компетентности будущих журналистов.

Ключевые слова: предметно-языковой интегрированный подход, интегрированная предметно-языковая компетентность, предметная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, метод проектов, проектное задание

Благодарности: На написание данного исследования автора вдохновили материалы нового учебного пособия, созданного доцентом кафедры английского языка № 3 МГИМО-Университета А.С. Дружининым для обучения студентов, специализирующихся в области международной журналистики, которое в настоящее время проходит апробацию.

Для цитирования: Ильина О.К. Технология CLIL в обучении английскому языку журналистики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 88-98. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-88-98>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-88-98>

CLIL technology in teaching the English Language of Journalism

Olga K. ILIINA 

Moscow State Institute of International Relations
76 Ave. Vernadskogo, Moscow, 119454, Russian Federation
Ol-1-Sh@yandex.ru

Importance. The scientific problem is identified, which consists in the need to study tools that develop the integrated subject-language competence of graduates of non-linguistic areas of study, which underlies the successful functioning of specialists in the labor market, as well as the purpose of the study is to show the importance of the subject-language integrated approach (CLIL) in the formation of this competence.

Materials and Methods. Information about the object of study is given, which are educational materials used in teaching English journalism, as well as answers and speeches by students of advanced English language proficiency. The research methods, including observation, description, analysis and synthesis, are indicated.

Results and Discussion. The specific author's results of the conducted research are presented, including a description of the apparatus of exercises on the topic "Manipulation and psychology" in journalism, as well as answers and speeches of students. It is noted that most of the tasks are focused on obtaining professional knowledge using the English language. A foreign language is more a means than a goal of learning here. The purely linguistic component of the educational apparatus is small. However, during the course of study, relying mainly on the material of a subject-thematic orientation, students develop all types of speech activity (speaking, listening, reading, writing) and form appropriate language skills.

Conclusion. It is proved that the most important place in the work on the topic is occupied by the preparation and presentation of the project. It is proved that subject-language integrated training is an effective method in the development of integrated subject-language competence of future journalists.

Keywords: content and language integrated learning, integrated content and language competence, professional competence, foreign language communicative competence, project method, project assignment

Acknowledgements: The author was inspired to write this study by the materials of a new textbook created by Associate Professor of English Department no. 3 at Moscow State Institute of International Relations A.S. Druzhinin for teaching students specializing in international journalism, which is currently being tested.

For citation: Iliina, O.K. (2024). CLIL technology in teaching the English language of Journalism. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 88-98. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-88-98>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Как отмечают специалисты в области методики преподавания иностранного языка, в настоящее время в неязыковом вузе происходит активная переориентация дисциплины «Иностранный язык» из достаточно изолированной категории, имеющей самостоятельную цель обучения, в категорию дисципли-

ны, используемой в качестве средства для овладения новыми профессиональными знаниями и умениями [1–4]. В связи с этим все большую значимость приобретает предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning – CLIL). Данный подход характеризуется двойной целью обучения: с одной стороны, он направлен на формирование иноязычной

коммуникативной компетенции, а с другой – на изучение студентами профильной дисциплины, которая служит предметно-тематическим стержнем, на базе которого разрабатываются упражнения и задания, ориентированные на овладение иностранным языком в профессиональной сфере [5, с. 33]. В рамках модели интегрированного предметно-языкового обучения иностранному языку для профессионального общения предметное содержание обучения должно коррелировать с будущей профессиональной деятельностью студентов [6, с. 30].

Результатом предметно-языкового интегрированного обучения является сформированная интегрированная предметно-языковая компетентность, которая представляет собой способность и готовность к эффективной коммуникации в рамках заданной профессиональной дисциплины на иностранном языке за счет сформированных языковых и предметных компетенций для дальнейшего успешного функционирования в выбранной профессиональной области [7, с. 13].

К числу основных принципов предметно-языкового интегрированного обучения относятся профессиональная ориентация процесса обучения и преобладание проблемных заданий профессиональной направленности [8]. Решение профессиональных задач обычно происходит на основе метода проектов, который широко известен и давно используется в мировой педагогической практике. Как известно, его впервые описал американский психолог и педагог Уильям Херд Килпатрик (William Heard Kilpatrick) в своей книге «Метод проектов» (Project Method) в 1918 г. [9]. Сегодня проектная деятельность помогает решать множество учебных задач. В первую очередь она позволяет формировать и развивать разнообразные компетенции и умения студентов, получаемые путем применения их в своей практической деятельности, результатом которой будет продукт, разработанный и представленный участниками предлагаемого проекта.

Как известно, проект – это расширенное задание, которое интегрирует все четыре ви-

да речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо) посредством ряда выполняемых действий, которые включают в себя планирование, обсуждение, постановку и решение задач, а также презентацию результата. В отличие от традиционных технологий обучения иностранному языку, создавая проект, обучающиеся интерпретируют и перерабатывают собранную информацию, а не просто транслируют факты, студенты активно вовлечены в анализ и оценку информации, моделирование выполняемой в рамках проекта деятельности, работу в сотрудничестве и планирование полученных результатов [10, с. 1214].

В соответствии с новым Федеральным стандартом высшего образования выпускник факультета международной журналистики МГИМО-Университета должен владеть целым рядом общепрофессиональных и профессиональных компетенций (ОПК и ПК), развиваемых средствами иностранного языка [11]. К числу важнейших из них относятся ОПК-18 (способность использовать иностранный язык в связи с профессиональными задачами), ПК-1 (способность выбирать актуальные темы, проблемы для публикаций, владеть методами сбора информации, ее проверки и анализа), ПК-6 (способность к сотрудничеству с представителями различных сегментов общества, умение работать с авторами и редакционной почтой, традиционной и электронной, организовывать интерактивное общение с аудиторией, используя социальные сети и другие современные медийные средства, готовность обеспечивать общественный резонанс публикаций, принимать участие в проведении на базе СМИ социально значимых акций) [12].

В процессе обучения английскому языку журналистики в МГИМО-Университете развитие вышеуказанных компетенций основывается на предметно-языковом интегрированном подходе, включающем в себя в частности метод проектов, что способствует формированию интегрированной предметно-языковой компетентности будущего журналиста.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Объектом данного исследования выступают учебные материалы, используемые в преподавании английского языка журналистики, а также ответы и выступления студентов. Обучающиеся представляют собой взрослую аудиторию, состоящую из студентов четвертого курса бакалавриата, владеющих английским языком на уровне B2, которые выбрали для себя профессию журналиста-международника. Предметом изучения явились инструменты реализации предметно-языкового интегрированного подхода в обучении профессиональному английскому языку студентов продвинутого уровня знаний. В качестве основных методов исследования использовались наблюдение, описание, анализ и синтез.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Одним из тематических модулей, над которым работают будущие журналисты-международники, является “Propaganda and Manipulation in Journalism” (Пропаганда и манипуляция в журналистике), который включает раздел “Manipulation and Psychology” (Манипуляция и психология). Данный материал изучается на четвертом курсе бакалавриата в аспекте «Английский язык журналистики», при этом обучающиеся владеют общим и профессиональным английским языком на уровне B2.

Во вводной части (Background) раздела студенты знакомятся с типовым набором когнитивных искажений, на которых строится пропаганда, то есть с систематическими отклонениями в восприятии, мышлении и поведении, которые обусловлены субъективными причинами, стереотипами, ограничениями и сбоями в работе мозга¹. Данная предметная область является новой для сту-

дентов, поскольку в ходе преподавания предмета «Журналистика» на русском языке, на этом не делается акцент. Перечень когнитивных искажений включает: “confirmation bias” (предвзятость подтверждения) – склонность к подтверждению своей точки зрения; “hindsight bias” (ретроспективное искажение) – склонность воспринимать события, которые уже произошли, или факты, которые уже были установлены как очевидные и предсказуемые; “self-serving bias” (эгоистическая погрешность) – когнитивный механизм поддержания и повышения самооценки; “anchoring bias” (эффект привязки) – психологический феномен, при котором на суждения или решения человека влияет точка отсчета или «якорь», который может быть совершенно неуместным; “availability bias” (эвристика доступности) – интуитивный процесс, в котором человек оценивает событие как более вероятное по степени легкости, с которой ассоциированные события приходят на ум; “inattention blindness” (слепота по невниманию) – психологический феномен, заключающийся в неспособности наблюдателя воспринять ясно различимый зрительный стимул, пока его внимание занято другой задачей; а также “bandwagon effect” (присоединение к большинству) – эффект повального увлечения чем-либо, побуждаемый стремлением не отстать от других².

Знакомясь с арсеналом когнитивных искажений на английском языке, студенты пополняют багаж своих профессиональных знаний в предметной области и одновременно заучивают новую англоязычную лексику по изучаемой теме.

В практической части (Practice) студентам предлагается выполнить три упражнения. Первое из них с формулировкой задания “Match the following cognitive biases with their definitions” направлено на поиск соответствия между дефиницией и типом когнитивного искажения. Так, студент может опреде-

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Направление подготовки 42.03.02 Журналистика (Уровень бакалавриата). URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/420302_Gurnal.pdf (дата обращения: 10.09.2023).

² 20 когнитивных искажений и как они влияют на нашу жизнь. URL: <https://www.psychologies.ru/articles/20-kognitivnyih-iskajeniy-i-kak-oni-vliyayut-na-nashu-jizn/> (дата обращения: 10.09.2023).

литель, что дефиниции *“the tendency to think that things that readily come to mind are more common than what is actually the case”* (склонность думать, что предметы и явления, которые сразу приходят на ум, встречаются чаще, чем это происходит в действительности) соответствует когнитивное искажение *“availability bias”* (эвристика доступности), а дефиниции *“the tendency to interpret new information as confirmation of your preexisting beliefs and opinions”* (склонность интерпретировать новую информацию как подтверждение ваших ранее существовавших убеждений и мнений) – *“confirmation bias”* (предвзятость подтверждения).

Во втором упражнении этой части раздела студентам предлагается ознакомиться с утверждениями и определить тип когнитивного искажения, который представлен в каждом из них – *“Read the following statements and determine the cognitive bias in each of them”*. Например: *Athletes are quick to take responsibility for personal wins, attributing their successes to their hard work and mental toughness, but point to external factors, such as unfair calls or bad weather, when they lose* (Спортсмены быстро берут на себя ответственность за личные победы, приписывая свои успехи упорному труду и психологической стойкости, но, когда проигрывают, указывают на внешние факторы, такие как несправедливые решения или плохая погода). В данном высказывании речь идет о *“self-serving bias”* (эгоистической погрешности). Или: *“It’s really not even worth buying lottery tickets, because the probability that you’ll win is so infinitesimally small. But people do it, in large part because lottery organizers spend so much time and energy publicizing those who’ve previously won. When people consider buying tickets, they think about all those who’ve won in the past, whom they’ve seen on TV, rather than the massive majority of those who haven’t won”* (Не стоит покупать лотерейные билеты, потому что вероятность того, что вы выиграете, бесконечно мала. Но люди делают это, во многом потому, что организаторы лотереи тратят так много времени и энер-

гии на рекламу тех, кто выиграл ранее. Когда люди думают о покупке билетов, они представляют себе всех тех, кто выигрывал в прошлом, счастливых обладателей выигрышных билетов, которых показывали по телевидению, а не о подавляющем большинстве тех, кто не выигрывал). В этом небольшом тексте показана сущность *“availability bias”* (эвристики доступности), когнитивного искажения, на котором организаторы лотерей строят свой бизнес.

Третье упражнение части *“Practice”* включает просмотр студентами двух шестиминутных видеофильмов по изучаемой теме и выявление когнитивных искажений в речи персонажей *“8 Types of Most Common Cognitive Biases”*³ и *“10 Cognitive Biases that Control Your Life”*⁴.

Выполнение заданий части *“Practice”* способствует закреплению предметных знаний, полученных студентами по теме *“Manipulation and Psychology”* (Манипуляция и психология) во вводной части, и одновременно развивает у обучающихся языковые навыки чтения, аудирования и говорения, а также способствует запоминанию активной лексики.

После выполнения перечисленных упражнений студенты получают домашнее задание подготовить по предлагаемому плану презентацию, посвященную одному из пройденных в данном разделе и встречающихся в СМИ когнитивных искажений – *“Make a presentation on one of the cognitive biases and its relation to the media using the plan below”*. План презентации включает следующие пункты: 1. *Introduce the topic.* 2. *Give a brief definition of the cognitive bias and one relevant historical detail.* 3. *Explain when and how the bias works.* 4. *Give 1–2 relevant examples from daily life or your experience.* 5. *Explain why the bias works this way.* 6. *Outline the positive and*

³ 8 Types of Most Common Cognitive Biases. URL: <https://yandex.ru/video/preview/3995653561245881995> (accessed: 10.09.2023).

⁴ 10 Cognitive Biases that Control Your Life. URL: <https://yandex.ru/video/preview/5890912889296803748> (accessed: 10.09.2023).

negative impacts of the bias. 7. Make a connection to the media and give 1–2 examples of this bias used in/by the media to influence the audience. 8. Express your opinion on the media manipulation bias. 9. Ask the audience 3–4 “what/how/why-questions” about the key relevant facts you have talked about. (1. Назовите тему вашего выступления. 2. Дайте краткое определение когнитивного искажения и приведите одну связанную с ним историческую деталь. 3. Объясните, когда и как действует когнитивное искажение. 4. Приведите 1–2 соответствующих примера из повседневной жизни или вашего опыта. 5. Объясните, почему искажение действует таким образом. 6. Укажите положительные и отрицательные последствия воздействия когнитивного искажения. 7. Установите связь со СМИ и приведите 1–2 примера данного искажения, используемого в СМИ для воздействия на аудиторию. 8. Выскажите свое мнение об использовании данного искажения в СМИ. 9. Задайте аудитории 3–4 вопроса «что/как/почему» о ключевых релевантных фактах, которые вы затронули в своем выступлении).

Проектное задание может быть подготовлено в команде или индивидуально. Это решают сами студенты, но командный проект предпочтителен, поскольку иноязычные коммуникативные навыки эффективнее формируются во время работы в команде в живом общении. Одна презентация занимает 10–15 минут времени урока. Студенческая группа, как правило, насчитывает 8–11 человек. Это означает, что презентациям посвящена значительная часть урока, а иногда и весь урок. Студенты, которые уже выступили, могут начать отвлекаться и не слушать других, поэтому в план презентации обязательно включается последний пункт – вопросы выступающего, обращенные к аудитории. Кроме того, ответы на вопросы выступающего способствуют закреплению знаний присутствующих как по предмету, так и по английскому языку профессии.

Рассмотрим текстовую часть (без иллюстративного материала) одной из студенческих презентаций, посвященных “bandwagon

effect” (эффекту присоединения к большинству): 1. *Bandwagon effect is a tendency for people to adopt certain beliefs, behaviors, styles, or attitudes simply because others are doing so (Эффект присоединения к большинству – это тенденция людей перенимать определенные убеждения, модели поведения, стили или установки просто потому, что так поступают другие).* 2. *Bandwagon effect is a cognitive bias by which public opinion or behaviours can alter due to particular actions and beliefs rallying amongst the public. A literal bandwagon is a wagon that carries a musical ensemble, or band, during a parade, circus performance, or another entertainment event. The metaphorical use of the term «bandwagon» in reference to the cognitive bias appeared in 1848 in the course of the election campaign of one of the political leaders of America (Эффект присоединения к большинству – это когнитивное искажение, благодаря которому мнение или поведение людей могут изменяться из-за определенных действий и убеждений, бытующих в обществе. В прямом значении “bandwagon” – это открытый фургон, в котором во время парада, циркового представления или другого развлекательного мероприятия перед публикой проезжает музыкальный ансамбль или музыкальная группа. Метафорическое использование слова “bandwagon” как когнитивного искажения появилось в 1848 г. во время предвыборной кампании одного из политических лидеров Америки).* 3. *As more people come to believe in something, others also hop on the bandwagon regardless of the underlying evidence (По мере того как все больше людей начинают во что-то верить, другие также присоединяются к ним, независимо от лежащих в основе верования доказательств).* 4. *In fashion industry the bandwagon effect can lead to the increasing popularity of a certain garment or style. A voter’s opinion on vote preference can be altered due to the rising popularity of a candidate (В индустрии моды эффект присоединения к большинству может привести к увеличению популярности определенного предмета одежды или стиля. В сфере голосо-*

ния мнение избирателя о его предпочтениях может измениться в связи с ростом популярности кандидата). 5. People have the tendency to conform with others out of a desire to fit in with the crowd and gain approval from others. (Люди склонны подстраиваться под других из желания слиться с толпой и получить одобрение окружающих). 6. Positive. People agreed to get vaccinated against COVID because the majority of the population believed vaccination was an effective disease prevention. Negative. Bandwagon leads to the lack of independent thought, it can stifle the diversity of opinion and lead to groupthink. Because of the effect, we jump to conclusions without processing whether it is true or not. This leads to countless troubles like false accusations. Jumping on a bandwagon causes problems like damaging the reputation of innocent people (Положительные последствия: люди соглашались сделать прививку от COVID, потому что большинство населения считало вакцинацию эффективной профилактикой заболевания. Отрицательные последствия: присоединение к большинству приводит к отсутствию независимого мышления, сокращению различий во взглядах и групповому мышлению. По причине этого когнитивного искажения мы делаем поспешные выводы, не задумываясь о том, правдива ли высказанная мысль, что приводит ко многим бедам, таким как ложные обвинения. Эффект присоединения к большинству может нанести ущерб репутации невинных людей). 7. Bandwagon is a persuasive media and propaganda technique through which a publicist persuades their readers, so that the majority could agree with their argument. (Эффект присоединения к большинству – это убедительный медийный и пропагандистский прием, с помощью которого публицист склоняет свою аудиторию к тому, что с его мнением следует согласиться). 8. To avoid the bandwagon effect, the person should slow down their reasoning process, make it more explicit and hold themselves accountable for their decisions. One should always crosscheck information on the Internet. Checking the validity of any information is necessary. Asking the

source or checking various sites helps us reach a credible conclusion. It is recommended not to jump to conclusions and to stay neutral until enough evidence is provided. People should be more open-minded and not use past actions as an example. Mentality like “He would not do something like that” or “It has never happened before” should be avoided. (Чтобы не поддаваться когнитивному искажению «эффект присоединения к большинству», человек должен замедлить процесс рассуждения, сделать его более четким и взять на себя ответственность за свои решения. Всегда следует перепроверять информацию из Интернета. Этого требует любая информация. Обращение к источнику или проверка различных сайтов помогают прийти к верному выводу. Рекомендуется не делать поспешных выводов и сохранять нейтральность, пока не будет предоставлено достаточно доказательств. Людям не следует быть предубежденными и не использовать прошлые действия в качестве примера. Надо избегать таких установок, как «Он бы не сделал ничего подобного» или «Этого никогда раньше не случалось»). 9. How will you define the bandwagon effect? How did the term originate? Why is the bandwagon effect harmful? How can we avoid it? (Как вы определите когнитивное искажение «эффект присоединения к большинству? Как появился этот термин? Какой вред наносит это когнитивное искажение? Как нам избежать его воздействия?)

По нашему мнению, работа над проектом и его презентация являются наиболее результативными из всех заданий модуля, так как позволяют создать ситуацию максимального погружения в естественную англоязычную среду журналистики. Это творческий процесс, во время которого «сухая» теория накладывается на решение реальных вопросов, возникающих в практических задачах журналиста [10, с. 1212]. Выполняя проект, студенты индивидуально перерабатывают знания, полученные и закрепленные во время работы над предыдущими заданиями модуля. У них также накапливается информация, необходимая и значимая для всего

процесса обучения по журналистике и английскому языку этой предметной дисциплины. Выполнение проектного задания активизирует и углубляет предметные знания по изучаемой теме и способствует развитию предметных компетенций. Одновременно студенты развивают все речевые навыки (чтение, аудирование, говорение, письмо), необходимые в профессиональной коммуникации.

Чисто лингвистическая часть учебного материала по теме “Manipulation and Psychology” (Манипуляция и психология) представлена одним единственным упражнением с формулировкой задания “Translate the following sentences from Russian into English using active vocabulary”, которое включает перевод с русского языка на английский предложений, содержащих активную лексику и грамматические конструкции, использовавшиеся во время работы над темой. Например: *Когнитивное искажение – это автоматизм мышления и восприятия, негативным способом влияющий на рациональность принятия решения. Это предвзятость по отношению к чему-либо или кому-либо, приводящая к некорректной интерпретации действительности, но облегчающая и упрощающая процесс обработки информации (A cognitive distortion is an automated process of thinking and perception that affects the rationality of decision-making in a negative way. This is a prejudice towards something or someone, leading to misinterpretation of reality, but being a shortcut around information processing).*

Это стандартный вид заданий, который встречается практически во всех учебных пособиях по иностранному языку профессии, он направлен на развитие переводческих навыков, а также активизацию новой профессиональной лексики.

Содержание заданий по теме “Manipulation and Psychology” (Манипуляция и психология) показывает, что в своем большинстве они ориентированы на получение предметных знаний с помощью английского языка. Иностранный язык является здесь не столько целью, сколько средством обучения. Лин-

гвистическая составляющая процесса обучения по данной теме (перевод текста профессиональной направленности с русского языка на английский при использовании профессиональной лексики и грамматических конструкций) представлена минимально. Вместе с тем на материале предметно-тематической направленности в ходе обучения студенты развивают все виды речевой деятельности и формируют языковые навыки. Таким образом, выполнение заданий данного модуля способствует формированию интегрированной предметно-языковой компетентности будущего журналиста.

ВЫВОДЫ

Нами представлен опыт внедрения технологии предметно-языкового интегрированного обучения английскому языку на факультете международной журналистики МГИМО-Университета. Комплекс иноязычных заданий профессиональной направленности по теме “Manipulation and Psychology” (Манипуляция и психология) отражает специфику профессиональной деятельности журналиста-международника. Английский язык выступает здесь не только целью обучения, но одновременно и средством овладения профессиональными знаниями, а также способом формирования профессиональных компетенций будущего журналиста-международника.

Использование метода проектов, который органично вписывается в предметно-языковое интегрированное обучение, стимулирует творческую деятельность будущего журналиста, дает возможность студенту ощутить себя профессионалом и оценить значимость своей работы.

Применение интегрированного предметно-языкового подхода, несомненно, способствует формированию интегрированной предметно-языковой компетентности будущего журналиста, как и специалиста любой другой профессии, а также углублению предметных знаний.

Список источников

1. Колотаева А.Ю., Халыпина Л.П. Формирование иноязычной предметной компетенции студента технического вуза в рамках реализации предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 6. С. 1522-1536. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1522-1536>, <https://elibrary.ru/uevunj>
2. Сысоев П.В. Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349-371. <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
3. 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. 2021. Т. 26. № 190. С. 69-78. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78>, <https://elibrary.ru/ujifor>
4. Морозова А.Л., Костюкова Т.А. Применение CLIL-подхода в обучении ESP в рамках экспансии российского образования (опыт МГИМО) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 195. С. 60-74. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-60-74>, <https://elibrary.ru/welcru>
5. Амерханова О.О. Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 192. С. 33-43. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43>, <https://elibrary.ru/xyubzc>
6. Завьялов В.В. Особенности отбора предметной стороны содержания обучения английскому языку студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 177. С. 30-38. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
7. Сиротова А.А. Формирование интегрированной предметно-языковой компетентности обучающихся образовательных организаций высшего образования (на примере неязыковых направлений подготовки): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2021. 24 с. <https://elibrary.ru/nvyvuo>
8. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39. <https://elibrary.ru/cfuofx>
9. Помелов В.В. Уильям Херд Килпатрик и его метод проектов: к 150-летию со дня рождения педагога // Вестник Вятского государственного университета. 2021. № 3 (141). С. 149-157. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.21.042>, <https://elibrary.ru/ykkwwwo>
10. Гончарова Н.А., Медведев А.В. Метод проектов как прогрессивный метод обучения иноязычной коммуникации в русле современного образования // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1209-1216. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1209-1216>, <https://elibrary.ru/gomeno>
11. Базина Н.В. Развитие профессиональных компетенций журналиста-международника при обучении немецкому языку как второму иностранному в неязыковом вузе // Традиции и инновации в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе: материалы Межвуз. науч.-практ. конф. М.: Моск. гос. ин-т междунар. отношений (университет) Мин-ва иностр. дел Российской Федерации, 2016. С. 265-273. <https://elibrary.ru/wrdwmx>
12. Боброва Л.А. Когнитивные искажения // Отечественная и зарубежная литература. Серия 3: Философия. 2021. № 2. С. 69-79. <https://doi.org/10.31249/rphil/2021.02.04>, <https://elibrary.ru/abzith>

References

1. Kolotaeva A.Yu., Khalyapina L.P. (2022). Development of foreign language subject competence of a student of a technical university in the framework of the implementation of content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 6, pp. 1522-1536. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1522-1536>, <https://elibrary.ru/uevunj>

2. Sysoyev P.V. (2019). 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*, no. 48, pp. 349-371. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/48/22>, <https://elibrary.ru/yjnxlx>
3. Kapranchikova K.V., Zavgorodnyaya E.L., Saenko E.S. (2021). Interdepartmental interaction in an agrarian university as a basis for the development of a professional foreign language course based on the model of content and language integrated learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 190, pp. 69-78. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-190-69-78>, <https://elibrary.ru/ujifor>
4. Morozova A.L., Kostyukova T.A. (2021). Application of the CLIL-approach in teaching esp as part of the expansion of Russian education (MGIMO experience) *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 195, pp. 60-74. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-195-60-74>, <https://elibrary.ru/welcru>
5. Amerkhanova O.O. (2021). Features of the implementation of the CLIL-course “foreign language in the professional sphere” for students of non-linguistic programmes. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 26, no. 192, pp. 33-43. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43>, <https://elibrary.ru/xyubzc>
6. Zav'yalov V.V. (2018). 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*, vol. 23, no. 177, pp. 30-38. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2018-23-177-30-38>, <https://elibrary.ru/yorlid>
7. Sirotova A.A. (2021). *Formirovanie integrirovannoi predmetno-yazykovoi kompetentnosti obuchayushchikhsya obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya (na primere neyazykovykh napravlenii podgotovki): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Integrated Subject-Language Competence of Students of Educational Institutions of Higher Education (on the example of non-linguistic areas of training): PhD(Education) diss.]. Saratov, 24 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nvyvuo>
8. Sysoev P.V., Zav'yalov V.V. (2021). Metodicheskie printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodological principles of subject-language integrated learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 30-39. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cfuofx>
9. Pomelov V.B. (2021). William Hurd Kilpatrick and his method of projects: to the 150th anniversary of the birth of the teacher. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta = Herald of Vyatka State University*, no. 3 (141), pp. 149-157. (In Russ.) <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.21.042>, <https://elibrary.ru/ykkww0>
10. Goncharova N.A., Medvedev A.V. (2022). The method of projects as a progressive method of teaching foreign language communication in the mainstream of modern education. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 5, pp. 1209-1216. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1209-1216>, <https://elibrary.ru/gomemo>
11. Bazina N.V. (2016). Razvitie professional'nykh kompetentsii zhurnalista-mezhdunarodnika pri obuchenii nemetskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu v neyazykovom vuze [Development of professional competencies of an international journalist in teaching German as a second foreign language in a non-linguistic university]. *Materialy mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Traditsii i innovatsii v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “Traditions and innovations in teaching a foreign language in a non-linguistic university”]. Moscow, Moscow State University International Relations Publ., pp. 265-273. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wrdwmx>
12. Bobrova L.A. (2021). Cognitive biases. *Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Seriya 3: Filosofiya = Social Sciences and Humanities. domestic and Foreign Literature. Series 3: Philosophy*, no. 2, pp. 69-79. (In Russ.) <https://doi.org/10.31249/rphil/2021.02.04>, <https://elibrary.ru/abzith>

Информация об авторе

Ильина Ольга Карловна, кандидат филологических наук, доцент по кафедре английского языка, доцент кафедры английского языка № 3, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-2372-2068>

Ol-l-Sh@yandex.ru

Поступила в редакцию 24.10.2023

Одобрена после рецензирования 10.01.2024

Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Olga K. Iliina, PhD (Philology), Associate Professor of English Language, Associate Professor of English Language Department № 3, Moscow State Institute of International Relations (University), Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-2372-2068>

Ol-l-Sh@yandex.ru

Received 24.10.2023

Approved 10.01.2024

Accepted 17.01.2024

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>



Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion

Татьяна Юрьевна ТОРМЫШОВА , Татьяна Юрьевна РЯЗАНЦЕВА ,
Наталья Игоревна СУХАНОВА

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный технический университет»
398042, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Московская, 30

*Адрес для переписки: tatyanalip@list.ru

Актуальность. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке для преподавателя является трудоемким и затратным по времени видом деятельности. Современные инструменты искусственного интеллекта способны взять на себя некоторые функции преподавателя по предоставлению студентам оценочной обратной связи. Цель исследования – разработать поэтапную методику обучения студентов написанию эссе на иностранном языке на основе практики с ИИ-инструментом.

Материалы и методы. Был проведен анализ научных статей по педагогике и методике обучения иностранным языкам из научных журналов, индексируемых в МНБ Scopus и Web of Science, а также перечня ВАК РФ (К1, К2). В качестве ИИ-инструмента использовалась система автоматизированного контроля эссе Criterion компании Educational Testing Service.

Результаты исследования. Была разработана методика обучения студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе системы Criterion, состоящая из семи последовательных этапов: 1) подготовительного; 2) написания студентами черновой версии эссе на иностранном языке; 3) получения оценочной обратной связи от системы Criterion; 4) изучения студентами оценочной обратной связи от системы Criterion и доработки эссе; 5) обсуждения в классе результатов работы с системой Criterion; 6) рефлексии студентов работы с системой Criterion; 7) проверки эссе студентов преподавателем.

Выводы. Предлагаемая поэтапная методика обучения реализуется в рамках парадигмы «обучающийся – искусственный интеллект – педагог» и направлена на создание дополнительных условий для внеаудиторной иноязычной практики студентов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, автоматизированный контроль, обучение письменной речи, система Criterion

Для цитирования: Тормышова Т.Ю., Рязанцева Т.Ю., Суханова Н.И. Обучение студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 99-108. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>

Teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on working with the Criterion automated assessment system

Tatyana Yu. TORMYSHOVA *, Tatyana Yu. RYAZANTSEVA ,

Natalia I. SUKHANOVA 

Lipetsk State Technical University

30 Moskovskaya St., Lipetsk, 398055, Russian Federation

*Corresponding author: tatyanalip@list.ru

Importance. Teaching linguistic students to write essays in a foreign language is a laborious and time-consuming activity for a teacher. Modern artificial intelligence tools are able to take on some of the functions of a teacher to provide students with evaluative feedback. The purpose of the study is to develop a step-by-step methodology for teaching students to write essays in a foreign language based on practice with an AI tool.

Materials and methods. The analysis of scientific articles on pedagogy and methods of teaching foreign languages from scientific journals indexed in the Multinational Database Scopus and Web of Science, as well as the list of peer-reviewed scientific publications of the Russian Federation (K1, K2) is carried out. The Educational Testing Service's Criterion automated essay control system is used as an AI tool.

Results and Discussion. A methodology has been developed for teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on the Criterion system, consisting of seven consecutive stages: 1) preparatory; 2) students writing a draft version of an essay in a foreign language; 3) receiving evaluation feedback from the Criterion system; 4) students studying evaluation feedback from the Criterion system and finalizing the essay; 5) discussing the results of work with the Criterion system in the classroom; 6) students reflecting on work with the Criterion system; 7) checking students' essays by a teacher.

Conclusion. The proposed step-by-step teaching methodology is implemented within the framework of the "student – artificial intelligence – teacher" paradigm and is aimed at creating additional conditions for extracurricular foreign language practice of students.

Keywords: artificial intelligence, automated control, writing training, Criterion

For citation: Tormyshova, T.Yu., Ryzantseva, T.Yu., & Natalia I. Sukhanova, N.I. (2024). Teaching students of linguistics to write essays in a foreign language based on working with the Criterion automated assessment system. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 99-108. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-99-108>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Обучение студентов написанию творческих работ на изучаемом иностранном языке, в том числе различные виды эссе, включает предоставление преподавателем обратной связи (feedback) с качественной и количественной оценкой содержания, структуры и языкового оформления эссе, а также реко-

мендации по дальнейшей доработке творческой работы. Однако предоставление такой оценочной обратной связи (evaluative feedback) часто поднимает ряд проблем как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей и методистов. К наиболее общим из них можно отнести следующие вопросы. Во-первых, проверка преподавателем письменных работ и предоставление студентам

оценочной обратной связи может занять продолжительные отрезки времени: от нескольких дней до недели и более. Безусловно, за это время студенты могут потерять интерес как к самому творческому заданию, так и к его содержанию, что отмечается многими учеными (например, П.В. Сысоевым и Е.М. Филатовым [1; 2]).

Во-вторых, некоторые студенты испытывают дискомфорт или страх перед преподавателем при получении оценочной обратной связи относительно творческих работ. Как отмечают в своем исследовании Х.С. Ким, Ю. Ча и Н.Ю. Ким, это способствует снижению мотивации и нежеланию выполнять задания на развитие иноязычной письменной речи [3].

В-третьих, некоторые ученые отмечают субъективность в оценке преподавателем в качестве одного из факторов, демотивирующих студентов выполнять творческие работы. В частности, в своем исследовании В. Замел выявил отсутствие у преподавателей последовательности и наличие предвзятости при оценке эссе студентов [4].

Эти и многие другие факторы осложняют процесс обучения студентов-лингвистов написанию творческих работ на иностранном языке.

Современные открытия в области искусственного интеллекта (ИИ) и интеграции ИИ-технологий в процесс обучения иностранному языку позволили заново обратиться к вопросу обучения студентов лингвистических специальностей написанию творческих работ на иностранном языке. Раскрывая образовательный потенциал технологий искусственного интеллекта, П.В. Сысоев обозначил организацию автоматизированного контроля и оценки освоения обучающимися учебного материала в качестве составляющего одного из векторов интеграции ИИ-технологий в образование [1; 5]. ИИ-инструменты способны предоставить студентам мгновенную оценочную количественную (выраженную в оценке) и качественную (выраженную в комментариях к работе) обратную связь. Это лингводидактическое свойст-

во ИИ-инструментов предоставлять обучающимся мгновенную обратную связь по содержанию письменных творческих работ может быть использовано в разработке новых инновационных методик обучения, в основе которых лежит парадигма триады «обучающийся – искусственный интеллект – педагог» [1]. Согласно данной парадигме ИИ-инструменты не замещают преподавателя, а создают для студента дополнительные условия для развития иноязычных речевых умений.

Система автоматизированной оценки письменных творческих работ Criterion выступает одним из ИИ-инструментов, который можно использовать в обучении студентов написанию эссе на иностранном языке. Однако разработка методики обучения студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion не выступала предметом отдельного исследования.

Цель исследования: разработать методику обучения студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе работы с системой автоматизированной оценки Criterion.

Обзор литературы. Создание технологий автоматизированной оценки письменных работ учащихся и студентов продолжается на протяжении нескольких десятков лет. Первым цифровым инструментом оценки эссе обучающихся считается программа “Project Essay Grade” (PEG), разработанная в 1960-е гг. американским ученым Э.Б. Пейджем [6]. Этот инструмент был направлен на оценку письменного текста по формальным признакам, к которым относятся орфография, грамматика, синтаксис, использование связующих слов и выражений. С позиции современных технологий PEG представляется достаточно примитивным инструментом, не способным реально оценить содержание работы. Однако именно с этой разработки Э.Б. Пейджа началась эра развития инструментов автоматизированной оценки письменных работ обучающихся.

Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 послужила определенным стимулом развития информационных и коммуникационных технологий, а также технологий искусственного интеллекта, которые постепенно получают широкое внедрение в образовании. На настоящий момент насчитывается несколько десятков ИИ-инструментов, которые направлены на оценку эссе на иностранном языке обучающихся. Анализ методических работ, опубликованных в международных научных журналах по методике обучения иностранным языкам, входящих в МНБ Scopus, Web of Science, а также в перечень ВАК РФ (К1 и К2) свидетельствует о том, что наиболее популярными на настоящий момент выступают такие ИИ-инструменты, как платформа Grammarly, платформа PaperRater, нейросеть ChatGPT. Изучение методических работ ученых свидетельствует о том, что предметом их исследования были разные аспекты использования ИИ-инструмента в автоматизированной оценке эссе обучающихся. В частности, А. Пердана и М. Фариды [7] изучали критерии предоставления платформой Grammarly оценочной обратной связи по таким критериям, как: а) язык; б) понятность текста; в) распространенность текста; г) стилистика; Дж.М. Дембси [8], К. Джаявалан и А.Б. Разали [9], М.Р. Манапа, Н.Ф. Рамли, А.А.М. Кассима [10], Дж. Ванга, М. Брауна [11] – сравнивали обратную связь, предоставляемую студентам преподавателем и ИИ-инструментом; К. Гуо и Д. Ванг [12] – описывали методические возможности ChatGPT в предоставлении оценочной обратной связи обучающимся; П.В. Сысоев, Е.М. Филатов [13], С.М. Кашук [14] – изучали способности ChatGPT в решении исследовательских задач при написании научного текста; П.В. Сысоев, Е.М. Филатов [2] – разрабатывали этапы методики обучения студентов написанию творческих письменных работ на основе получения от ИИ-инструмента оценочной обратной связи.

Система автоматизированной оценки творческих работ на иностранном языке Criterion, разработанная американской ком-

панией “Education Testing Service” (ETS), является одним из современных инструментов оценки эссе обучающихся. Отметим, что ежегодный объем эссе, которые прошли оценку через Criterion, достигает нескольких десятков тысяч, так как именно этот инструмент используется для оценки развития у обучающихся умений письменной речи (Test of Written English) в рамках американского теста по английскому языку как иностранному (Test of English as a Foreign Language (TOEFL)). При оценке эссе Criterion использует следующие критерии: а) грамматика; б) словоупотребление; в) орфография; г) стилистика. Одно из наиболее интересных, на наш взгляд, по полученным результатам выявления лингводидактического потенциала системы Criterion было проведено Р. Лонгом [15]. Цель исследования заключалась в: а) выявлении различий в оценке эссе на английском языке японских студентов-первокурсников преподавателем и системой Criterion; б) определении влияния практики студентов с системой Criterion при работе над эссе на овладение ими речевыми умениями по написанию эссе. Результаты показали, что практически по всем критериям система Criterion предоставила студентам значительно больше оценочной обратной связи по сравнению с преподавателями. Исключение составил лишь один критерий по наличию в тексте грамматически-несогласованных предложений. Вместе с тем преподаватели практически не выделяли в качестве ошибок пропущенные знаки препинания, интервалы, составные слова, использование соединительных союзов в начале предложений, использование большого количества простых предложений, чрезмерное использование пассивного залога и т. п. Также в ходе исследования ученый пришел к выводу, что регулярная практика студентов с системой Criterion в процессе подготовки текста эссе положительно повлияла на итоговый результат обучения и качество письменных работ.

Анализ приведенных выше работ, а также исследований, посвященных использованию чат-ботов в обучении иностранному

языку [16–18], позволяют сделать следующие выводы: 1) в настоящее время ИИ-инструменты находятся на одной из начальных стадий внедрения в систему образования; 2) несмотря на некоторые спорные вопросы относительно способности ИИ оценить содержание эссе студентов, в целом ученые констатируют внушительные возможности ИИ-инструментов и приравнивают их к способностям преподавателя; 3) студенты больше предпочитают получать обратную связь от ИИ-инструмента, чем от преподавателя; 4) преподаватели нередко воспринимают ИИ-инструмент как угрозу. Это связано с передачей некоторых функций по оценке работы искусственному интеллекту; 5) один из ключевых вопросов, связанных с эффективностью внедрения ИИ-технологий в процесс обучения иностранному языку, как свидетельствуют работы П.В. Сысоева, Е.М. Филатова и Д.О. Сорокина, заключается в разработке поэтапной методики обучения, которая бы включала как традиционные этапы обучения языку в аудитории, так и новые этапы взаимодействия студентов с искусственным интеллектом [18]. В этом случае будет происходить плавный переход на новую парадигму обучения «обучающийся – искусственный интеллект – педагог», в рамках которой практика с ИИ-инструментом будет направлена на обогащение иноязычной практики обучающихся [1].

На основе сделанных в ходе обзора и анализа научной литературы выводов будут разработаны этапы авторской методики обучения студентов написанию эссе на иностранном языке на основе практики с системой Criterion.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Данное исследование проведено в рамках экспертного подхода. Коллектив авторов имеет соответствующую квалификацию для анализа и обобщения опыта российских и иностранных ученых в области интеграции технологий искусственного интеллекта в образование. На основе проведенного анализа иссле-

дований нами предлагается методика обучения студентов написанию эссе на иностранном языке с использованием системы Criterion.

Исследование проводилось на основе анализа и обобщения научных работ по методике обучения иностранным языкам, опубликованных в научных журналах, индексируемых в международных наукометрических базах Scopus и Web of Science, из перечня ВАК РФ (K1, K2). Для достижения цели исследования были использованы следующие методы: анализа и синтеза результатов исследований отечественных и зарубежных ученых, посвященных использованию средств автоматизированного контроля письменных творческих работ обучающихся и разработке методик смешанного обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта; моделирование поэтапной методики обучения студентов написанию эссе на иностранном языке на основе практики с системой Criterion.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Принимая во внимание лингводидактический потенциал ИИ-инструментов, а также возможности системы Criterion в предоставлении студентам оценочной обратной связи, в нашем исследовании мы предлагаем поэтапную методику обучения студентов написанию эссе на иностранном языке с использованием системы Criterion. В основу разработки авторской методики легли работы отечественных ученых, посвященные выделению этапов реализации проектной деятельности учащихся и студентов на основе современных ИКТ: общеметодическая работа П.В. Сысоева, посвященная выделению этапов реализации и управления проектами [19], частная методика организации проектной деятельности студентов на основе педагогической технологии обучения в сотрудничестве Н.И. Хмаренко [20], методика обучения грамматическим средствам общения студентов языкового факультета в процессе их участия в языковых проектах Э.Г. Юзбашевой [21] и методики обучения иноязычному речевому

взаимодействию студентов языкового факультета посредством методического приема диктоглосс И.Н. Аксеновой [22].

Авторская методика включает в себя семь этапов. Как отмечают в своем исследовании П.В. Сысоев и Е.М. Филатов [2], интеграция ИИ-инструмента в процесс обучения студентов написанию эссе на иностранном языке начинается с домашнего задания по самостоятельному написанию письменной работы на конкретную тему. Очевидно, что этому первому этапу предшествует огромная работа преподавателя и студентов по изучению структуры изучаемого вида эссе, отработке написания частей эссе с характерными для каждой из них компонентами (например, написания введения с формулировкой проблемы), погружение обучающихся в общую тематику эссе и подбор необходимого фактического материала.

Этап 1. Подготовительный. Преподаватель объясняет студентам цель проектного обучения по написанию эссе с внеаудиторной практикой с ИИ-инструментом (системой Criterion), обозначает этапы проектной деятельности и временные рамки каждого из них, определяет ожидаемый результат проектной работы и знакомит студентов с критериями оценки. Также на подготовительном этапе преподаватель знакомит студентов с системой Criterion на портале <https://www.ets.org/criterion.html>. Студенты регистрируются на онлайн-платформе системы и знакомятся с правилами размещения на ней своих эссе и получения оценочной обратной связи от ИИ-инструмента.

Этап 2. Написание студентами черновой версии эссе на иностранном языке. Как уже отмечалось, при необходимости студенты могут использовать дополнительные источники с целью получения фактических сведений. Данный этап проводится во внеаудиторное время в соответствии с заранее обозначенными сроками.

Этап 3. Получение оценочной обратной связи от системы Criterion. После того, как студенты завершили работу над черновой версией эссе, они загружают свою рабо-

ту в систему и получают мгновенную обратную связь от ИИ-инструмента. Обратная связь предоставляется по четырем ключевым критериям: грамматика, словоупотребление, орфография и «механика» (использование заглавных букв в именах собственных, расстановка знаков препинания, расстановка тире и соединительных союзов/слов), стилистика.

Этап 4. Изучение студентами оценочной обратной связи от системы Criterion и доработка эссе. Важно, чтобы студенты осознанно относились ко всем рекомендациям ИИ-инструмента и аргументированно вносили или не вносили изменения, рекомендованные системой Criterion.

Этап 5. Обсуждение в классе результатов взаимодействия с системой Criterion. В своих работах П.В. Сысоев, Е.М. Филатов и Д.О. Сорокин подчеркивают, что большая эффективность от использования ИИ-инструментов в обучении может быть достигнута тогда, когда студенты в малых группах обсуждают оценочную обратную связь, полученную от ИИ-инструмента [2; 18]. В этом случае иноязычная внеаудиторная практика с искусственным интеллектом станет менее формальной, и работа в малых группах по обсуждению обратной связи от Criterion будет являться определенным контролем внеаудиторной практики взаимодействия с ИИ-инструментом. В малых группах каждый студент должен представить свою черновую версию эссе, полученные рекомендации от системы Criterion и те изменения, которые были внесены в работу. Если же с какими-то рекомендациями системы Criterion студенты будут не согласны, у них есть право им не следовать при должной аргументации своей позиции.

Этап 6. Рефлексия студентов работы с системой Criterion. В конце проекта преподаватель организует непродолжительную общую беседу, в ходе которой студенты проводят рефлексирование работы с системой Criterion.

Этап 7. Проверка эссе студентов преподавателем. После внесения изменений в

эссе студенты сдают их на проверку преподавателю.

Таким образом, в предлагаемой авторской методике ИИ-инструмент используется для организации внеаудиторной индивидуальной работы студентов, направленной на развитие умений письменной речи на иностранном языке. Практика с системой автоматизированного контроля эссе Criterion включается в традиционную методику обучения студентов написанию эссе и реализуется в смешанной форме обучения.

ВЫВОДЫ

Обучение студентов написанию эссе на иностранном языке является для преподавателя трудоемким и затратным по времени видом деятельности. Современные инструменты искусственного интеллекта способны значительно разгрузить преподавателя и взять на себя некоторые его функции. К чис-

лу таких функций можно отнести предоставление студентам оценочной обратной связи и проверку эссе на иностранном языке. Система автоматизированного контроля эссе Criterion является одним из ИИ-инструментов, способных предоставить студентам оценочную обратную связь. В данном исследовании авторами предложена поэтапная методика обучения студентов-лингвистов написанию эссе на иностранном языке на основе системы Criterion. Методика включает в себя семь последовательных этапов: 1) подготовительный; 2) написание студентами черновой версии эссе на иностранном языке; 3) получение оценочной обратной связи от системы Criterion; 4) изучение студентами оценочной обратной связи от системы Criterion и доработка эссе; 5) обсуждение в классе результатов взаимодействия с системой Criterion; 6) рефлексия студентов работы с системой Criterion; 7) проверка эссе студентами преподавателем.

Список источников

1. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 10. С. 9-33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://www.elibrary.ru/tzytkm>
2. Сысоев П.В., Филатов Е.М. Методика обучения студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта // Перспективы науки и образования. 2024. № 1 (67). <https://pnojurnal.wordpress.com/2024-2/24-01/>
3. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills // Korean Journal of English Language and Linguistics. 2021. Vol. 21. P. 712-734. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712>
4. Zamel V. Responding to student writing // TESOL Quarterly. 1985. Vol. 19. № 1. P. 79-102. <http://dx.doi.org/10.2307/3586773>
5. Сысоев П.В. Технологии искусственного интеллекта в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 6-16. <https://elibrary.ru/qfmzhw>
6. Page E.B. The Imminence of grading essays by computer // The Phi Delta Kappan. 1966. Vol. 47. № 5. P. 238-243. <https://www.yumpu.com/en/document/view/9445921/the-imminence-of-grading-essays-by-computer>
7. Perdana I., Farida M. Online grammar checkers and their use for EFL writing // Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures. 2019. Vol. 2. № 2. P. 67-76. <http://dx.doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
8. Dembsey J.M. Closing the grammarly gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program // Writing Center Journal. 2017. Vol. 36. Issue 1. Art. 5. P. 63-100. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1815>

9. Jayavalan K., Razali A.B. Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing // International Research Journal of Education and Sciences. 2018. Vol. 2. Issue 1. P. 1-6. <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/14442/>
10. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study // European Journal of English Language Teaching. 2019. Vol. 5. Issue 1. P. 146-162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
11. Wang J., Brown M.S. Automated Essay Scoring Versus Human Scoring: A Comparative Study // Journal of Technology, Learning, and Assessment. 2007. Vol. 6. № 2. P. 1-29.
12. Guo K., Wang D. To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing // Education and Information Technologies. 2023. P. 1-29. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
13. Сысоев П.В., Филатов Е.М. ChatGPT в исследовательской работе студентов: запрещать или обучать? // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 276-301. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://www.elibrary.ru/sphxkz>
14. Кацук С.М. ChatGPT – новые возможности и/или новые вызовы для системы иноязычного образования // Иностранные языки в школе. 2023. № 7. С. 12-19. <https://www.elibrary.ru/lhveyv>
15. Long R. A review of ETS's Criterion online writing program for student compositions. The Language Teacher. 2013. № 37 (3). P. 11-18. <http://dx.doi.org/10.37546/JALTTLT37.3-2>
16. Авраменко А.П., Ахмедова А.С., Буланова Е.Р. Технология чат-ботов как средства формирования иноязычной грамматической компетенции при самостоятельном обучении // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 2. С. 386-394. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://www.elibrary.ru/abfjqp>
17. Перминова Г.В. Использование чат-бота ChatGPT в процессе обучения немецкому языку как второму иностранному // Иностранные языки в школе. 2023. № 8. С. 46-54. <https://www.elibrary.ru/rkuvac>
18. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорокин Д.О. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 46-59. <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>, <https://www.elibrary.ru/moyjhp>
19. 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. <https://www.elibrary.ru/vmbats>
20. Хмаренко Н.И. Алгоритм обучения студентов иноязычной письменной речи на основе педагогической технологии «Обучение в сотрудничестве» с применением ИКТ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 3. С. 677-687. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-677-687>, <https://www.elibrary.ru/ypgwiki>
21. Юзбашева Э.Г. Языковые интернет-проекты в формировании грамматических навыков речи студентов языкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 180. С. 53-60. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-53-60>, <https://www.elibrary.ru/abofia>
22. Аксенова И.Н. Организационно-педагогические условия обучения студентов видам иноязычной коммуникативной деятельности на основе диктоглосса // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 5. С. 1129-1141. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1129-1141>, <https://www.elibrary.ru/fffuuy>

References

1. Sysoev P.V. (2023). Artificial intelligence in education: awareness, readiness and practice of using artificial intelligence technologies in professional activities by university faculty. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 32, no. 10, pp. 9-33. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33>, <https://www.elibrary.ru/tzytkm>
2. Sysoev P.V., Filatov E.M. (2024). Metodika obucheniya studentov napisaniyu inoyazychnykh tvorcheskikh rabot na osnove otsenочноi obratnoi svyazi ot iskusstvennogo intellekta [The methodology of teaching students to write foreign-language creative works based on evaluative feedback from artificial intelligence].

- Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (67). (In Russ.) <https://pnojurnal.wordpress.com/2024-2/24-01/>
3. Kim H.S., Cha Y., Kim N.Y. (2021). Effects of AI chatbots on EFL students' communication skills. *Korean Journal of English Language and Linguistics*, vol. 21, pp. 712-734. <https://doi.org/10.15738/kjell.21..202108.712>
 4. Zamel V. (1985). Responding to student writing. *TESOL Quarterly*, vol. 19, no. 1, pp. 79-102. <http://dx.doi.org/10.2307/3586773>
 5. Sysoev P.V. (2023). Artificial intelligence technologies in teaching a foreign language. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 3, pp. 6-16. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qfmzhw>
 6. Page E.B. (1966). The Imminence of grading essays by computer. *The Phi Delta Kappan*, vol. 47, no. 5, pp. 238-243. <https://www.yumpu.com/en/document/view/9445921/the-imminence-of-grading-essays-by-computer>
 7. Perdana I., Farida M. (2019). Online grammar checkers and their use for EFL writing. *Journal of English Teaching, Applied Linguistics, and Literatures*, vol. 2, no. 2, pp. 67-76. <http://dx.doi.org/10.20527/jetall.v2i2.7332>
 8. Dembsey J.M. (2017). Closing the grammarly gaps: a study of claims and feedback from an online grammar program. *Writing Center Journal*, vol. 36, issue 1, art. 5, pp. 63-100. <https://doi.org/10.7771/2832-9414.1815>
 9. Jayavalan K., Razali A.B. (2018). Effectiveness of online grammar checker to improve secondary students' English narrative essay writing. *International Research Journal of Education and Sciences*, vol. 2, issue 1, pp. 1-6. <http://psasir.upm.edu.my/id/eprint/14442/>
 10. Manap M.R., Ramli N.F., Kassim A.A.M. (2019). Web 2.0 automated essay scoring application and human ESL essay assessment: a comparison study. *European Journal of English Language Teaching*, vol. 5, issue 1, pp. 146-162. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3461784>
 11. Wang J., Brown M.S. (2007). Automated essay scoring versus human scoring: a comparative study. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, vol. 6, no. 2, pp. 1-29.
 12. Guo K., Wang D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*, pp. 1-29. <http://dx.doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0>
 13. Sysoev P.V., Filatov E.M. (2023). ChatGPT in students' research: to forbid or to teach? *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 276-301. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-276-301>, <https://www.elibrary.ru/sphxkz>
 14. Kashchuk S.M. (2023). ChatGPT – new opportunities and/or new challenges for the system of foreign language education. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 7, pp. 12-19. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/lhveyv>
 15. Long R. (2013). A review of ETS's Criterion online writing program for student compositions. *The Language Teacher*, no. 37 (3), pp. 11-18. <http://dx.doi.org/10.37546/JALTTLT37.3-2>
 16. Avramenko A.P., Akhmedova A.S., Bulanova E.R. (2023). Chatbot technology as a means of forming foreign language grammatical competence in self-study. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no. 2, pp. 386-394. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-2-386-394>, <https://www.elibrary.ru/abfjqp>
 17. Perminova G.V. (2023). Using chatbot ChatGPT in the process of teaching german as a second foreign language. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 8, pp. 46-54. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/rkuvac>
 18. Sysoev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. (2023). Chatbots in foreign language teaching: current issues and prospects for forthcoming research. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhdul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 46-59. (In Russ.) <https://doi.org/10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-3>, <https://www.elibrary.ru/moyjhp>
 19. Sysoev P.V. (2020). Organizatsiya proektnoi deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologii i upravlenie proektami [Organization of students' project activities based on modern information and communication technologies and project management].

- Inostrannye yazyki v shkole* = *Foreign Languages at School*, no. 9, pp. 15-28. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/vmbats>
20. Khmarenko N.I. (2022). Stages of teaching students foreign language written speech based on cooperative learning and ICT. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 3, pp. 677-687. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-3-677-687>, <https://www.elibrary.ru/ypgwiki>
21. Yuzbasheva Eh.G. (2019). Linguistic Internet projects in grammatical skills formation of linguistic university students. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 180, pp. 53-60. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-180-53-60>, <https://www.elibrary.ru/abofia>
22. Aksenova I.N. (2023). Organizational and pedagogical conditions for teaching students types of foreign language communicative activity based on dictogloss. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 28, no 5, pp. 1129-1141. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2023-28-5-1129-1141>, <https://www.elibrary.ru/fffuuy>

Информация об авторах

Тормышова Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0005-2435-7359>
tatyanalip@list.ru

Рязанцева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-1846-9128>
tchetvermina75@mail.ru

Суханова Наталья Игоревна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Липецкий государственный технический университет, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6029-8206>
nataljasukhanova2009@yandex.ru

Поступила в редакцию 05.12.2023
Одобрена после рецензирования 09.01.2024
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the authors

Tatyana Yu. Tormyshova, PhD (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0005-2435-7359>
tatyanalip@list.ru

Tatyana Yu. Ryazantseva, PhD (Education), Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-1846-9128>
tchetvermina75@mail.ru

Natalia I. Sukhanova, PhD (Education), Senior Lecturer, Lipetsk State Technical University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6029-8206>
nataljasukhanova2009@yandex.ru

Received 05.12.2023
Approved 09.01.2024
Accepted 17.01.2024

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-109-120>



Комплексные коммуникативно-когнитивные задачи в обучении иностранному языку студентов информационно-технологических направлений подготовки

Дарья Константиновна ВОРОНИНА 

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина»
603950, Российская Федерация, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1
darya_d_07@mail.ru

Актуальность. Сфера информационных технологий определена президентом Российской Федерации как одно из приоритетных направлений развития экономики страны и поддержания ее статуса независимости. Высшее образование в сфере информационных технологий вносит существенный вклад в формирование кадрового состава индустрии. Целью образования в вузе становится формирование высокопрофессиональной личности ИТ-специалиста, обладающего целым рядом компетенций. Среди них особую роль играют компетенции, связанные со способностью самостоятельно добирать необходимую информацию, постоянно актуализировать профессиональные знания и опыт в развивающейся галопирующим темпом сфере технологий. Необходимость догонять более успешных игроков на поле высокотехнологичных решений (США, Китай, Южная Корея) обуславливает важную роль иностранного языка в процессе профессиональной подготовки студентов-информатиков. В центре внимания исследования находится специфический вид иноязычной учебной деятельности – комплексные коммуникативно-когнитивные задачи, призванные моделировать условия взаимосвязанной иноязычной коммуникативной и интеллектуальной деятельности обучающихся.

Методы исследования. Для проведения исследования использовались теоретические методы: изучение научной литературы, анализ, обобщение, синтез основных положений, на основе которых были реализованы практические методы – моделирование и описание речемыслительной деятельности обучающихся в ходе решения комплексных коммуникативно-когнитивных задач.

Результаты исследования. Представлены теоретическое обоснование и практическая иллюстрация алгоритма создания комплексной коммуникативно-когнитивной задачи. Выделены принципы обучения на основе комплексных коммуникативно-когнитивных задач, представлен алгоритм отбора содержания и методы обучения. Приведен конкретный пример задачи для целей высшего ИТ-образования.

Выводы. Аутентичность получаемого в процессе обучения квазипрофессионального опыта достигается за счет интеграции коммуникативной и интеллектуальной деятельности в профессиональной сфере. Дихотомия «мышление–речь» может быть реализована в практической педагогической деятельности на основе комплексных коммуникативно-когнитивных задач.

Ключевые слова: интегрированное обучение, коммуникативно-когнитивный подход, профессионально-ориентированные задачи, иностранный язык для информационных технологий, речемыслительная деятельность

Для цитирования: Воронина Д.К. Комплексные коммуникативно-когнитивные задачи в обучении иностранному языку студентов информационно-технологических направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 109-120. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-109-120>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-109-120>

Complex communicative and cognitive tasks in teaching a foreign language to students of information technology training areas

Daria K. VORONINA 

Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin
1 Yulyanova St., Nizhny Novgorod, 603950, Russian Federation
darya_d_07@mail.ru

Importance. The information technology sphere has been defined by the President of the Russian Federation as one of the priorities for the development of the country's economy and maintaining its independence status. Higher education in the field of information technology makes a significant contribution to the formation of the personnel of the industry. The purpose of education at the university is to form a highly professional personality of an IT specialist with a range of competencies. Among them, competencies related to the ability to independently obtain the necessary information, constantly update professional knowledge and experience in the rapidly developing technology sector play a special role. The need to catch up with more successful players in the field of high-tech solutions (USA, China, South Korea) determines the important role of a foreign language in the professional training of computer science students. The focus of the research is on a specific type of foreign-language educational activity – complex communicative and cognitive tasks designed to model the conditions of interrelated foreign-language communicative and intellectual activities of students.

Research Methods. To conduct the research, theoretical methods are used: the study of scientific literature, analysis, generalization, synthesis of the main provisions, on the basis of which practical methods are implemented – modeling and description of students' speech-thinking activity in the course of solving complex communicative and cognitive tasks.

Results and Discussion. The theoretical justification and practical illustration of the algorithm for creating a complex communicative and cognitive task are presented. The principles of learning based on complex communicative and cognitive tasks are highlighted, an algorithm for selecting content and teaching methods are presented. A specific example of a task for the purposes of higher education is given.

Conclusion. The authenticity of the quasi-professional experience obtained during the learning process can be achieved through the integration of communicative and intellectual activities in the professional field. The "brainwork-speech" dichotomy can be implemented in practical pedagogical activities on the basis of complex communicative-cognitive learning problems.

Keywords: integrated learning, communicative-cognitive approach, professional-oriented learning problems, foreign language for information technology, speech-thinking activity

For citation: Voronina, D.K. (2024). Complex communicative and cognitive tasks in teaching a foreign language to students of information technology training ares. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 109-120. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-109-120>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Иностранный язык (в частности английский) играет особую роль для формирования профессиональной компетентности специалиста в области информационных технологий. Данный факт обусловлен тем, что, во-первых, английский язык лег в основу большинства языков программирования, а во-вторых, имеет место чрезвычайно быстрое устаревание знаний в сфере технологий. Разработчики вынуждены обращаться к информационным ресурсам с целью восполнения пробелов и для поддержания актуального уровня осведомленности о новейших инструментах и способах решения задач и проблем профессиональной направленности. Здесь важно оговориться в следующем. Несмотря на то, что сфера информационных технологий является приоритетным направлением экономики Российской Федерации, роль мирового лидера в поставке технологий и развития научно-технической сферы удерживают Соединенные Штаты Америки [1]. Являясь первоисточником высокотехнологических инноваций, США накладывают лингвистический отпечаток на всю индустрию.

Высшее образование, имея целью удовлетворить запросы общества и работодателей, адаптируется к условиям реальной профессиональной действительности специалиста конкретного профиля. Иноязычное образование в российских реалиях с разной степенью успешности подстраивается под особенности профессионального дискурса и нужды конкретного контингента обучающихся.

Проблема разработки эффективной и экономичной во времени методики обучения иностранному языку для предметной области «Информатика» находится в поле зрения современных исследователей. К настоящему моменту достигнуты следующие результаты:

1) определены способы¹ отбора специализированной лексики и методы формирования специальной лексической компетенции будущих программистов [2–4]; 2) определена структура и компонентный состав² иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов-программистов [5]; 3) описана методика развития³ иноязычной коммуникативной компетенции будущих программистов в информационно-коммуникационной профессиональной среде [6]; 4) описан практический опыт преподавания иностранного языка студентам-информатикам в условиях дистанционного обучения [2]; 5) разработана мультимедийная обучающая программа по информатике на английском языке [3]; 6) описан потенциал установления межпредметных связей «Информатика» – «Иностранный язык» с помощью сервиса LearningApps [4]; 7) представлена интегрированная модель обучения⁴ информатике и

¹ Алешиугина Е.А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2009. 24 с.; Жданько О.И. Методика формирования профессионально ориентированной лексической компетенции обучающихся в техническом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2016. 25 с.; Чайникова Г.Р. Формирование иноязычной речевой лексической компетенции на основе учебного электронного терминологического словаря тезаурусного типа: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2014. 24 с.

² Лифанова Е.А. Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетентности студентов факультета информационных технологий: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015. 25 с.

³ Бушманова Ю.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов-программистов в информационно-коммуникационной профессиональной среде: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015. 24 с.

⁴ Лукьяненко Н.Г. Интегрированная модель обучения информатике и английскому языку в условиях информационной образовательной среды школ Край-

английскому языку в условиях средней школы [10]; 8) представлена методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции⁵ магистрантов по направлению «Фундаментальная информатика» [11]; 9) опубликован ряд учебных пособий по английскому языку для предметной области «Информатика» (Н.В. Богоряд Т.С. Ежова, О.М. Казакова, Н.В. Погребняк, А.П. Степанова, О.Н. Стогниева, Л.С. Чикилева и др.).

Тем не менее остается не решенной проблема интеграции иноязычной и профильной подготовки студентов-информатиков не на поверхностном уровне «профессиональный речевой контекст → содержание обучения иностранному языку», но на уровне интеграции подлинной речемыслительной деятельности в профессиональном поле. Подобная интеграция предполагает моделирование не только условий коммуникации, но и условий интеллектуальной деятельности в сфере информационных технологий, где язык бы выступал не столько как цель, сколько как средство получения ценного познавательного опыта. Исследователь проблем и перспектив интегративного билингвального обучения Э.Г. Крылов предложил модель коммуникативно-когнитивной интеграции иностранного языка и инженерных дисциплин на основе *комплексных коммуникативно-когнитивных задач* [5]. Ученый определяет такие задачи, как «специфический вид взаимосвязанной коммуникативной и когнитивной деятельности, имеющий признаки проблемы» [6, с. 143]. Проблемность задачи – важное условие. Она рассматривается в качестве запускного механизма для активной речемыслительной деятельности. Это ее условие и отправная точка. Ценность таких задач заключается в следующем: затруднение в условиях

задачи обуславливает необходимость активной когнитивной деятельности, «само мышление часто разворачивается как процесс решения задач, задача выступает как объект мышления» [6, с. 142].

Целью исследования является иллюстрация процесса создания комплексных коммуникативно-когнитивных задач для предметной области «Информатика». Для достижения цели следует решить следующие задачи:

- 1) определить принципы обучения на основе комплексных коммуникативно-когнитивных задач;
- 2) определить процедуру отбора содержания комплексных коммуникативно-когнитивных задач;
- 3) определить процессуальный компонент (методы, приемы, средства) комплексных коммуникативно-когнитивных задач;
- 4) синтезировать полученный научно-теоретический опыт для обобщения процедуры создания комплексных коммуникативно-когнитивных задач.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для достижения цели был проведен теоретический анализ, обобщение, синтез основных положений, выделяемых исследователями теории интегрированного предметно-языкового обучения, что послужило основой для применения практических методов – моделирования процесса обучения и описания процедуры создания комплексных коммуникативно-когнитивных задач на примере обучения английскому языку для сферы информационных технологий.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для решения первой задачи исследования выделим специальные принципы обучения на основе комплексных коммуникативно-когнитивных задач. Э.Г. Крылов выделяет *принцип интегративности* ведущим принципом организации интегрированной коммуникативно-когнитивной деятельности обучающихся [7]. Интеграция проявляется в

него Севера: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 20 с.

⁵ *Присмотрова О.С.* Формирование профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции магистрантов нелингвистического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2018. 27 с.

проникновении особого стиля мышления представителя инженерной специальности в специфику иноязычной подготовки. Здесь интеграция проявляется в специфическом содержании обучения, включающем определенный набор интеллектуальных умений представителя сферы технологий. Интеграция затрагивает и способы постижения профессиональной реальности средствами изучаемого языка (интеграция на уровне учебной деятельности). Межличностная интеграция вносит вклад в формирование межкультурной и социальной компетенций (универсальные компетенции в составе профессиональной компетентности выпускника любого направления подготовки). Такая интеграция учитывает типы профессиональных дискурсов, социокультурные и социолингвистические средства, роли коммуникантов, их намерения, условия, качества личности.

Поскольку комплексные коммуникативно-когнитивные задачи, как особый вид учебной деятельности, явились следствием развития идей интегрированного предметно-языкового обучения, обратимся и к другим исследованиям в области теоретических основ интегрированного обучения для выделения дополняющих принцип интегративности положений.

П.В. Сысоев выделяет важный принцип для организации процесса обучения студентов, чей уровень языковой компетенции еще не достаточно высок (B1), и могут иметь место затруднения, связанные с неправильной интерпретацией профильно-предметного знания, получаемого средствами иностранного языка. Речь идет о *принципе преемственности*. Принцип подразумевает наращивание профильно-предметных знаний и опыта средствами изучаемого языка одновременно или после изучения профессионального контента на родном языке [8].

Традиционный для методики обучения иностранным языкам *принцип аутентичности* в рассматриваемых условиях подразумевает не только аутентичность речевого материала и иноязычных источников, но и аутентичность видов коммуникативно-

познавательной деятельности с ними, специфически обусловленные профессиональным контекстом.

Принцип проблемности заложен в самой идее комплексных задач. Э.Г. Крылов исходит из заключения А.А. Вербицкого о том, что единицей мышления является проблема, а не задача сама по себе. Проблема становится задачей, когда у обучающегося появляется интенция ее решить. Именно проблема вызывает ответный отклик, зарождает мотивы для использования иностранного языка в качестве средства, инструмента поиска решения [9].

Большинством российских исследователей интегрированного предметно-языкового обучения поддерживается оригинальная идея британского профессора Д. Койла о важности опоры на 4С компонента интегрированной иноязычной деятельности (content, communication, cognition, culture). *Принцип 4С* отвечает за моделирование этапов комплексной задачи таким образом, чтобы иноязычный профессиональный контекст (content + communication) существовали в неразрывной связи с аутентичными видами когнитивной деятельности⁶ и культурным контекстом решаемой проблемы [10–13].

Очевидно, что некоторые общеметодические и дидактические принципы, такие как единства речевой и мыслительной деятельности, функциональности, постепенности, наглядности, ситуативности, языковой дуальности – опоры на иностранный и родной язык обучающихся также находят место в системе принципов обучения на основе комплексных коммуникативно-когнитивных задач.

Для определения процедуры отбора содержания комплексных коммуникативно-когнитивных задач и для решения второй задачи исследования обратимся к исследованию П.В. Сысоева [14].

⁶ Салехова Л.Л. Дидактическая модель билингвального обучения математике в высшей педагогической школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2008. 44 с.

Ученый определяет следующие этапы отбора учебных материалов для интегрированного предметно-языкового обучения:

- 1) определение профильно-предметной тематики;
- 2) выделение подтем для каждой профильно-предметной темы;
- 3) отбор речевого материала (текстов разных типов и видов) для каждой подтемы;
- 4) выделение терминологического аппарата в отобранных текстах;
- 5) определение видов учебной деятельности с отобранным речевым и языковым материалом, и разработка упражнений для формирования навыков и умений в этих видах деятельности.

Для реализации последнего (пятого) из выделенных П.В. Сысоевым этапов конкретизируем методы и средства обучения иностранному языку в условиях интегрированного предметно-языкового обучения студентов-информатиков. Для этого обратимся к исследованиям, описывающим специфику интеллектуальной деятельности в сфере технологий [15; 16]. Исследователи выделяют следующие когнитивные умения в составе профессиональной компетентности специалиста в области информационных технологий:

- 1) обнаружение противоречий и формулировка проблем;
- 2) умение видеть процесс в целостности при сохраняющейся способности вычленять взаимосвязи и элементы взаимодействия в системах;
- 3) отслеживание паттернов (умение находить закономерности);
- 4) извлечение процедуры, алгоритма из сплошного описания процесса, объекта или явления;
- 5) работа с большими объемами данных с целью извлечения (концептуализации) знаний;
- 6) организация результатов концептуализации в схематической форме или в виде математической модели (визуализация данных);
- 7) переформулировка результатов концептуализации в целях оптимизации итоговой

формы представления информации (использование другого языкового кода или способа представления вербальной информации);

- 8) общелогические умения: анализ, аналогия, группировка, классификация, сравнение, синтез, систематизация, структурирование и т. п.

С учетом описанного выше видится логичным выстраивать учебно-познавательную иноязычную деятельности студентов на основе следующих методов работы с иноязычной информацией: поисковый метод, проблемный метод, методы визуальной коммуникации (инфографика, медиаконтент, ментальные карты), методы интеллектуального анализа информации (деревья решений, диаграммы Венна, кластеры данных), индуктивный метод выведения языкового правила (на основе выделения речевых паттернов), метод ситуационного анализа, метод моделирования процесса работы с информацией в профессиональном контексте. Таким образом, мы решили третью задачу исследования.

Попробуем синтезировать полученный научно-теоретический опыт и представить процесс создания комплексной коммуникативно-когнитивной задачи для предметной области «Информатика» на конкретном примере.

Темой выберем крупный раздел “Hardware” («Аппаратное обеспечение»). *Подтемой* для задачи послужит конкретная единица аппаратного обеспечения “Bootdevice” («Загрузочное устройство»). *Речевой материал* задачи будет включать инструкцию по пуско-наладке аппаратного обеспечения (раздел «Настройка и управление виртуальных машин») с официального сайта производителя аппаратного обеспечения Microsoft. На основе первичного текста инструкции будут порождаться вторичные тексты сплошного и несплошного вида (так называемые «тексты новой природы») в устной и письменной формах.

Терминологический аппарат задачи. Важно оговориться, что для обучающихся, чем уровень языковой компетенции ниже

условного B2 (upper intermediate), важным становится методическая адаптация аутентичного речевого материала. Способами адаптации в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку выделяются: упрощения (перифразы), лексико-грамматические замены, генерализация смысла, конкретизация на примерах, использование средств визуальной наглядности, комментарии, примечания, глоссарии, толкования на родном языке [17; 18]. При этом специальные термины, критически важные для раскрытия данной подтемы, не только не могут подвергаться лексико-грамматическим заменам, но и являются объектом специального усвоения. Следовательно, необходимо обеспечить корректную идентификацию специальной терминологии. В.М. Соколов и Е.А. Алешугина описали методы отбора профессионально-значимых лексических единиц, среди которых выделили: логические методы (структурно-логические схемы, матрицы, графы), составление тезауруса по специальности, метод экспертной оценки (с привлечением компетентных лиц), анкетный опрос выпускников и магистрантов, статистические методы (генеральной совокупности, случайной выборки), метод частотного анализа [19]. В целях организации последнего ученые предлагают использовать формулы для расчета частоты, средней частоты и отклонения от средней частоты анализируемых единиц.

В то же время современный уровень развития разговорного искусственного интеллекта сделал возможным автоматический анализ текста и выделения частотной лексики в текстах. Инструменты так называемых систем САТ (computer aided translation) самостоятельно распознают возможные термины в анализируемых текстах [20]. Метод частотного анализа также автоматизирован полностью на основе расчета коэффициента лексического разнообразия [21].

Определение видов учебной и коммуникативной деятельности с данным типом дискурса. Работа с инструкциями по пусконаладке аппаратного обеспечения подразу-

мевают разные виды чтения основным видом коммуникативной деятельности. В целях организации продуктивной деятельности обучающихся выделим создание вторичных речевых продуктов в виде сплошного текста (устное диалогическое, письменное монологическое высказывание) и в графической форме (инфографика).

Итоговый вид задачи будет следующим.

1. Обучающиеся знакомятся с набором **проблемных вопросов** пользователей. Вопросы взяты из раздела FAQ (Frequently Asked Questions) на сайте <https://www.microsoft.com/>. Например, *“How do I fix reboot and select proper boot device after installing SSD?”* или *“It says: no boot device available. Usually I change my BOIS settings and it fixes the issue. But this time the same fix didn't help”*.

2. На основе речевых образцов (вопросов пользователей) обучающиеся учатся наблюдать и вычленять закономерности или **паттерны**, которые интериоризируются у них в виде некоторого, индуктивно выведенного правила. В приведенных примерах такие паттерны содержатся в коллокациях *“fix reboot”*, *“it fixes the issue”*, *“the same fix”*. Важность терминологической единицы *“fix”* в данных примерах заключается в том, что, во-первых, она является и существительным, и глаголом в зависимости от контекста, а во-вторых, имеет место специфическое употребление языковой единицы. Там, где в русском языке было бы уместно сказать «устранять неполадки», в английском недопустимо использовать общеупотребительные *“remove”* или *“eliminate”*. На основе вычлененных паттернов обучающиеся не ищут отдельную подходящую по смыслу лексическую единицу в продуктивной речи, но задействуют целый речевой паттерн *“fix the issue”* (устранять неполадку в работе устройства, то есть на физическом уровне) или *“debug”* (устранять неполадку в работе программного кода).

3. На основе личного предметно-профессионального опыта (сформированного средствами профильных дисциплин, опытом работы по специальности и т. п.) обучаю-

щимся предлагается тезисно ответить на вопросы пользователей.

4. При условии достаточности уровня языковой компетенции могут предлагаться обсуждения в парах или микро-группах для презентации друг другу подготовленных индивидуально ответов на вопросы пользователей.

5. Ознакомительное (просмотровое) чтение текста инструкции (**работа с большими объемами данных**).

6. Упражнение на skimming текста: бегло просмотрите инструкцию и расположите вопросы пользователей в том порядке, в котором инструкция дает указания по их проблемам (**структурирование информации**).

7. Поисковое чтение инструкции с целью извлечения значимой для решения проблем пользователей информации. Представление результатов поисковой деятельности в виде «вопрос – ответ» на основе текста инструкции (**извлечение процедуры**).

8. Репродукция высказываний на основе выписок из текста инструкции. Обучающиеся в парах драматизируют диалог телефонного звонка пользователя аппаратного обеспечения и специалиста технической поддержки. С использованием социокультурных и социолингвистических средств диалоготехнического инструктажа без опоры на текст инструкции обучающийся воспроизводит (репродуцирует) ответы на вопросы пользователя. Если речевые образцы, содержащие социокультурные маркеры, не были введены ранее в процессе обучения, задача дает отсылку к модельному диалогу. Вновь имеет место наблюдение и вычленение паттернов, осознание их культурного значения для коммуникации, присвоение образцов на уровне репродукции. Важно отметить, что для целей лингвистического образования не играет роли, насколько обучающиеся знакомы с грамматическими особенностями данных образцов. Иными словами, образцы интериоризируются в неизменном виде, без глубокого осознания их формы. Например, вместо русскоязычной команды «Подождите, пожалуйста, пару минут» (необходимо для

поиска ответа на проблему пользователя в тексте инструкции) предлагается социокультурный эквивалент “Do you mind waiting for two minutes, please?”. Обучающиеся могут не владеть навыками употребления герундиальной формы глагола, но в данном случае это будет неважно. В дальнейшем в ходе решения других задач обучающиеся неоднократно сталкиваются с необходимостью вновь обращаться к введенным социокультурным речевым образцам, постепенно развивая умение организовывать устную телефонную коммуникацию с учетом культурного контекста профессиональной деятельности.

9. Создание вторичного речевого продукта в графической форме (**визуализация данных**). Обучающиеся работают в парах или микро-группах. На основе часто задаваемых вопросов пользователей и развернутого текста инструкции студенты создают инфографику-памятку по работе загрузочного устройства аппаратного обеспечения Microsoft. Иллюстрируют важные тезисы схемами или чертежами, **устанавливают причинно-следственные связи проблемы и способа решения** описанного в инструкции. Имеет место детальное чтение для более глубокого понимания процессов в отдельных фрагментах объемного текста инструкции (**концептуализация**).

10. Создание вторичного речевого продукта в виде сплошного текста в устном или письменном виде. Презентация инфографики, выполненной обучающимися на предыдущем этапе задачи, сопровождается или устными монологическими высказываниями – пояснениями к фрагментам инфографического продукта, или они выполняют письменную компрессию текста объемной инструкции без опоры на текст-оригинал (**переформулировка результатов концептуализации**).

ВЫВОДЫ

Сфера информационных технологий представляется одной из наиболее уязвимых с точки зрения ограничения интеллектуальных возможностей выпускников вузов. Не

вызывает сомнений необходимость формирования не только «жестких навыков», описанных перечнем профессиональных компетенций студентов ИТ-специальностей, но и особого типа профессионального мышления. Схожесть мышления и наличие общего языкового кода (имеется в виду естественный язык коммуникации) – это то, что и объединяет разработчиков высокоинтеллектуальных информационных систем по всему миру.

Профессионально-ориентированная иноязычная подготовка студентов ИТ-направлений обучения должна интегрировать не только профессионально-значимый коммуникативный контекст будущей профессиональной деятельности, но имитировать и моделировать настоящий процесс принятия решений, включать когнитивную составляющую профессионально-коммуникативной деятельности.

Развитие идей интегрированного предметно-языкового образования в России по-

родило множество вопросов, которыми задаются исследователи относительно способов организации билингвальной профессиональной подготовки. Вместе с этим вырабатывались и возможные решения насущных проблем. Одним из таких решений выделяются *комплексные коммуникативно-когнитивные задачи*, реализующие истинную интеграцию речемыслительной деятельности обучающихся в профессиональном контексте. Представлено обоснование теоретических и процессуальных компонентов методики создания таких задач. Представлен пример задачи для сферы информационных технологий.

Результаты исследования могут внести вклад в создание методик обучения иностранному языку для разных предметных областей, и исследований, проводимых в русле коммуникативно-когнитивного, интегрированного подходов.

Список источников

1. Маркелов А.В. Особенности рынка ИТ-технологий в международном бизнесе // Интеграция науки и практики: взгляд молодых ученых: сб. науч. трудов 6 науч.-практ. конф. магистрантов и аспирантов / под ред. Л.Ф. Поповой [и др.]. Саратов: Сарат. социально-эконом. ин-т (филиал) РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2020. С. 103-104. <https://www.elibrary.ru/fxxxse>
2. Декамили Ю.Г. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов ИТ-специальностей в дистанционном формате обучения // Вестник педагогических наук. 2021. № 5. С. 127-131. <https://www.elibrary.ru/drtextn>
3. Ярмухамедова Ф.М. Интегрированное обучение иностранным языкам в техническом вузе в процессе междисциплинарной интеграции // Теория и практика современной науки. 2020. № 6 (60). С. 590-596. <https://www.elibrary.ru/nkrzzp>
4. Рыжкова Н.Ю., Чуркина О.В. Использование междисциплинарных связей английского языка и информатики в общеобразовательных учреждениях на примере сервиса LearningApps // Молодой ученый. 2021. № 39 (381). С. 67-70. <https://www.elibrary.ru/kjivoo>
5. Крылов Э.Г. Комплексные коммуникативно-когнитивные задачи в интегративном билингвальном обучении // Инновационные идеи и подходы к интегрированному обучению иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в системе высшего образования: материалы Междунар. школы-конф. / под ред. Д.И. Кузнецова [и др.]. СПб.: С.-Петербург. политехн. ун-т Петра Великого, 2017. С. 141-144. <https://www.elibrary.ru/zqmpkv>
6. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом университете // Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб.: Санкт-Петербург. политехн. ун-т Петра Великого, 2018. С. 125-152. <https://www.elibrary.ru/vjpalz>
7. Крылов Э.Г. Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе. Ижевск: Ижев. гос. техн. ун-т им. М.Т. Калашникова, 2023. 386 с. <https://www.elibrary.ru/ectyrk>

8. Сысоев П.В., Завьялов В.В. Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30-39. <https://www.elibrary.ru/cfuofx>
9. Вербицкий А.А., Григоренко О.А. Контекстное обучение иностранному языку специальности. М.: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М.А. Шолохова, 2015. 205 с. <https://www.elibrary.ru/uhyzot>
10. Интегрированное обучение иностранным языкам и профессиональным дисциплинам. Опыт российских вузов / под ред. Л.П. Халяпиной. СПб.: С.-Петербург. политехн. ун-т Петра Великого, 2018. 380 с. <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/id18-83>, <https://www.elibrary.ru/vjowht>
11. 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>, <https://www.elibrary.ru/zxrjcd>
12. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей CLIL // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46-52. <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.5>, <https://www.elibrary.ru/zrsyzk>
13. Coyle D. Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy across the Curriculum // International Perspectives on Inclusive Education / eds by J.M. Deppeler, T. Loreman, R. Smith, L. Florian. 2015. Vol. 7. P. 235-258. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007021>
14. 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. <https://www.elibrary.ru/kvbrcl>
15. Chilton M.A., Hardgrave B.C., Armstrong D.J. Person-job cognitive style fit for software developers: the effect on strain and performance // Journal of management information systems. 2005. Vol. 22. № 2. P. 193-226. <https://doi.org/10.1080/07421222.2005.11045849>
16. Susilowati D., Degeng I., Setyosari P., Ulfa S. The Role of Cognitive Styles in Computer Programming Learning // Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Innovation (ICLI 2018). Malang: Universitas Negeri Malang Publ., 2018. Vol. 1. P. 216-220. <https://doi.org/10.5220/0008410102160220>
17. Мирошникова Е.А. Адаптация текстового учебного материала при дифференцированном обучении иностранному языку // Вестник Брянского государственного университета. 2016. № 3 (29). С. 229-234. <https://www.elibrary.ru/wroqmn>
18. Степанюк Ю.В. Классификация способов адаптации нехудожественных аутентичных текстов в целях обучения иностранному языку // Профессиональное лингвообразование: материалы 15 Междунар. науч.-практ. конф. Н. Новгород: Нижегород. ин-т управления – филиал РАНХиГС, 2021. С. 320-330. <https://www.elibrary.ru/itremg>
19. Соколов В.М., Алешугина Е.А. Способы отбора лексического содержания профессионально-ориентированной иноязычной подготовки студентов в неязыковом вузе. Н. Новгород: Нижегород. гос. архитектурно-строительный ун-т, 2011. 153 с. <https://www.elibrary.ru/ymsxch>
20. Артамонова М.В. САТ-системы в подготовке специалистов-переводчиков // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. 2022. Т. 13. № 2. С. 50-53. <https://www.elibrary.ru/wivhuz>
21. Кузнецова Ю.М., Смирнов И.В., Станкевич М.А., Чудова Н.В. Создание инструмента автоматического анализа текста в интересах социо-гуманитарных исследований. Ч. 2. Машина РСА и опыт ее использования // Искусственный интеллект и принятие решений. 2019. № 3. С. 40-51. <https://doi.org/10.14357/20718594190305>, <https://www.elibrary.ru/egmtedr>

References

1. Markelov A.V. (2020). Osobennosti rynka IT-tehnologii v mezhdunarodnom biznese [Features of the IT technology market in international business]. *Sbornik nauchnykh trudov 6 nauchno-prakticheskoi konferentsii magistrantov i aspirantov «Integratsiya nauki i praktiki: vzglyad molodykh uchenykh»* [Collection of Scientific Papers 6th Scientific-Practical Conference of Undergraduates and Graduate Students "Integration of Science and Practice: the View of Young Scientists"]. Saratov, Saratov Socio-Economic Institute (branch) Plekhanov Russian University of Economics Publ., pp. 103-104. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/fxxxse>

2. Dekamili Yu.G. (2021). Formation of foreign language communicative competence among students of IT-specialties in the distance learning format. *Vestnik pedagogicheskikh nauk = Bulletin of Pedagogical Sciences*, no. 5, pp. 127-131. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/drtextn>
3. Yarmukhamedova F.M. (2020). Integrated learning of foreign languages at technical universities in the context of disciplinary integration. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki = Theory and Practice of Modern Science*, no. 6 (60), pp. 590-596. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/nkrzzp>
4. Ryzhkova N.Yu., Churkina O.V. (2021). Ispol'zovanie mezhdistsiplinarynykh svyazei angliiskogo yazyka i informatiki v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh na primere servisa LearningApps [The use of interdisciplinary links between English and computer science in general education institutions using the example of the LearningApps service]. *Molodoi uchenyi [The Young Scientist]*, no. 39 (381), pp. 67-70. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/kjivoo>
5. Krylov Eh.G. (2017). Kompleksnye kommunikativno-kognitivnye zadachi v integrativnom bilingval'nom obuchenii [Complex communicative and cognitive tasks in integrative bilingual education]. *Materialy Mezhdunarodnoi shkoly-konferentsii «Innovatsionnye idei i podkhody k integrirovannomu obucheniyu inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam v sisteme vysshego obrazovaniya»* [Proceedings of International School-Conference "Innovative Ideas and Approaches to Integrated Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines in the Higher Education System"]. St. Petersburg, Publishing House of Polytechnical University, pp. 141-144. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/zqmpkv>
6. Krylov Eh.G. (2018). Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy universitete [Integrative bilingual teaching of a foreign language and engineering disciplines at a technical university]. *Integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam. Opyt rossiiskikh vuzov* [Integrated Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines. The Experience of Russian Universities]. St. Petersburg, Publishing House of Polytechnical University, pp. 125-152. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/vjpalz>
7. Krylov Eh.G. (2023). Integrativnoe bilingval'noe obuchenie inostrannomu yazyku i inzhenernym distsiplinam v tekhnicheskoy vuzov [Integrative Bilingual Teaching of a Foreign Language and Engineering Disciplines at a Technical University]. Izhevsk, Kalashnikov Izhevsk State Technical University Publ., 386 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/ectyrk>
8. Sysoev P.V., Zav'yalov V.V. (2021). Metodicheskie printsipy predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya [Methodological principles of subject-language integrated learning]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 5, pp. 30-39. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/cfuofx>
9. Verbitskii A.A., Grigorenko O.A. (2015). Kontekstnoe obuchenie inostrannomu yazyku spetsial'nosti [Contextual Teaching of a Foreign Language Specialty]. Moscow, Moscow State Humanities University of M.A. Sholokhov Publ., 205 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/uhyzot>
10. Khalyapinoi L.P. (ed.) (2018). *Integrirovannoe obuchenie inostrannym yazykam i professional'nyim distsiplinam. Opyt rossiiskikh vuzov* [Integrated Teaching of Foreign Languages and Professional Disciplines. The Experience of Russian Universities]. St. Petersburg, Publishing House of Polytechnical University, 380 p. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/SPBPU/2/id18-83>, <https://www.elibrary.ru/vjowht>
11. Almazova N.I., Baranova T.A., Khalyapina L.P. (2017). Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics. *Yazyk i kul'tura = Language and Culture*, no. 39, pp. 116-134. (In Russ.) <https://doi.org/10.17223/19996195/39/8>, <https://www.elibrary.ru/zxrjcd>
12. Khalyapina L.P. (2017). Current trends in teaching foreign languages on the basis of CLIL. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuzakh = Teaching Methodology in Higher Education*, vol. 6, no. 20, pp. 46-52. (In Russ.) <https://doi.org/10.18720/HUM/ISSN2227-8591.20.5>, <https://www.elibrary.ru/zrsyzk>
13. Coyle D. (2015). Meaning-making, Language Learning and Language Using: An integrated approach. Inclusive Pedagogy across the Curriculum. *International Perspectives on Inclusive Education*, vol. 7, pp. 235-258. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620150000007021>
14. Sysoev P.V. (2020). Stages of the development of teaching materials for content and language integrated learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 169-178. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/kvbrcl>

15. Chilton M.A., Hardgrave B.C., Armstrong D.J. (2005). Person-job cognitive style fit for software developers: the effect on strain and performance. *Journal of Management Information Systems*, vol. 22, no. 2, pp. 193-226. <https://doi.org/10.1080/07421222.2005.11045849>
16. Susilowati D., Degeng I., Setyosari P., Ulfa S. The Role of Cognitive Styles in Computer Programming Learning. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Innovation (ICLI 2018). Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Innovation – ICLI*. Malang: Universitas Negeri Malang Publ., vol. 1, pp. 216-220. <https://doi.org/10.5220/0008410102160220>
17. Miroshnikova E.A. (2016). Adaptation of the text educational material with differentiated learning a foreign language. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bryansk State University Herald*, no. 3 (29), pp. 229-234. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/wroqmn>
18. Stepanyuk Yu.V. (2021). Classification of adaptation methods of non-fiction authentic texts for teaching a foreign language. *Materialy 15 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Professional'noe lingvoobrazovanie»* [Proceedings of the 15th International Scientific and Practical Conference "Professional Language education"]. Nizhny Novgorod, Nizhegorodsky Institute of Management – Branch RANEPa Publ., pp. 320-330. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/itremg>
19. Sokolov V.M., Aleshugina E.A. (2011). *Sposoby otbora leksicheskogo sodержaniya professional'no-orientirovannoi inoyazychnoi podgotovki studentov v neyazykovom vuze* [Methods of Selecting the Lexical Content of Professionally Oriented Foreign Language Training of Students in a Non-Linguistic University]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State University of Architecture and Civil Engineering, 153 p. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/ymsxch>
20. Artamonova M.V. (2022). CAT-sistemy v podgotovke spetsialistov-perevodchikov [CAT systems in the training of translation specialists]. *Aktual'nye problemy sovremennoi nauki, tekhniki i obrazovaniya* [Current Problems of Modern Science, Technology and Education], vol. 13, no. 2, pp. 50-53. (In Russ.) <https://www.elibrary.ru/wivhuz>
21. Kuznetsova Yu.M., Smirnov I.V., Stankevich M.A., Chudova N.V. (2019). Sozdanie instrumenta avtomaticheskogo analiza teksta v interesakh sotsio-gumanitarnykh issledovaniy. Ch. 2. Mashina RSA i opyt ee ispol'zovaniya [Creation of an automatic text analysis tool in the interests of socio-humanitarian research. Pt 2. The RSA machine and its use experience]. *Iskusstvennyi intellekt i prinyatie reshenii = Artificial Intelligence and Decision Making*, no. 3, pp. 40-51. (In Russ.) <https://doi.org/10.14357/20718594190305>, <https://www.elibrary.ru/egmtldr>

Информация об авторе

Воронина Дарья Константиновна, преподаватель кафедры теории и практики иностранных языков и лингводидактики, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-3234-7992>
darya_d_07@mail.ru

Поступила в редакцию 09.11.2023
Одобрена после рецензирования 07.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Daria K. Voronina, Lecturer at Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics Department, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Nizhny Novgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-3234-7992>
darya_d_07@mail.ru

Received 09.11.2023
Approved 07.12.2023
Accepted 17.01.2024

Научная статья
УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-121-128>



Использование лингвострановедческой информации при обучении иностранному языку: актуальные вопросы современной методики

Михаил Викторович СМОЛЯНИНОВ 

ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет»
393760, Российская Федерация, Тамбовская обл., г. Мичуринск, ул. Интернациональная, 101
mixail.smolyaninov@mail.ru

Актуальность. Реалии современного мира предполагают обязательное знание иностранного языка для обеспечения успешной профессиональной деятельности компетентного специалиста. В методике преподавания иностранных языков существует множество вопросов, касающихся процесса преподавания языка, одним из которых является использование лингвострановедческой информации на занятиях, который и рассмотрен в исследовании.

Материалы и методы. Проанализированы научно-методическая литература, касающаяся аспекта лингвострановедческой информации при обучении английскому языку, мнения и разработки по данной теме известных отечественных и зарубежных ученых-методистов. В качестве методов исследования выступили систематизация полученных данных о лингвострановедческой информации, приведение определения понятия «лингвострановедческая информация» и ее характерных особенностей, рассмотрение критериев ее выбора и способов представления, а также формулирование соответствующих выводов на протяжении всего исследования.

Результаты исследования. Изучены и проанализированы наиболее актуальные проблемы, касающиеся лингвострановедческой информации, а именно: а) представлена актуальность использования лингвострановедческой информации; б) приведено определение лингвострановедческой информации; в) рассмотрена система критериев выбора данной информации; г) описаны способы представления лингвострановедческой информации.

Выводы. Методически грамотное использование лингвострановедческой информации при обучении иностранному языку позволяет эффективно развивать необходимые обучающимся коммуникативную и социокультурную компетенции, которые обеспечивают адекватную и продуктивную коммуникацию с представителями страны изучаемого языка.

Ключевые слова: лингвострановедческая информация, методика преподавания иностранных языков, коммуникативная компетенция, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, процесс обучения иностранному языку, английский язык

Для цитирования: Смольянинов М.В. Использование лингвострановедческой информации при обучении иностранному языку: актуальные вопросы современной методики // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 121-128. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-121-128>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-121-128>

The use of linguistic and cultural information in teaching a foreign language: current issues of modern methodology

Mikhail V. SMOLYANINOV 

Michurinsk State Agrarian University
101 Internatsionalnaya St., Michurinsk 393760, Tambov Region, Russian Federation
mixail.smolyaninov@mail.ru

Importance. The realities of the modern world imply mandatory knowledge of a foreign language to ensure the successful professional activity of a competent specialist. In the methodology of teaching foreign languages, there are many issues related to the process of language teaching, one of which is the use of linguistic and cultural information in the classroom, which is considered in the study.

Materials and Methods. The research material is the analysis of scientific and methodological literature concerning the aspect of linguistic and cultural information in teaching English, opinions and developments on this topic by well-known domestic and foreign methodologists, and the methods of research are the systematization of the data obtained on linguistic and cultural information, the definition of the concept of “linguistic and cultural information” and its characteristic features, consideration criteria for its selection and ways of presentation, as well as the formulation of relevant conclusions throughout the study.

Results and Discussion. The most urgent problems concerning linguistic and cultural information are studied and analyzed, namely: a) the relevance of using linguistic and cultural information is presented; b) the definition of linguistic and cultural information is given; c) the system of criteria for choosing this information is considered; d) the ways of presenting linguistic and cultural information are described.

Conclusion. The methodically competent use of linguistic and cultural information in teaching a foreign language makes it possible to effectively develop the communicative and socio-cultural competencies necessary for students, which ensure adequate and productive communication with representatives of the country of the language being studied.

Keywords: linguistic and cultural information, methods of teaching foreign languages, communicative competence, socio-cultural competence, intercultural communication, the process of teaching a foreign language, English language

For citation: Smolyaninov, M.V. (2024). The use of linguistic and cultural information in teaching a foreign language: current issues of modern methodology. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 121-128. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-121-128>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Высокий темп развития мира, наблюдаемый в последние десятилетия, а также напрямую связанная с этим динамика обновления, изменения и трансформации большинства общественных процессов диктует соответствующие изменения и новые стандарты во всей образовательной сфере, в ко-

торую, естественно, входит и методика преподавания иностранных языков. Сегодня для всех методистов общепризнанным является тот факт, что в процессе обучения иностранному языку обязательно должен присутствовать социокультурный компонент, формирующий, в конечном счете, социокультурную компетенцию, во многом благодаря которой и обеспечивается адекватное и грамот-

ное владение языком, позволяющее вести взаимопонятное и продуктивное общение с носителями изучаемого языка [1]. Вышеназванного можно достичь, используя на занятиях лингвострановедческую информацию, содержащуюся в учебных текстах, однако тут вполне закономерно появляются следующие вопросы: что представляет собой лингвострановедческая информация? Какими характерными особенностями должна обладать такая информация и каковы критерии ее выбора? Какими способами можно представить ее на занятиях по изучению языка? Эти вопросы являются, по нашему мнению, наиболее актуальными, поэтому мы постараемся подробно рассмотреть в представленном исследовании.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом исследования послужил анализ научно-методической литературы, касающейся аспекта лингвострановедческой информации при обучении английскому языку, мнения и разработки по данной теме известных отечественных и зарубежных ученых-методистов, а в качестве методов исследования выступили систематизация полученных данных о лингвострановедческой информации, приведение определения понятия «лингвострановедческая информация» и ее характерных особенностей, рассмотрение критериев ее выбора и способов представления, а также формулирование соответствующих выводов на протяжении всего исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для начала определим, что же понимается под лингвострановедческой информацией. Лингвострановедческая информация – это информация, несущая в себе сведения о социально-экономических фактах жизни страны изучаемого языка, ее культуре, духовных ценностях, морали, обычаях и традициях, ежедневном укладе жизни и стремлениях в будущем. Этот термин появился во второй

половине XX века благодаря выходу в 1973 г. научного труда «Язык и культура», авторами которого являются знаменитые отечественные ученые Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров (до этого использовали термин «страноведческая информация»). Данная информация необходима для обеспечения как познавательных, так и коммуникативных потребностей обучающихся, а также формирующимися и развивающимися в дальнейшем на основе этих потребностей коммуникативной и социокультурной компетенций.

Лингвострановедческая информация является зеркалом социально-культурного пласта жизни страны изучаемого иностранного языка. В первую очередь она представляет собой многообразие безэквивалентной, яркой национально-культурной (фоновой), различной коннотативной и узуально-аутентичной лексики, а также невербальные формы общения: всевозможные жесты, характерные для определенной ситуации, мимику и привычные носителям языка сценарии поведения [2]. Важное значение имеют реалии национальной культуры, то, что включает в себе яркий национальный колорит (например, plum pudding, Tower Bridge, Big Ben и т. п.), а также фоновая лексика. Многие лингвисты отмечают, что все эти элементы лингвострановедческой информации заключают в себе специфические особенности, отсутствие знаний о которых во многих случаях существенно затрудняет коммуникацию с людьми, для которых выбранный язык является родным (это касается и письменной формы общения) [3; 4]. Данные элементы выделяются «сложившимися внутри языка фактами нетождественности, резкого контраста содержательного плана лексем чужого языка по сравнению с лексемами родного» [5, с. 26]. Также не следует преуменьшать и значение фразеологических оборотов, пословиц и поговорок изучаемого языка, так как они тоже ярко отражают все многообразие жизни, истории, культуры, выделяющихся черт менталитета страны чужого языка и живущих в ней людей [6].

В связи с вышеизложенным одной из важных проблем современной методики преподавания иностранных языков видится система критериев, обеспечивающая правильный выбор лингвострановедческой информации, от которой во многом зависит успешность и достижение целей всего обучения языку. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, говоря о главных критериях такой системы, подчеркивают, что «лингвострановедческая информация должна отражать современную, актуальную именно для сегодняшнего времени действительность жизни Англии, выражающуюся в самых типичных ее проявлениях: в повседневно-бытовом аспекте, проявлениях культуры, образования, реакция на мировые события и т. д.» [7, с. 116].

Предложенная ниже система критериев выбора лингвострановедческой информации, основанная на вышеприведенном мнении Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, содержит в себе и следующий концепт: предметом рассмотрения данной системы является не сама англоязычная действительность как таковая, а ее отражение в лингвострановедческой информации, используемой потом в текстах для обучения языку. В итоге, для выбора лингвострановедческой информации были сформированы следующие критерии:

1) *аутентичность*. Лингвострановедческая информация должна быть частью коммуникации, происходящей в реальных условиях общения носителей языка;

2) *типичность*. Лингвострановедческая информация должна быть стандартным примером речи носителей языка в стандартных, типичных ситуациях, касающихся различных сфер жизни;

3) *актуальность*. Лингвострановедческая информация должна быть отражением современных социокультурных реалий в современных условиях общения граждан страны изучаемого языка;

4) *наполненность*. Лингвострановедческая информация должна, конечно же, иметь ценность в содержательном плане. Здесь можно отметить тот факт, что чем большим объемом сведений о стране изучаемого языка

обладает данная информация и чем важнее и существеннее они для культуры страны, тем быстрее и эффективнее они воспринимаются и усваиваются обучающимися. Зачастую максимальная наполненность присутствует у лингвострановедческой информации, представляющей собой какую-либо справку, касающуюся различных аспектов жизни чужой страны, или развернутый комментарий по какому-либо изучаемому вопросу.

5) *соответствие*. Лингвострановедческая информация должна быть эффективной с точки зрения процесса обучения иностранному языку, поэтому она должна соответствовать психолого-возрастным особенностям обучающихся, а в идеале и отражать конкретные интересы той группы, в которой проводятся занятия, на которых используется эта информация.

Приведенные выше пять критериев выбора лингвострановедческой информации обладают максимальной эффективностью, когда используются комплексно, что и позволило объединить их в систему, о чем говорилось ранее.

Также вышеобозначенные критерии для выбора лингвострановедческой информации в первую очередь отражают лингвистический аспект процесса обучения языку, и только после этого – страноведческий, так как лингвострановедческая информация представляет собой не только (и не столько) страноведческую информацию, данную на чужом языке, а информацию, способствующую изучению этого языка, в процессе которого студенты, естественно, знакомятся с различными страноведческими фактами и усваивают их, но не именно с целью обогащения знаний общеобразовательного характера, а, в основном, для получения фоновых знаний (социально-бытовой, культурной, исторической и другой направленности), что способствует дальнейшему развитию социокультурной компетенции, обеспечивая главную цель обучения любому иностранному языку – способность проведения адекватной, грамотной, успешной и взаимоуважительной коммуникации с носителем языка.

Нельзя не отметить еще и воспитательный аспект лингвострановедческой информации, так как знакомство и правильное восприятие самой разнообразной информации, включая самые незначительные бытовые факты о жизни другой страны и людях, населяющих ее, способствует формированию уважительного отношения как к стране изучаемого языка, так и к своей собственной, иногда даже заставляя переосмыслить в положительную сторону личное отношение к обществу и миру в целом [8]. Известный ученый-лингвист Р. Ладо говорил, что «нужно развивать у учащихся чувство соотнесения себя с носителем языка, умение представлять себя на его месте; по-доброму относиться к народу страны, чей язык изучается, и ни в коем случае не допускать, и уж тем более не поощрять пренебрежительно-потребительского отношения к иностранному языку, а равно и безучастного, холодного или негативного отношения к народу страны изучаемого языка» (цит. по: [9, с. 201]).

Немаловажной стороной вопроса, связанного с выбором лингвострановедческой информации, является и готовность обучающихся к восприятию и последующему усвоению такой информации; под этим процессом мы подразумеваем само желание обучающихся получать данную информацию посредством чтения и, конечно же, наличие у них соответствующих навыков и умений на практике осуществлять этот вид речевой деятельности (чтение). Это предполагает дополнительную, взаимонаправленную работу преподавателя и обучающихся помимо развития уже имеющихся умений лингвистического плана [10; 11]. Объединяя все вышеуказанное, можно сказать, что готовность обучающихся к восприятию и последующему усвоению лингвострановедческой информации следует рассматривать в составе двух компонентов: мотивации обучающихся и наличии у них соответствующих языковых навыков и умений.

При выборе лингвострановедческой информации нужно делать акцент на те сведения и факты, которые обладают ценностью с точ-

ки зрения воспитательно-педагогического потенциала; на то, что будет способствовать дальнейшему развитию у обучающихся не только уровня владения иностранным языком, но вместе с этим и расширению, и углублению знаний культуры (в самом широком ее понимании) страны изучаемого языка [12].

Качество лингвострановедческой информации напрямую влияет сначала на качество всего учебного текста, созданного на ее основе, а потом, естественно, и на все качество процесса обучения иностранному языку [13; 14].

Перед методикой преподавания иностранных языков встает вопрос и о способах представления лингвострановедческой информации. Рассматривая его, мы приводим классификацию известного отечественного ученого А.Д. Райхштейна, который дифференцировал два способа:

1) *тематический*. Он предполагает систематизирование наиболее важной и интересной лингвострановедческой информации о внутреннем устройстве страны, исторических событиях, знаменитых личностях и так далее по заранее сформулированным темам и знакомство с ней обучающихся в порядке изучения данных тем;

2) *филологический*. Он предполагает самостоятельное знакомство обучающихся с различной лингвострановедческой информацией путем ее нахождения в самих языковых источниках иностранного языка: в словосочетаниях, прозаических и поэтических произведениях разных жанров, причем совершенно не обязательно отвечающих страноведческим темам.

Естественно, что эти два способа взаимозависимы и, конечно же, взаимодополняют и взаимообогащают друг друга.

В филологическом способе могут ставиться диаметрально противоположные задачи:

а) **извлечение лингвострановедческой информации из единиц языка**. Главная роль для изучения здесь отводится культуре страны чужого языка;

б) **обучение представлению единицы языка на фоне того же образа**, который воз-

никает в сознании у людей, для которых изучаемый язык является родным [15]. Как отмечает Г.Д. Томахин, «здесь имеется в виду образ конкретного понятия, исторически сложившийся на основе культурного кода нации, прочных ассоциаций понятия с его выражением в языке, передающийся из поколения в поколение, за исключением единичных индивидуальных образов, не вписывающихся в общенародное представление» [16, с. 14]. Тот образ, который лежит в основе значения определенной лексемы, начинает создаваться во время целенаправленной работы обучающегося над данным значением, окончательно оформляясь и возникая в своей целостной, законченной форме к тому моменту, когда обучающийся идентифицирует эту лексему в реальной речевой ситуации (чтение текста, аудирование, говорение). При вышеописанном процессе главная роль в изучении отводится непосредственно языку, а формирующиеся и развивающиеся при этом коммуникативная и социокультурная компетенции обеспечивают правильность восприятия и понимания иноязычной речи, для чего и необходима система одинаковых ментальных образов одних и тех же понятий, создающая такой же идентичный процесс общения, как и в случае коммуникации между людьми, для которых изучаемый язык (как и культура, которую он представляет) является родным [17, с. 77].

ВЫВОДЫ

Подводя итог всему вышесказанному, хочется еще раз подчеркнуть, что современный процесс обучения иностранному языку должен обязательно включать в себя социокультурный аспект, формировать коммуникативную и социокультурную компетенции у обучающихся, знакомя их с культурой и повседневными реалиями жизни страны изучаемого языка, так как только соблюдая эти требования можно достичь действительно адекватного и грамотного уровня владения языком, что позволит вести взаимопонятный и, что немаловажно, взаимоуважительный диалог с носителями языка. Одним из необходимых условий для этого, по нашему мнению, является использование лингвострановедческой информации в процессе обучения, так как она позволяет приобщить обучающихся к культуре страны чужого языка, эффективно сформировав у них вышеуказанные компетенции. С лингвострановедческой информацией также связано множество вопросов. Наиболее актуальные из них, как нам кажется, для методики преподавания иностранных языков мы рассмотрели в данном исследовании, привели мнения известных отечественных и зарубежных ученых по данным вопросам, сформулировали выводы.

Список источников

1. Еловская С.В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: материалы Второй науч.-практ. конф. М.: МГИМО, 2015. Т. 1. С. 560-564. <https://elibrary.ru/yohnlo>
2. Coulthard M., Knowles M., Moon R. Lexis. Birmingham: The Centre for English Language Studies, 2000. 138 p.
3. Neuner G. The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning // Language Teaching. 1996. Vol. 29. № 4. P. 234-239 <https://doi.org/10.1017/S0261444800008545>
4. Fox K. Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour. London: Hodder, 2004. 424 p.
5. Перкас С.В. Систематизация и закрепление страноведческого материала на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 1993. № 6. С. 26-28.
6. Еловская С.В. Модернизация иноязычного образования // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. 2015. № 2. С. 30-34. <https://elibrary.ru/xhxquf>
7. Вережанин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы. 1990. 246 с. <https://elibrary.ru/pwfjud>

8. Lewis M. Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice. Boston: Heinle Cengage Learning, 2008. 223 p.
9. Лопасова Ж.Я. Роль и место лингвострановедческого аспекта при обучении иностранного языка. М.: Академия, 2002. 224 с.
10. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // Иностранные языки в школе. 1996. № 6. С. 22-27.
11. Оценкова В.В. Страноведческий материал на уроке английского языка // Иностранные языки в школе. 1998. № 1. С. 77-79. <https://elibrary.ru/ulcsej>
12. Смольянинов М.В., Попова С.В. Модель формирования социокультурной компетенции обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» в процессе обучения лингвострановедческому чтению на английском языке // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 2 (111). С. 215-224. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.111.2.026>, <https://elibrary.ru/nptlmc>
13. Hall E.T., Hall M.R. Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans. Yarmouth: Intercultural Press, 1990. 196 p.
14. Hirsh E.D.Jr., Kett J.F., Trefil J. The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know. Boston; New York: Houghton Mifflin, 2002. 669 p.
15. Райхштейн А.Д. Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранных языков // Иностранные языки в школе. 1988. № 6. С. 55-62.
16. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. М.: Высш. шк., 1988. 239 с.
17. Воркачев С.Г. Лингвоконцептология и межкультурная коммуникация: истоки и цели // Филологические науки. 2005. № 4. С. 76-83. <https://elibrary.ru/qbpmmn>

References

1. Elovskaya S.V. (2015). Formirovanie mezhekul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov neyazykovykh vuzov [Formation of intercultural communicative competence of students of non-linguistic universities]. *Materialy Vtoroi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Magiya INNO: novoe v issledovanii yazyka i metodike ego prepodavaniya»* [Proceedings of the Second Scientific and Practical Conference "The Magic of INNO: New in Language Research and Teaching Methods"]. Moscow, Moscow State Institute of International Relations Publ., vol. 1, pp. 560-564. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yohnlo>
2. Coulthard M., Knowles M., Moon R. (2000). *Lexis*. Birmingham, the Centre for English Language Studies, 138 p.
3. Neuner G. (1996). The role of sociocultural competence in foreign language teaching and learning. *Language Teaching*, vol. 29, no. 4, pp. 234-239 <https://doi.org/10.1017/S0261444800008545>
4. Fox K. (2004). *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. London, Hodder, 424 p.
5. Perkas S.V. (1993). Sistematizatsiya i zakreplenie stranovedcheskogo materiala na uroke angliiskogo yazyka [Systematization and Consolidation of Regional Studies Material in the English Lesson]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 6, pp. 26-28. (In Russ.)
6. Elovskaya S.V. (2015). Modification of foreign language learning. *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki* [Current Problems of German Studies, Roman Studies and Russian Studies], no. 2, pp. 30-34. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xhxquf>
7. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. (1990). *Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo* [Language and Culture: Linguistic and Cultural Studies in Teaching Russian as a Foreign Language]. Moscow, Russkii Yazyk. Kursy Publ., 246 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pwfjud>
8. Lewis M. (2008). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Boston, Heinle Cengage Learning, 223 p.
9. Lopasova Zh.Ya. (2002). *Rol' i mesto lingvostranovedcheskogo aspekta pri obuchenii inostrannogo yazyka* [The Role and Place of the Linguistic and Cultural Aspect in Teaching a Foreign Language]. Moscow, Akademiya Publ., 224 p. (In Russ.)
10. Tomakhin G.D. (1996). Lingvostranovedenie: chto eto takoe? [Linguistic and cultural studies: what is that?]. *Inostrannyye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 6, pp. 22-27. (In Russ.)

11. Oshchepkova V.V. (1998). Stranovedcheskii material na uroke angliiskogo yazyka [Regional studies material in the English lesson]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 1, pp. 77-79. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ulcsej>
12. Smol'yaninov M.V., Popova S.V. (2021). Model of formation of socio-cultural competence at students majoring in "Teacher education" in the process of teaching linguistic and cultural reading in English. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva = I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, no. 2 (111), pp. 215-224. (In Russ.) <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.111.2.026>, <https://elibrary.ru/nptlmc>
13. Hall E.T., Hall M.R. (1989). *Understanding Cultural Differences: Germans, French and Americans*. Yarmouth, Intercultural Press, 196 p.
14. Hirsh E.D.Jr., Kett J.F., Trefil J. (2002). *The New Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston; New York, Houghton Mifflin, 669 p.
15. Raikhshtein A.D. (1988). Lingvistika i stranovedcheskii aspekt v prepodavanii inostrannykh yazykov [Linguistics and the regional aspect in the teaching of foreign languages]. *Inostrannye yazyki v shkole = Foreign Languages at School*, no. 6, pp. 55-62. (In Russ.)
16. Tomakhin G.D. (1988). *Realii-amerikanizmy [Realities-Americanisms]*. Moscow, Vysshaya Shkola Publ., 239 p.
17. Vorkachev S.G. (2005). Lingvokontseptologiya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: istoki i tseli [Linguo-conceptology and intercultural communication: origins and goals]. *Filologicheskie nauki [Philological Sciences]*, no. 4, pp. 76-83. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qbpmmn>

Информация об авторе

Смольянинов Михаил Викторович, ассистент кафедры иностранных языков и методики их преподавания, Мичуринский государственный аграрный университет, г. Мичуринск, Тамбовская обл., Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-2871-2910>
mikhail.smolyaninov@mail.ru

Поступила в редакцию 15.11.2023
Одобрена после рецензирования 13.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Mikhail V. Smolyaninov, Assistant of the Foreign Languages and Teaching Methods Department, Michurinsk State Agrarian University, Michurinsk, Tambov Region, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-2871-2910>
mikhail.smolyaninov@mail.ru

Received 15.11.2023
Approved 13.12.2023
Accepted 17.01.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Научная статья

УДК 372.881.161.1+378.147

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-129-142>



Дидактический потенциал мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного

Марина Викторовна ТЕРСКИХ , Ольга Анатольевна ЗАЙЦЕВА 

ФГАОУ ВО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского»

644077, Российская Федерация, г. Омск, просп. Мира, 55-А

*Адрес для переписки: terskihm@mail.ru

Актуальность. За последние десять лет мобильные приложения для изучения иностранного языка обрели большую популярность и заняли свою нишу среди других информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим актуальной является задача определения дидактического потенциала мобильных приложений, предлагающих изучение русского языка как иностранного.

Материалы и методы. Материалом исследования послужил контент мобильных приложений для изучения русского языка как иностранного. При проведении исследования были использованы следующие методы: метод направленной выборки, описательно-аналитический, сравнительно-сопоставительный, метод включенного наблюдения, систематизация, классификация, моделирование.

Результаты исследования. Представлены результаты анализа 6 мобильных приложений, предназначенных для изучения русского языка как иностранного, выявлены достоинства и недостатки каждого из приложений, определена их специализация. При оценке дидактического потенциала мобильных приложений в практике изучения РКИ авторы использовали следующие критерии: структурированность обучения, разнообразие и качество заданий, наличие элементов индивидуализации и дифференциации и ряд других.

Выводы. Каждое из рассмотренных приложений предназначено для решения определенных дидактических задач: Memrise и FunEasyLearn для увеличения лексического запаса; Duolingo для отработки грамматических конструкций; Lingualeo для работы с аутентичными текстами; Busuu для общения с носителем языка и развития навыков письма и говорения; Kalinka для детального изучения и практики грамматики русского языка.

Ключевые слова: русский как иностранный, мобильные приложения, мобильное обучение, мобильные технологии, дистанционные технологии, инновационные технологии

Для цитирования: Терских М.В., Зайцева О.А. Дидактический потенциал мобильных приложений в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 129-142. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-129-142>

THEORY AND METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-129-142>

Didactic potential of mobile applications in the practice of teaching Russian as a foreign language

Marina V. TERSKIKH , Olga A. ZAYTSEVA 

Dostoevsky Omsk State University
55-A Mira Ave., Omsk, 644077, Russian Federation

*Corresponding author: terskihm@mail.ru

Importance. Over the past ten years, mobile applications for learning a foreign language have gained great popularity and have occupied their niche among other information and communication technologies. In this regard, the task of identifying the didactic potential of mobile applications offering the study of the Russian language as a foreign language is relevant.

Materials and Methods. The research material is the content of mobile applications for learning Russian as a foreign language. The following methods are used during the study: directional sampling method, descriptive-analytical, comparative, included observation method, systematization, classification, modeling.

Results and Discussion. The work presents the results of an analysis of 6 mobile applications designed to study the Russian as a foreign language, the advantages and disadvantages of each of the applications are identified, their specialization is determined. When assessing the didactic potential of mobile applications in the practice of studying the Russian as a foreign language, we use the following criteria: structured training, tasks diversity and quality, the presence of elements of individualization and differentiation, and a number of others.

Conclusion. Each of the considered applications is designed to solve certain didactic problems: Memrise and FunEasyLearn – to increase lexical stock; Duolingo – for working out grammatical constructions; Linguleo – for working with authentic texts; Busuu – for communicating with a native speaker and developing writing and speaking skills; Kalinka – for detailed study and practice of grammar of the Russian language.

Keywords: Russian as a foreign, mobile applications, mobile learning, mobile technologies, remote technologies, innovative technologies

For citation: Terskikh, M.V., & Zaytseva, O.A. (2024). Didactic potential of mobile applications in the practice of teaching Russian as a foreign language. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 129-142. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-129-142>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В современной отечественной и зарубежной педагогической науке активно обсуждаются вопросы, связанные со сменой образовательной парадигмы: научно-технический прогресс обуславливает потребность

в новом подходе к определению целей, задач и принципов образования, в создании новых форм, методов и средств обучения [1, с. 60].

Развитие информационных технологий затрагивает сферу образования в целом и изучение иностранных языков в частности: мобильные приложения, являющиеся резуль-

татом развития инновационных технологий, можно рассматривать как важный вспомогательный инструмент в образовательном процессе. Появляется целый ряд научных публикаций, посвященных мобильным технологиям в сфере образования, мобильному обучению как новому этапу развития электронного обучения, в том числе применительно к иностранным языкам [2–5]. Длительное время исследовательский интерес был сосредоточен преимущественно на изучении английского языка посредством мобильных технологий. В то же время актуальным для образовательного процесса был и остается вопрос использования дидактического потенциала мобильных приложений в практике освоения русского языка как иностранного. Такие работы тоже есть [6; 7], но их, к сожалению, крайне мало, и до сих пор остается неосвещенным вопрос целесообразности использования того или иного приложения для решения конкретных педагогических задач. У каждого приложения есть свои достоинства и недостатки, своя «специализация», оптимальный функционал для формирования отдельных языковых и речевых навыков. Таким образом, комбинация мобильных ресурсов способна обеспечить комплексный подход и более высокий результат при изучении РКИ.

Мы ставим перед собой задачу моделирования методики оценки приложений для изучения русского как иностранного, выявления перечня критериев, значимых для определения дидактического потенциала мобильного ресурса в зависимости от уровня и потребностей обучающихся.

Поскольку мобильные приложения относятся к инновационным образовательным технологиям, остановимся на определении и дифференциальных признаках данного понятия. В.М. Монахов определяет педагогическую технологию как «набор процедур, обновляющих профессиональную деятельность учителя и гарантирующих конечный планируемый результат» (цит. по: [8, с. 362]). Н.В. Акинфиева полагает, что образовательная технология – это «целевое применение системы педагогических средств, направлен-

ное и однозначно определяющее получение заданных характеристик некоторого педагогического феномена (качества личности, содержания предмета, усвоения знаний)» (цит. по: [8, с. 362]).

Под **инновационной образовательной технологией** исследователи подразумевают следующий комплекс: 1) современное *содержание*, ориентированное на формирование значимых в настоящее время компетенций (актуальная лексика, современные аутентичные тексты и т. п.); 2) современные *методы обучения* – активные и интерактивные методы обучения, взаимодействие обучающихся, вовлечение их в учебный процесс и др.; 3) современная *инфраструктура обучения*, в том числе позволяющая эффективно использовать преимущества дистанционных форм обучения [9; 10].

Среди актуальных инновационных технологий, активно используемых при изучении иностранных языков, выделяют, в частности, игровые механики; личностно-ориентированное обучение; здоровьесберегающие технологии; информационно-коммуникационные технологии и др. [11; 12].

Игровые технологии должны использоваться с учетом возрастных особенностей аудитории и соответствовать учебно-воспитательным целям урока. Эффективнее всего они применяются при работе со школьниками, но не менее хороший результат можно получить и при работе со взрослыми. Целями игрового обучения являются развитие мышления средствами иностранного языка; повышение мотивации изучения предмета; обеспечение личностного роста каждого участника игры [13].

Личностно-ориентированное обучение используется при индивидуальном формате занятий либо при работе с небольшой группой (2–6 человек). Самым значимым элементом при таком подходе является субъект (обучающийся). Личностный подход реализуется на основе «личностно-ориентированных коммуникативных технологий обучения: особое внимание должно уделяться использованию коммуникативных ситуаций

и средств, побуждающих обучающегося к активности» [14, с. 7]. При таком подходе обучающиеся воспринимают задание как единое целое, испытывают потребность в качественном выполнении своей части, оказывают друг другу помощь, разными способами взаимодействуют.

В основе здоровьесберегающих технологий также лежит личностно-ориентированный подход. Данные технологии используются для повышения умственной работоспособности обучающихся и сохранения их физического и психологического здоровья.

Информационно-коммуникационные технологии являются мощным средством обучения, так как это важнейший параметр современной социокультурной системы. **Дистанционное обучение** становится все более популярной формой образования, поскольку оно позволяет обучающимся учиться в своем темпе и там, где они в тот или иной момент своей жизни находятся. Безусловно, у такой формы обучения есть не только достоинства, но и недостатки. Тем не менее, мы не можем отрицать, что как вспомогательный инструмент изучения иностранного языка дистанционное образование обладает следующими преимуществами: 1) возможность изучать иностранный язык практически в любом месте; 2) отсутствие затрат на учебные материалы; 3) возможность варьировать последовательность и продолжительность изучения темы, адаптировать процесс обучения под свой уровень знания и др. [15; 16].

В настоящее время одним из ярких примеров дистанционного обучения являются **образовательные платформы**, позволяющие студентам получить образование в удобное время в любом удобном месте. Цель исследования заключается в выявлении дидактического потенциала таких образовательных ресурсов – мобильных приложений для изучения русского языка как иностранного. При анализе мы будем исходить из рассмотренных выше требований, предъявляемых к инновационным образовательным технологиям.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Материалом исследования послужили интерфейс, функционал и контент анализируемых мобильных приложений: Duolingo, Memrise, Busuu, FunEasyLearn, LinguaLeo, Kalinka. Основные методы анализа, используемые в исследовании: метод направленной выборки, описательно-аналитический, сравнительно-сопоставительный методы, метод включенного наблюдения, систематизация, классификация, моделирование.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Как отмечают исследователи, «изучение иностранного языка с помощью мобильных устройств – быстрый, легкодоступный, интересный способ его освоения, набирающий популярность у множества людей» [2, с. 175].

Можно выделить следующие преимущества мобильных приложений как средства изучения иностранного языка.

1. Доступность: мобильное устройство – часть жизни современного человека, поэтому всегда под рукой.

2. Удобство использования: можно изучать язык в любое время и в любом месте – по желанию обучающегося.

3. Лаконичность: информация, как правило, подается в небольших объемах, акцент часто делается на самом важном.

4. Самоконтроль: обучающийся сам определяет свои слабые стороны, выбирает дозировку упражнений; можно прерваться в любой момент [17; 18].

Мы обратились к таким магазинам цифровых приложений, как PlayMarket и AppStore, чтобы проанализировать их на наличие программ, предназначенных для изучения русского языка как иностранного. По итогам анализа нами было выбрано 6 мобильных приложений, обладающих самым высоким рейтингом, по оценке пользователей, и регулярной поддержкой со стороны разработчиков: Duolingo, LinguaLeo, Busuu, Memrise, FunEasyLearn и Kalinka.

Задача нашего исследования – изучение дидактического потенциала данных приложений, где под **дидактическим потенциалом** подразумевается «совокупность методов, средств, форм и способов обучения, обеспечивающих эффективность достижения целей обучения с учетом содержания, закономерностей и принципов» [19, с. 113], «совокупность методов, средств и форм обучения, которые использует или предполагает использовать отдельный преподаватель, педагогический коллектив, образовательное учреждение или образовательная система в целом; их выбор, компоновка, конструирование, оценка эффективности производятся с учетом возможности достижения цели...» [20, с. 46]. Кроме того, мы рассмотрим эти приложения с точки зрения финансовой доступности, мультязычности, разнообразия и качества заданий, мотивирующих и стимулирующих элементов, доминирующих разделов языка, приемов донесения информации и юзабилити (понятности и привлекательности приложения для пользователя).

С нашей точки зрения, **оценка дидактического потенциала** мобильных приложений в практике изучения РКИ может осуществляться с опорой на следующие **критерии**:

- 1) структурированность обучения, последовательность учебных модулей;
- 2) живой/синтезированный голос при озвучивании аудиоупражнений (качество озвучивания реплик; постановка ударений и т. п.);
- 3) разнообразие и качество заданий при изучении лексики и грамматики, наличие словаря;
- 4) работа с аутентичными текстами;
- 5) наличие проверки (в том числе «живым» проверяющим);
- 6) наличие фото- и видеоиллюстраций;
- 7) наличие теоретической информации;
- 8) наличие элементов индивидуализации и дифференциации (настройки сложности заданий; выбор продолжительности ежедневных сессий; указание собственных интересов для дальнейшей сортировки упражнений; составление собственного расписания

работы с приложением; работа с личным словарем проблемных слов и т. п.);

- 9) наличие приемов мотивации и поддержки (словесная похвала; система наград; соревновательный элемент и т. п.);

- 10) юзабилити программы (способность продукта быть понимаемым, изучаемым, используемым и привлекательным для пользователя в заданных условиях).

Мы подробно проанализируем 2 приложения, чтобы продемонстрировать методику нашего анализа, а информацию о сравнительно-сопоставительном анализе всех 6 рассмотренных приложений представим в табл. 1.

Мобильное приложение Duolingo

Duolingo является одной из самых известных условно-бесплатных платформ для изучения иностранного языка. Она появилась в 2011 г. и изначально существовала исключительно как онлайн-сервис, но со временем обзавелась мобильными приложениями для платформ iOS и Android; на данный момент Duolingo предлагает изучение 40 языков. Впрочем, несмотря на мультязычность платформы, программа по изучению русского языка доступна только для носителей трех языков: английского, испанского и турецкого.

Процесс изучения языка в Duolingo построен **по игровому принципу**. Профиль пользователя – это своего рода персонаж, которого нужно развивать, чтобы двигаться дальше, а учебные темы – этапы.

В целом игровые этапы можно разделить на три вида.

1. Тематический этап (тема еды, путешествий и т. д.).
2. Грамматический этап (отработка определенных грамматических конструкций).
3. Итоговый этап (самый продолжительный этап, объединяющий в себе все темы и виды упражнений, встретившиеся в пройденном модуле).

К сожалению, задания в данном приложении не отличаются разнообразием. Основные виды заданий:

- указать правильное слово среди нескольких предложенных;

- указать услышанное слово;
- перевести предложение с родного языка на иностранный (фраза составляется из уже предложенных слов);
- перевести предложение с иностранного языка на родной;
- усложненный перевод, где предложение нужно напечатать самому;
- напечатать услышанное предложение;
- произнести услышанное слово/предложение.

Duolingo делает акцент на грамматических конструкциях, формах и порядке слов, умении переводить со своего языка на иностранный и обратно. Среди тем для отработки грамматики встречаются следующие: формы глаголов, времена, падежные формы существительных и прилагательных и т. д. В заданиях используется настоящий язык, описываются реальные ситуации. Студент пробует строить предложения самостоятельно: он учит не отдельные слова, а то, как они используются. Несмотря на то, что приложение предлагает богатую лексику для изучения, на разных уровнях владения языком она регулярно повторяется, что свидетельствует о достаточно скудном общем наборе лексических единиц.

Для мотивации и поддержания интереса пользователя приложение использует следующие **приемы**.

1. Словесная похвала – при успешном выполнении заданий пользователь видит хвалебные комментарии в свой адрес.
2. Возможность улучшения аккаунта – за выполнение заданий пользователь получает опыт, необходимый для повышения уровня профиля. Данный игровой элемент может стать дополнительным стимулом выполнять задания (особенно для детей).
3. Система трофеев, позволяющая пользователю помнить об уже полученных достижениях и стремиться к новым.
4. Система наград – если пользователь заходит в приложение на протяжении многих дней подряд, он получает сундук со случайной наградой. Внутри может быть как не-

большой бонус к опыту, так и недельный бонус на бесконечные попытки.

5. Случайные события – периодически в приложении появляются события с уникальными заданиями, выполняя которые можно получить бонусы. Это является дополнительной мотивацией регулярно заходить в приложение и следить за новостями о грядущих событиях.

6. Соревновательный элемент – в Duolingo представлена таблица лидеров, которая регулярно обновляется. В ней показываются самые активные пользователи месяца в категории изучения того или иного языка.

Duolingo активно использует систему push-уведомлений, напоминая пользователю буквально обо всем: о пополнившихся «сердцах», о новых событиях, о начатом полчаса назад, но так и незавершенном задании или о необходимости изучать иностранный язык каждый день. Если в приложение не заходить неделю и более, оно начнет часто о себе напоминать. Хороша такая настойчивость или нет, каждый пользователь решает для себя сам, поскольку для людей с низкой мотивацией такая частота напоминаний станет лишь раздражающим фактором, а для людей с высокой мотивацией она будет просто не нужна.

Изучив задания, предлагаемые Duolingo, мы смогли выделить несколько существенных недостатков.

Во-первых, приложение иногда требует слишком строгого порядка слов, что не соответствует особенностям русского языка. Так, предложение *По дороге едет красная машина* может считаться ошибочным, если его составить как *Красная машина едет по дороге*.

Во-вторых, процент заданий, основанных на говорении, критически мал. Более того, иногда встречаются слова, которые обучаемый никогда раньше не видел и не слышал, а потому есть немалая вероятность совершения частых ошибок при выполнении данного типа упражнений.

В-третьих, задания по аудированию озвучиваются синтезатором речи, который обладает, пускай и хорошим, но далеко не иде-

альным произношением. На основе этого у обучаемого могут возникнуть проблемы с интонацией (искусственная речь звучит монотонно, программа не умеет создавать вопросительную интонацию) или постановкой ударения (в предложении *Тим вставил ключ в замок* синтезатор речи произносит слово *замок* с ударением на первый слог).

В-четвертых, в приложении отсутствует систематизация: последовательность тем и юнитов случайная и зависит только от ограничений заданного уровня знания языка. Изучение некоторых тем неоправданно затянуто, другим же уделяется недостаточное внимание. Такое раскрытие материала может сильно запутать пользователя и даже оказать негативное влияние на его мотивацию.

В-пятых, хотя Duolingo и позиционирует себя как приложение для изучения иностранного языка на самых разных уровнях (A2-B2), чем выше уровень пользователя, тем меньшей пользой приложение для него обладает, так как существенную часть программы составляют старая лексика и задания для повторения из уровней ниже. Особенно заметны эти пробелы, когда в текстовых примерах для уровня B2, обладая которым обучающийся уже должен свободно разговаривать в бытовых ситуациях, встречаются общие фразы, например, *Здравствуйте! Я бы хотел купить у вас печенье*.

Но наибольшей проблемой Duolingo в изучении РКИ является полное отсутствие теоретической составляющей. Это значит, что пользоваться приложением для изучения языка с нуля не представляется возможным – обучаемый должен обладать определенной базой (минимум – элементарный уровень, A1). Более того, в приложении никогда не освещается проблематика особых случаев и слов-исключений в русском языке: все примеры шаблонны.

Суммируя все вышесказанное, можно выделить ряд положительных и ряд отрицательных свойств Duolingo как инструмента для изучения РКИ.

Плюсы:

- 1) пользоваться основным функционалом приложения можно совершенно бесплатно;
- 2) приложение полезно для стартового изучения лексики, так как многие слова и выражения будут повторяться на протяжении большого количества уроков;
- 3) благодаря своей популярности приложение регулярно обновляется и улучшает функционал;
- 4) короткие уроки – основа мотивации;
- 5) наличие аудирования с возможностью прослушивания записей в замедленном темпе.

Минусы:

- 1) отсутствие систематизации уроков;
- 2) нет пояснения теории;
- 3) основное внимание уделено запоминанию слов и выражений, а практика таких продуктивных навыков, как письмо и говорение, отсутствует;
- 4) приложение слишком лояльно относится к ошибкам пользователя, что значительно обесценивает успешное выполнение заданий;
- 5) не все задания практически значимы;
- 6) плохо работает система распознавания речи;
- 7) навязчивость push-уведомлений (но их можно отключить);

Наибольшую ценность приложение представляет для тех, кто только начинает изучать русский язык. Для тех же, кто владеет языком на уровне B1 и выше, многие задания покажутся слишком простыми и неэффективными.

Мобильное приложение Kalinka

Kalinka – это приложение, созданное российскими разработчиками, в отличие от и других рассмотренных нами программ, Kalinka не является мультязычной платформой и имеет весьма узкую направленность: позиционирует себя как вспомогательный инструмент для изучения именно русского языка и создавалось, в первую очередь, для тех, кто только начал его учить (уровни A1 и A2). Проект был представлен в

конце 2019 г., и с того момента постоянно совершенствуется. Приложение полностью на английском языке, а это значит, что для полноценной работы с Kalinka нужно либо обладать хорошим знанием английского как иностранного, либо являться его носителем.

Программа предлагает изучение русского языка с нуля, поэтому в настройках по умолчанию выбирается уровень A1, что при необходимости можно скорректировать. Остальные приемы индивидуализации, такие как настройка оформления, выбор подходящих тем и указание личных интересов, отсутствуют.

Kalinka обладает высоким юзабилити: минималистичный дизайн меню, удобная навигация по разделам и отсутствие какой-либо рекламы и push-уведомлений. Главный экран Kalinka состоит из четырех разделов: «Тренировка», «Глаголы», «Профиль», «Информация». Раздел «Тренировка» представляет из себя структурированное изучение грамматики, состоящее из теоретической и практической частей. Так, курс для уровня A1 разделен на 4 модуля, каждый модуль включает в себя 4 юнита, а в каждом юните по 5–10 тем для изучения.

Изучение темы происходит посредством знакомства с теорией и последующим выполнением закрепляющих заданий. Теоретическая часть хорошо структурирована, для наглядности используются таблицы и схемы, а в качестве примеров – предложения, иллюстрации, карточки со словами, диалоги и видеофрагменты. Общими теоретическими сведениями Kalinka не ограничивается, в приложении описываются исключения и сложные случаи, приводится множество примеров и дополнительных сведений.

Сложность заданий варьируется в зависимости от уровня знания языка обучающегося. Среди всех рассмотренных нами приложений Kalinka предлагает самые разнообразные упражнения. Примеры заданий:

- 1) соотнести слово с изображением;
- 2) вставить или вписать слово в нужной форме;

3) прослушать диалог и отметить «правда» или «ложь»;

4) прочитать текст и ответить на вопросы;

5) повторить за диктором (без возможности проверки);

6) составить устный рассказ на несколько предложений (без возможности проверки) и др.

В конце каждого модуля пользователю предлагается тест на проверку знаний. Лишь завершив тест с хорошим результатом, обучающийся сможет перейти к следующему модулю.

В разделе «Тренировка» большое внимание уделяется аудированию: слова, диалоги и тексты имеют возможность прослушивания. Все эти элементы озвучивают несколько дикторов.

Раздел «Глаголы» состоит из списка глаголов, которые входят в лексический минимум базового уровня языка (A2). В карточке указывается следующая информация: ударение, перевод слова и форма его употребления по аналогии с грамматикой английского языка, таблица употребления глагола в разных лицах и числах. Любой глагол можно прослушать: слово озвучивается диктором. Карточки не нужно «коллекционировать»: все глаголы в разделе доступны изначально.

В отличие от других приложений для изучения РКИ, которые мы рассмотрели, Kalinka не программа для ежедневного заучивания слов, а упрощенная альтернатива учебнику в виде справочника с заданиями.

Приложение обладает наилучшей структурой и содержанием, но все же не лишено некоторых недостатков.

Во-первых, при всей подробности и иллюстративности учебного материала на данный момент в приложении его не так много. Возможно, в будущем существующие курсы для уровней A1 и A2 будут расширены, а новые – для B1 и B2 – добавлены.

Во-вторых, приложение доступно только на английском языке, и все грамматические примеры приводятся по аналогии с английской грамматикой. Это значит, для правильного понимания материала пользователь

Таблица 1

Сравнение функционала изученных приложений

Table 1

Comparison of the functionality of the studied applications

	Duolingo	Memrise	Busuu	FunEasyLearn	LinguaLeo	Kalinka
Лексика	Практика	Практика	Практика и теория	Практика	Практика	Практика и теория
Грамматика	Практика	Практика и теория	Практика и теория	Практика	Практика	Практика и теория
Чтение	Нет	Нет	Работа с диалогом	Нет	Чтение книг	Задания с текстом
Аудирование	Есть (синтезированный голос)	Есть (живой голос)	Есть (живой и синтезированный голос)	Есть (живой голос)	Есть (синтезированный голос)	Есть (живой голос)
Говорение	Повторение вслух	Повторение вслух	Запись устных ответов на задания	Повторение вслух	Повторение вслух	Повторение вслух
Письмо	Нет	Нет	Письменные задания	Алфавит	Нет	Нет
Уровни языка	A2-B2	A1-B1	A1-B2	A1-B2	A1-B2	A1, A2
Индивидуализация и персонафикация	Индивидуальный план, выбор уровня, настройки профиля	Индивидуальный план, выбор уровня, настройки профиля	Индивидуальный план, выбор уровня, настройки профиля	Индивидуальный план, выбор уровня, настройки профиля	Индивидуальный план, выбор уровня и интересов, настройки профиля	Настройки профиля, выбор уровня
Медиа	Изображения	Изображения, видео, фото	Изображения	Изображения	Изображения, видео, музыка, книги	Изображения, авторские видео
Юзабилити	Высокое	Высокое	Высокое	Высокое	Высокое	Высокое

должен обладать достаточным уровнем этого языка.

Плюсы:

1) последовательность обучения – учебные модули хорошо структурированы;

2) информативность/насыщенность – теоретические пояснения имеются в большом количестве;

3) общая стилизация – благодаря наглядным иллюстрациям, проработанным схемам и цветовым решениям все в приложении выглядит как элементы единой системы.

Минусы:

1) небольшое количество доступного на данный момент материала;

2) приложение только на английском языке;

3) подходит исключительно для уровней A1 и A2.

Таким образом, мы выделили и проанализировали 6 мобильных приложений с возможностью изучать РКИ, обладающих самым высоким рейтингом со стороны пользователей и регулярной поддержкой со стороны разработчиков. По результатам проведенного анализа приложений мы составили сопоставительную таблицу (табл. 1).

Итак, как показал анализ, каждое из рассмотренных нами приложений имеет определенную «специализацию» и может быть рекомендовано для использования в рамках конкретной дидактической цели:

1) Memrise и FunEasyLearn – для увеличения лексического запаса;

2) Duolingo – для отработки грамматических конструкций;

3) LinguaLeo – для работы с медиа на русском языке (видео, книги, музыка);

4) Busuu – для общения с носителем языка и развития навыков письма и говорения;

5) Kalinka – для подробного изучения и практики грамматики русского языка.

Можно заметить, что все приложения обладают высоким юзабилити. Memrise представляет интерес в том числе из-за наличия пользовательских курсов, а Busuu – из-за возможности взаимодействия с носителем языка. К сожалению, Duolingo, LinguaLeo, Memrise, Busuu и FunEasyLearn имеют проблемы со структурой занятий и с недостаточно раскрытой (или вовсе нераскрытой) теорией грамматики русского языка. Еще одним недостатком этих приложений является их мультиязычность, поэтому многие особенности русского языка в них попросту не учитываются.

Приложение Kalinka, на наш взгляд, обладает наилучшими структурой уроков, объяснениями грамматических основ и качеством аудиовизуальной составляющей. Для наглядности в приложении используются иллюстрации, схемы и таблицы, а для удержания внимания пользователя и развития его навыков аудирования – аудио- и видеофрагменты. Каждая тема закрепляется проверочными упражнениями, а каждый модуль – итоговым тестом. Более того, Kalinka имеет наименьшую стоимость среди всех представленных приложений и является единственным, которое специализируется именно на русском языке. Таким образом, приложение может стать хорошим карманным учебником для самостоятельного изучения. К сожалению, на данный момент приложение Kalinka полезно только для начинающих (уровни A1 и A2), а для работы с ним необходимо владеть английским языком.

ВЫВОДЫ

За последние десять лет мобильные приложения для изучения иностранного языка обрели большую популярность и заняли свою нишу среди других информационно-коммуникационных технологий.

Большую роль в популярности таких приложений играет «низкий порог вхождения»: как правило, приложения создаются не для конкретной группы людей, а «для всех»: они подойдут любому пользователю вне зависимости от его пола, возраста, интересов и занятости. Все приложения следят за активностью обучающегося: дают награды за ежедневную работу и присылают напоминания, если пользователь давно не посещал ресурс. Таким образом, разработчики мотивируют обучающегося соблюдать режим и формируют привычку. Такой подход к обучению стимулирует познавательную активность обучающихся, включает в себя элементы индивидуализации и дифференциации. К этим элементам относятся:

- настройки сложности заданий;
- настройки и оформление профиля пользователя;
- выбор продолжительности ежедневных сессий;
- указание собственных интересов для дальнейшей сортировки упражнений;
- составление собственного расписания работы с приложением;
- работа с личным словарем проблемных слов.

Обучение реализовано в качестве сессионного процесса, рассчитанного на небольшие промежутки времени, в течение которых обучающийся запоминает информацию небольшими фрагментами. Поскольку оптимальным вариантом для быстрых заданий является игровая форма, именно ей и отдается предпочтение. Подача материала осуществляется при помощи «карточек» с заданиями и лексикой. Отсюда следует главный недостаток всех подобных приложений – поверхностность проходимого материала.

Разработчики делают акцент на запоминании отдельных слов и конструкций, но при этом не уделяют достаточного внимания грамматике языка: отсутствует работа с аудированием и текстами. С продвижением по уровню знания языка обучающийся сталкивается с новой лексикой, но так и продолжает изучать короткие реплики. Данный подход

обучает пользователя различать определенные фразы, но не понимать их состава и не строить их с нуля. А значит, процесс обучения не будет полноценным, так как языком человек овладеть не сможет.

В мобильных приложениях с возможностью изучения РКИ практически никак не отрабатывается коммуникация, поскольку пользователь не имеет непосредственного контакта с носителем или другими пользователями; при неверном выполнении задания ошибки указываются, но не объясняются. Более того, курсы русского языка в рассмотренных нами приложениях по качеству исполнения и наполнению значительно уступают курсам других языков. Все это указывает на то, что эти приложения обладают недостаточным дидактическим потенциалом для самостоятельного изучения РКИ (возможно, за исключением приложения Ka-linka).

С другой стороны, они являются источником внешней мотивации: апеллируют к *мотиву самоутверждения* (использование

таблиц лидеров, соревновательных элементов), *мотиву саморазвития* (изучение языка воспринимается как способ становиться лучше), *мотиву достижения* (использование проверочных тестов, а также систем уровней и наград) и *мотиву аффилиации* (например, общение с носителями языка в Busuu).

Чтобы извлечь максимальную пользу от приложений для изучения иностранного языка, необходимо использовать их **не как основной**, а как **дополнительный метод** в совокупности с полноценным обучением с преподавателем, которое включает в себя все элементы программы: чтение, говорение, лексику, грамматику, письмо и межличностную коммуникацию.

Таким образом, обучающиеся могут получить эффективный инструментарий в виде «карманного справочника» для регулярного пополнения лексического запаса, а также возможность развивать способности к самообразованию, самоконтролю, саморазвитию и самоопределению.

Список источников

1. Магомадова Э.И. Инновационные образовательные технологии профессионально-ориентированного обучения // Аллея науки. 2018. Т. 6. № 4 (20). С. 59-61. <https://elibrary.ru/usmriy>
2. Исмагилова Г.К., Крикунов Е.В. Мобильные приложения как современное средство изучения английского языка // Инновационная наука. 2017. Т. 3. № 4. С. 175-176. <https://elibrary.ru/ylzmyd>
3. Халикова И.Э. Роль мобильных приложений в обучении иностранному языку // Научно-практические исследования. 2019. № 5.2 (20). С. 66-69. <https://elibrary.ru/ytmyff>
4. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. № 7-8 (159-160). С. 7-14. [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-7/8\(159/160\)-7-14](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14), <https://elibrary.ru/wilydl>
5. Соловьева Л.В. Modern mobile technologies as an effective method of teaching English // Мировая экономика и бизнес-администрирование малых и средних предприятий: материалы 15 Междунар. науч. семинара, проводимого в рамках 17 Междунар. науч.-тех. конф. «Наука – образованию, производству, экономике». Минск, 2019. С. 160-161. <https://elibrary.ru/yzdmjf>
6. Надха С.Э., Маслова А.М., Кузьмина Е.О. Мобильные приложения как средство обучения русскому языку как иностранному при организации самостоятельной работы иностранных студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 1. С. 335-340. <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.1.67>, <https://elibrary.ru/bhvebi>
7. Евтюгина А.А., Самойлова Т.И. Веб-сайты и мобильные приложения: обучение русскому языку как иностранному // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. Екатеринбург, 2018. Вып. 7. С. 69-80. <https://elibrary.ru/rvaknz>
8. Попова О.В. Использование инновационных технологий на занятиях иностранного языка в сельскохозяйственном вузе // Использование инновационных технологий для решения проблем АПК в современных условиях: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Волгоград, 2009. Т. 3. С. 361-364. <https://elibrary.ru/xdajqj>

9. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентноспособного специалиста. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2011. 455 с. <https://elibrary.ru/pepidu>
10. Алексич Е.В., Хаусманн-Ушкова Н.В., Первова Г.М. Дистанционное обучение иностранным языкам: современное состояние и пути совершенствования в контексте повышения мотивации и развития автономии обучающихся // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 898-910. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-898-910>, <https://elibrary.ru/ewktuk>
11. Сидикназарова З.М. Новые методы изучения английского языка // Вестник науки и образования. 2021. № 15-3 (118). С. 25-28. <https://elibrary.ru/ibeixg>
12. Бакмаев А.Ш., Бакмаев Ш.А., Пайзулаева Р.К. Инновационные методы обучения в образовательном процессе вуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 6 (67). С. 201-203. <https://elibrary.ru/ykwknl>
13. Баринова С.Э. Ролевая игра в обучении иностранному языку // Нижегородское образование. 2010. № 2. С. 115-118. <https://elibrary.ru/ocrjyn>
14. Аубакирова Г.Т., Бейсенбай А.Б. Личностно ориентированный подход в обучении профессионально ориентированному иностранному языку // Международный журнал экспериментального образования. 2018. № 4. С. 5-11. <https://elibrary.ru/xpbxdn>
15. Николаев Е.И. Дистанционное обучение как индивидуальный подход к английскому языку // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 3 (28). С. 179-182. <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0803-0045>, <https://elibrary.ru/jufcqn>
16. Костоева З.М., Лолохоева Л.Р., Костоева М.М. Дистанционное обучение: плюсы и минусы // Вестник науки и образования. 2020. № 19-1 (97). С. 76-78. <https://elibrary.ru/hwijhp>
17. Карамышев Д.Ю. Дидактический потенциал мобильных приложений в практике обучения РКИ // Студенческий вестник. 2021. № 21-1 (166). С. 70-72. <https://elibrary.ru/kwaxly>
18. Сон И.С. Мобильное обучение в изучении иностранных языков // Теория и практика образования в современном мире: материалы 3 Междунар. науч. конф. СПб.: Реноме, 2013. С. 164-167. <https://elibrary.ru/vmrbtn>
19. Зубарев С.Н. Дидактический потенциал коммуникативной компетенции // Вестник РМАТ. 2015. № 1. С. 111-117. <https://elibrary.ru/tvshlx>
20. Костякова Ю.Б., Андриянов А.А. К вопросу об определении понятия «дидактический потенциал» // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2022. № 3 (41). С. 43-46. <https://elibrary.ru/fskkyj>

References

1. Magomadova E.I. (2018). Innovatsionnye obrazovatel'nye tekhnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya [Innovative educational technologies for professionally oriented training]. *Alleya nauki* [Alley of Science], vol. 6, no. 4 (20), pp. 59-61. (In Russ.) <https://elibrary.ru/usmriy>
2. Ismagilova G.K., Krikunov E.V. (2017). Mobil'nye prilozheniya kak sovremennoe sredstvo izucheniya angliiskogo yazyka [Mobile applications as a modern means of learning English]. *Innovatsionnaya nauka = Innovation Science*, vol. 3, no. 4, pp. 175-176. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ylzmyd>
3. Khalikova I.H. (2019). Rol' mobil'nykh prilozhenii v obuchenii inostrannomu yazyku [The role of mobile applications in teaching a foreign language]. *Nauchno-prakticheskie issledovaniya* [Scientific and Practical Research], no. 5.2 (20), pp. 66-69. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ytmyff>
4. Titova S.V. (2016). Didactic problems of mobile apps integration in educational process. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, no. 7-8 (159-160), pp. 7-14. (In Russ.) [https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-7/8\(159/160\)-7-14](https://doi.org/10.20310/1810-0201-2016-21-7/8(159/160)-7-14), <https://elibrary.ru/wilydl>
5. Solov'eva L.V. (2019). Modern mobile technologies as an effective method of teaching English. *Materialy 15 Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara «Mirovaya ehkonomika i biznes-administrirovaniye malykh i srednikh predpriyatiy»* [Proceedings of the 15th International Scientific Seminar "World Economy and Business Administration of Small and Medium Enterprises"]. Minsk, pp. 160-161. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yzdmjf>

6. Nadkha S.H., Maslova A.M., Kuz'mina E.O. (2020). Mobile applications as a means of teaching Russian as a foreign language while organizing foreign students' autonomous work. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = *Philology. Theory & Practice*, vol. 13, no. 1, pp. 335-340. (In Russ.) <https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.1.67>, <https://elibrary.ru/bhvebi>
7. Evtyugina A.A., Samoilova T.I. (2018). Websites and mobil application as mean of teaching Russian language as foreign. *Sotsiokul'turnoe prostranstvo Rossii i zarubezh'ya: obshchestvo, obrazovanie, yazyk* [Sociocultural Space of Russia and Abroad: Society, Education, Language]. Yekaterinburg, issue 7, pp. 69-80. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rvaknz>
8. Popova O.V. (2009). Ispol'zovanie innovatsionnykh tekhnologii na zanyatiyakh inostrannogo yazyka v sel'skokhozyaistvennom vuze [The use of innovative technologies in foreign language classes at an agricultural university]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Ispol'zovanie innovatsionnykh tekhnologii dlya resheniya problem APK v sovremennykh usloviyakh»* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "The Use of Innovative Technologies to Solve Problems of the Agro-Industrial Complex in Modern Conditions"]. Volgograd, vol. 3, pp. 361-364. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xdajqj>
9. Ainutdinova I.N. (2011). *Innovatsionnye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze: integratsiya professional'noi i inoyazychnoi podgotovki konkurentnosposobnogo spetsialista* [Innovative Technologies in Teaching Foreign Languages at Universities: Integration of Professional and Foreign Language Training of a Competitive Specialist]. Kazan, Kazan Federal University Publ., 455 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pepidu>
10. Aleksich E.V., Khausmann-Ushkova N.V., Pervova G.M. (2022). Distance learning of foreign languages: current state and ways of improvement in the context of increasing motivation and developing students' autonomy. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 4, pp. 898-910. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-898-910>, <https://elibrary.ru/ewktuk>
11. Sidiknazarova Z.M. (2021). New methods of learning English. *Vestnik nauki i obrazovaniya* = *Herald of Science and Education*, no. 15-3 (118), pp. 25-28. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ibeixg>
12. Bakmaev A.Sh., Bakmaev Sh.A., Paizulaeva R.K. (2017). Innovative teaching methods in the educational process of the university. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = *World of Science, Culture and Education*, no. 6 (67), pp. 201-203. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ykwknl>
13. Barinova S.E. (2010). The role play game in the teaching practice of foreign languages. *Nizhegorodskoe obrazovanie* = *Education in Nizhny Novgorod*, no. 2, pp. 115-118. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ocrjyn>
14. Aubakirova G.T., Beisenbai A.B. (2018). Personally-oriented approach to training professionally oriented foreign languages. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya* = *International Journal of Experimental Education*, no. 4, pp. 5-11. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xpbxdn>
15. Nikolaev E.I. (2019). Distance learning as an individual approach to English. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya* = *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, vol. 8, no. 3 (28), pp. 179-182. (In Russ.) <https://doi.org/10.26140/anip-2019-0803-0045>, <https://elibrary.ru/jufcqn>
16. Kostoeva Z.M., Lolokhoeva L.R., Kostoeva M.M. (2020). Distance education: pros and cons. *Vestnik nauki i obrazovaniya* [Bulletin of Science and Education], no. 19-1 (97), pp. 76-78. (In Russ.) <https://elibrary.ru/hwjjhp>
17. Karamyshev D.Yu. (2021). Didakticheskii potentsial mobil'nykh prilozhenii v praktike obucheniya RKI [Didactic potential of mobile applications in the practice of teaching RFL]. *Studencheskii vestnik* [Student Bulletin], no 21-1 (166), pp. 70-72. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kwaxly>
18. Son I.S. (2013). Mobil'noe obuchenie v izuchenii inostrannykh yazykov [Mobile learning in foreign language learning]. *Materialy 3 Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire»* [Proceedings of the 3rd International Scientific Conference "Theory and Practice of Education in the Modern World"]. St. Petersburg, Renome Publ., pp. 164-167. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vmrbyn>
19. Zubarev S.N. (2015). Didactic potential of the communicative competence. *Vestnik RMAT* = *Vestnik of RIAT*, no. 1, pp. 111-117. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tvshlx>

20. Kostyakova Yu.B., Andriyanov A.A. (2022). To the question of the definition of the concept “didactic potential”. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova* [Bulletin of Khakass State University named after. N.F. Katanova], no. 3 (41), pp. 43-46. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fskkjy>

Информация об авторах

Терских Марина Викторовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, г. Омск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-0127-6917>
terskihm@mail.ru

Зайцева Ольга Анатольевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского. Омск, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-7220-2029>
o.a.plotnikova@rambler.ru

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

Поступила в редакцию 14.11.2023
Одобрена после рецензирования 09.01.2024
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the authors

Marina V. Terskikh, PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor of Theoretical and Applied Linguistics Department, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-0127-6917>
terskihm@mail.ru

Olga A. Zaytseva, PhD (Philology), Associate Professor of Theoretical and Applied Linguistics Department, Dostoevsky Omsk State University, Omsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-7220-2029>
o.a.plotnikova@rambler.ru

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

Received 14.11.2023
Approved 09.01.2024
Accepted 17.01.2024



Анализ словесного образа России и россиян в процессе преподавания РКИ

Екатерина Ивановна ГОНЧАРОВА 

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, 48
ekaterina.goncharova1@mail.ru

Актуальность. Формирование положительного отношения к России и ее жителям является приоритетной задачей преподавателя русского языка как иностранного. Представляется необходимым проводить целенаправленную работу по созданию системы словесных образов России и россиян в представлении иностранных студентов. Целью исследования является изучение теоретических предпосылок изучения словесного образа и описания компонентов словесного образа России и россиян у иностранных студентов.

Материалы и методы. Анализ результатов анкетирования, проведенного среди иностранных студентов бакалавриата Института русского языка как иностранного Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, позволил выявить компоненты словесного образа России. Полученные данные учитывались при обучении русскому языку как иностранному с целью формирования положительного образа страны.

Результаты исследования. Анализ результатов первого анкетирования иностранных студентов позволил выявить отрицательные ассоциации в сознании иностранцев, которые подлежат исправлению, поскольку они снижают мотивацию к овладению русским языком. Полученные результаты второго анкетирования иностранных студентов после обучения демонстрируют наличие положительных словесных образов в их сознании, что доказывает эффективность обучения.

Выводы. Полученные в ходе исследования результаты имеют теоретическую и практическую значимость, так как они дают возможность преподавателю русского языка как иностранного прогнозировать у иностранных студентов возможные отрицательные словесные образы России, учитывать их при обучении русскому языку иностранцев и, тем самым сделать процесс эффективнее.

Ключевые слова: словесный образ, преподавание русского языка как иностранного, образ России, образность, восприятие, стереотипы, предрассудки, анкетирование

Для цитирования: Гончарова Е.И. Анализ словесного образа России и россиян в процессе преподавания РКИ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 143-150. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-143-150>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-143-150>

Analysis of the verbal image of Russia and Russians in the process of teaching RFL

Ekaterina I. GONCHAROVA 

Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation
ekaterina.goncharova1@mail.ru

Importance. The development of a positive attitude towards Russia and its inhabitants is a priority task for a teacher of Russian as a foreign language. It seems necessary to carry out purposeful work in creating a system of verbal images of Russia and Russians in the representation of foreign students. The purpose of the study is to explore the theoretical prerequisites for studying the verbal image and describing the components of the verbal image of Russia and Russians among foreign students.

Materials and Methods. The results analysis of a survey conducted among international undergraduate students at the Institute of Russian as a Foreign Language of the Herzen Russian State Pedagogical University revealed the components of the verbal image of Russia. The data obtained are taken into account when teaching Russian as a foreign language to form a positive image of the country.

Results and Discussion. The results analysis of the first survey of foreign students revealed negative associations in the minds of foreigners, which must be corrected, as they reduce motivation to master the Russian language. The results of the second survey of foreign students after training demonstrate the presence of positive verbal images in their minds, proving the effectiveness of the training.

Conclusion. The results obtained in the course of the study have theoretical and practical significance, as they enable a teacher of Russian as a foreign language to predict possible negative verbal images of Russia among foreign students, take them into account when teaching Russian to foreigners and, thereby, make the process more effective.

Keywords: verbal image, teaching Russian as a foreign language, image of Russia, imagery, perception, stereotypes, prejudices, survey

For citation: Goncharova, E.I. (2024). Analysis of the verbal image of Russia and Russians in the process of teaching RFL. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 143-150. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-143-150>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Современная геополитическая ситуация оказывает сильное влияние на языковую ситуацию в мире [1]. Русский язык и русская культура находятся в центре внимания мировых СМИ, что непременно находит отражение в системе языкового образования [2]. Необходимость формирования положительного образа России и россиян становится

первостепенной задачей преподавателя русского языка как иностранного.

Овладение русским языком как иностранным происходит в неразрывном единстве с освоением словесного образа страны изучаемого языка, который может включать информацию о географии, культуре, истории, экономике, политике и других аспектах жизни страны [3]. Словесный образ может быть создан как в научной, так и в художественной литературе, а также в журналистике.

В нашем исследовании словесный образ России рассматривается на основе статей публицистического жанра.

Актуальность приобретают такие термины, как «образность» и «словесный образ» в контексте обучения русскому языку как иностранному, поскольку они являются ключевыми при овладении языком и фактами культуры иностранными обучающимися.

Образность понимается как «одно из коммуникативных качеств речи, направленное на формирование конкретно-чувственных представлений о действительности [4, с. 226]. Центральное место в ней занимает образ или система образов, которые составляют целостную картину мира через текст. Образным является тот текст, который создаст в представлении читателя некий образ, созданный автором [5]. Он может быть как положительным, так и отрицательным согласно задумке и цели автора.

Образ является представлением или изображением чего-либо в сознании или в искусстве. Это может быть физический объект, идея или концепция. Образы могут быть положительными или отрицательными и могут влиять на поведение и восприятие человека [6]. Образы могут формироваться из различных источников, таких как личный опыт, книги, фильмы и социальные сети. Они могут быть реалистичными или фантастическими и могут иметь разную степень детализации [7].

В лингвистике принято считать, что словесный образ реализуется через представление о мире, которое стоит за словом в виде определенного подтекста, который отражает замысел автора [8]. Образ представляет собой общепринятое в определенной культуре мировосприятие, которое находит реализацию в системе образов и понятий [9].

В преподавании русского языка как иностранного представляется необходимым формировать положительный образ России в сознании иностранцев. Это представляется возможным через лексические единицы, которые отражают русские реалии – «слова (и словосочетания), называющие объекты, ха-

рактерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках и, следовательно, не поддаются переводу на общем основании, требуя особого подхода» [10, с. 96]. Реалии являются частью культуры и отражают историю ее народа, ее особенность [11, с. 13]. Например, безэквивалентная лексика с национальным компонентом и лакуны передают культурную идентичность народа.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Так как необходимо выявить сложившуюся систему образов России в представлении иностранных студентов, то представляется целесообразным обратиться к общенаучным методам исследования: наблюдение, описание, анализ и синтез. В 2022 г. в Российском государственном педагогическом университете с помощью анкетирования 110 иностранных студентов бакалавриата Института русского языка как иностранного были получены количественные результаты, а именно, компоненты словесного образа России и россиян [12]. Анкета содержала девять вопросов, которые были направлены на выявление словесных образов России и россиян и классифицированы в рамках системного подхода.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

На основании анализа ответов обучающихся можно выявить систему словесных образов России (рис. 1), которые отражают характер образа России в представлении иностранных обучающихся.

Результаты первого анкетирования студентов четырех групп Института русского языка как иностранного РГПУ им. А.И. Герцена наглядно демонстрируют, что в представлении иностранцев присутствуют четыре положительных и семь отрицательных образов.

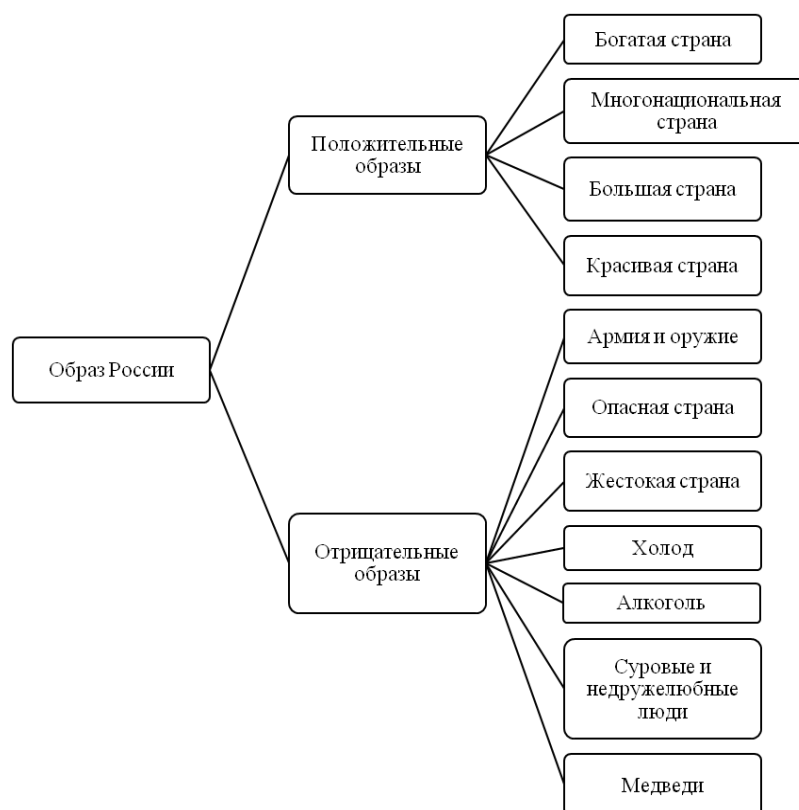


Рис. 1. Система словесных образов России в представлении иностранных студентов до обучения
Fig. 1. The system of verbal images of Russia in the minds of foreign students before training

Ассоциации иностранцев о России и россиянах касаются, с одной стороны, богатства и красоты страны, с другой стороны, образа жизни и характера россиян [13]. Более того, Российская Федерация представляется холодной, опасной и жестокой.

Как мы уже упоминали ранее, обучение русскому языку осуществляется в контексте освоения фактов культуры страны изучаемого языка [14]. Необходимо осуществление целенаправленной работы по созданию положительного словесного образа России с целью порождения внутренней мотивации обучающихся к овладению русским языком.

После целенаправленного обучения иностранных студентов восприятию положительного словесного образа России и россиян [12] было проведено второе анкетирование, выявлено у двух групп иностранных студен-

тов расширение фоновых знаний о культуре и географии России (рис. 2).

В ответах иностранных студентов наблюдается больше вариантов, отражающих русские реалии: Третьяковка, сарафан, рушник, Русский музей, Мариинский театр и др. Очевидно, что акцент переносится на положительные образы России. В результате система положительных образов о стране заменяет систему отрицательных в представлении иностранных студентов. Их ответы являются глубокими и разносторонними, наиболее близко отражающими реальную картину мира россиян. До обучения студенты приводили такие определения России, как «холодная» и «опасная». В то время как после изучения публицистических статей о России обучающиеся заменили их на «культурная», «спортивная» и «образованная».

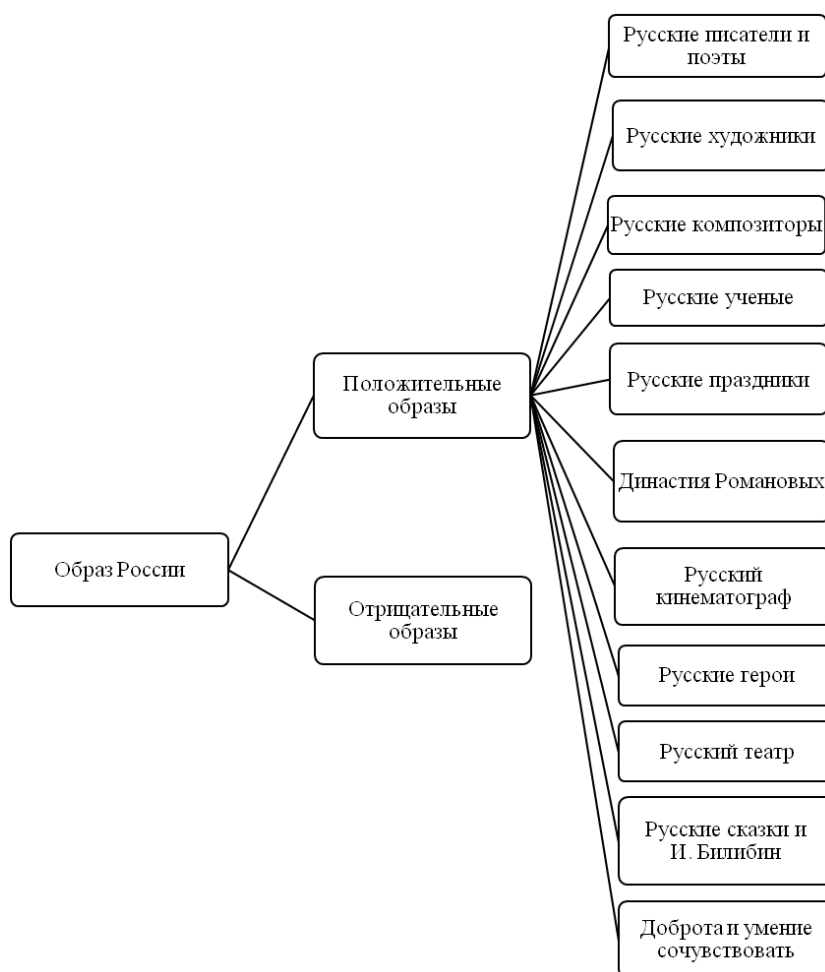


Рис. 2. Система словесных образов России в представлении иностранных студентов после обучения
Fig. 2. The system of verbal images of Russia in the minds of foreign students after training

Таким образом, положительных образов выделяется как минимум девять, исключая отрицательные.

Обучающиеся называют имена следующих художников: И. Билибин, В. Поленов, К. Коровин, И. Крамской и др. Упомянув И. Билибина, они добавляют названия сказок и их героев, в то время как до проведения методики они указывают только И. Репина и В. Васнецова. Иностранные студенты упоминают Г. Троепольского, М. Горького, Ф. Тютчева, Н. Некрасова, в то время как до проведения методики они упоминают А. Пушкина и Ф. Достоевского. Также иностранные студенты демонстрируют знание русских ком-

позиторов (М. Глинка, А. Бородин, И. Стравинский, А. Скрябин и др.), что также указывает на их всестороннее развитие, их нравственно-эстетическое воспитание [15]. Иностранные студенты осведомлены об известных ученых, таких как С. Боткин, К. Ушинский, И. Сеченов, Н. Бурденко и др. Обучающиеся называют и современных ученых, таких как Н. Дроздов, Е. Касперский и др. До проведения методики обучения русскому языку они называли М. Ломоносова и Д. Менделеева. Обучающиеся обогатили свои знания в области истории. Они называют многих представителей династии Романовых – Александра III и его жену Марию,

Николая П. Они называют Карла Фаберже, ювелира царской семьи. Иностранные студенты проявили желание посмотреть известные русские фильмы, такие как «Я шагаю по Москве», «Москва слезам не верит», «Белый Бим Черное ухо» и др. Среди русских героев, которых иностранные студенты указывают в анкете, часто встречаются имена русских богатырей с картин В. Васнецова. Знания, полученные в ходе проведения специального обучения восприятию словесного образа России и россиян, позволяют иностранным студентам осуществлять межкультурное общение на высоком профессиональном уровне в разных сферах, например, образование, наука и искусство [16].

Результаты наглядно показывают, что обучающиеся владеют знаниями из области истории, науки и культуры страны изучаемого языка, что соотносится с ФГОС по направлению «Лингвистика». Обучающиеся обладают глубокими знаниями культурного наследия России, которые способствуют созданию положительного образа России у иностранных студентов.

ВЫВОДЫ

Итак, целенаправленная работа над созданием системы взаимосвязанных положительных образов России у иностранных студентов способствует поддержанию положительной учебной атмосферы, мотивации к овладению русским языком, интереса к фактам культуры, что помогает пониманию национального характера россиян [17].

Преподавателю русского языка как иностранного необходимо осуществлять целенаправленную работу по созданию положительного словесного образа России и россиян через изучение русской культуры и достижений в области науки и образования, тем самым осуществляя культурно-эстетическое воспитание иностранных студентов [15].

Хорошее знание культуры и истории страны помогает обучающимся чувствовать себя уверенно при общении с носителями языка [18]. Например, они могут делать отсылку на известные факты и события (обращение к личности И. Сусанина, если кто-то пошел по неверному пути по указке кого-либо). Формирование целостной системы положительных образов России требует комплексного подхода, что гарантирует реализацию дидактических принципов обучения: сознательность и прочность в усвоении знаний, систематичность подачи материала.

Список источников

1. Дмитриева Е.Л. Образ России в Казахстане и Казахстана в России через призму социологических опросов // Россия и мусульманский мир. 2019. № 1 (311). С. 29-32. <https://elibrary.ru/sveyqt>
2. Желтухина М.Р., Парамонова Д.В. Образ России в эпоху коронавируса: вербальная американская, британская и испанская медиатрансляция // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2020. № 3. С. 22-32. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2020-3-22-32>, <https://elibrary.ru/kkyucj>
3. Дзюба Е.В. Образ России в аспекте лингводидактики // Русский язык в поликультурном мире: сб. науч. ст. 5 Междунар. симпозиума, включенного в программу Международного фестиваля «Великое русское слово»: в 2 т. / отв. ред. Е.Я. Титаренко. Симферополь: Крым. фед. ун-т им. В.И. Вернадского, 2021. Т. 2. С. 281-286. <https://elibrary.ru/jxzkqp>
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов. Назрань: ООО «Пилигрим», 2010. 486 с. <https://elibrary.ru/rusouc>
5. Тимофеев Л.И., Тураев С.В. Словарь литературоведческих терминов. М.: Просвещение, 1974. 509 с.
6. Земсков В.Б. Образ России в современном мире и иные сюжеты / отв. ред., сост. Т.Н. Красавченко. Москва; Санкт-Петербург: Центр гум. инициатив; Гнозис, 2015. 343 с.

7. Кыштымова И.М., Сеюба Э. Образ России и русских: особенности восприятия молодежью России и Замбии // *Baikal Research Journal*. 2022. Т. 13. № 3. Ст. 28. [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2022.13\(3\).28](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2022.13(3).28), <https://elibrary.ru/njawhc>
8. Тажибаева С.М., Абанова А.Б., Кишенова А.Ю. Роль словесного образа в создании художественного мира произведения // *Архивариус*. 2021. Т. 7. № 1 (55). С. 50-52. <https://elibrary.ru/ahrciw>
9. Попков В.Д. Стереотипы и предрассудки: их влияние на процесс межкультурной коммуникации // *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2002. Т. 5. № 3. С. 178-191. <https://elibrary.ru/oprnpf>
10. Асеева К.В., Пупина Ю.Г. Реалии в языке и культуре // *Вестник Московской международной академии*. 2022. № 1. С. 94-99. <https://elibrary.ru/vwvloh>
11. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с. <https://elibrary.ru/yqozjo>
12. Гончарова Е.И. Образ России в представлении иностранных студентов // *Высшее образование сегодня*. 2023. № 3. С. 123-129. <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.23.03.P.123>, <https://elibrary.ru/cwinhe>
13. Славина В.А. Репрезентация образа России в испанской // *Преподаватель XXI век*. 2018. № 4-2. С. 444-450. <https://elibrary.ru/poivdn>
14. Чэнь Ци. Образ России в культуре современного Китая. Хабаровск: ДВГУПС, 2020. 100 с.
15. Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Э. Концепция коммуникативного иноязычного образования. СПб.: Златоуст, 2007. 200 с. <https://elibrary.ru/zuznyh>
16. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М.: URSS, 2008. 224 с. <https://elibrary.ru/qtykunl>
17. Сенина Е.В. Образ России и русских в «Путевых заметках о новой России» Цюй Цюбо // *Проблемы Дальнего Востока*. 2017. № 4. С. 158-166. <https://elibrary.ru/zcmwot>
18. Тер-Минасова С.Г. Русский как иностранный (РКИ) – он русский или иностранный? // *Сборник научных и учебно-методических трудов / под общ. ред. С.Г. Тер-Минасовой, М.Г. Бахтиозиной*. М.: ООО «Издательский дом КДУ», Университетская книга, 2019. Вып. 16. С. 5-15. <https://elibrary.ru/fhnqbu>

References

1. Dmitrieva E.L. (2019). *Obraz Rossii v Kazakhstane i Kazakhstana v Rossii cherez prizmu sotsiologicheskikh oprosov* [The image of Russia in Kazakhstan and Kazakhstan in Russia through the prism of sociological surveys]. *Rossiya i musul'manskii mir = Russia and the Moslem World*, no. 1 (311), pp. 29-32. <https://elibrary.ru/sveyqt>
2. Zheltukhina M.R., Paramonova D.V. (2020). Image of Russia in the coronavirus era: verbal American, British, and Spanish media broadcast. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki = Current Issues in Philology and Pedagogical Linguistics*, no. 3, pp. 22-32. <https://doi.org/10.29025/2079-6021-2020-3-22-32>, <https://elibrary.ru/kkyycj>
3. Dzyuba E.V. (2021). *Obraz Rossii v aspekte lingvodidaktiki* [The image of Russia in the aspect of linguodidactics]. *Sbornik nauchnykh statei 5 Mezhdunarodnogo simpoziuma, vklyuchennogo v programmuy Mezhdunarodnogo festivalya «Velikoe russkoe slovo» «Russkii yazyk v polikul'turnom mire»: v 2 t.* [Collection of Scientific Works of the 5th International Symposium, Included in the Program of the International Festival "Great Russian Word" "Russian Language in a Multicultural World"]. Simferopol, V.I. Vernadsky Crimean Federal University Publ., vol. 2, pp. 281-286. <https://elibrary.ru/jxzkqp>
4. Zherebilo T.V. (2010). *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. Nazran, LLC "Piligrim", 486 p. <https://elibrary.ru/rusouc>
5. Timofeev L.I., Turaev S.V. (1974). *Slovar' literaturovedcheskikh terminov* [Dictionary of Literary Terms]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 509 p.
6. Zemskov V.B. (2015). *Obraz Rossii v sovremennom mire i inye syuzhety* [The Image of Russia in the Modern World and Other Subjects]. Moscow, St. Petersburg, Center for Humanitarian Initiatives Publ., Gnozis Publ., 343 p.
7. Kyshtymova I.M., Seyuba E. (2022). The image of Russia and Russians: features of perception youth of Russia and Zambia. *Baikal Research Journal*, vol. 13, no. 3, art. 28. [https://doi.org/10.17150/2411-6262.2022.13\(3\).28](https://doi.org/10.17150/2411-6262.2022.13(3).28), <https://elibrary.ru/njawhc>

8. Tazhibaeva S.M., Abanova A.B., Kishenova A.Yu. (2021). The role of the wordship in the creation of the art world. *Arkhivarius = Archivarius*, vol. 7, no. 1 (55), pp. 50-52. <https://elibrary.ru/ahrciw>
9. Popkov V.D. (2002). Stereotypes and prejudices: their impact on intercultural communication. *Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii = The Journal of Sociology and Social Anthropology*, vol. 5, no. 3, pp. 178-191. <https://elibrary.ru/oprnpf>
10. Aseeva K.V., Pupina Yu.G. (2022). Realities in language and culture. *Vestnik Moskovskoi mezhdunarodnoi akademii = Bulletin of the Moscow International Academy*, no. 1, pp. 94-99. <https://elibrary.ru/vwvloh>
11. Ter-Minasova S.G. (2000). *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow, Slovo Publ., 264 p. <https://elibrary.ru/yqozjo>
12. Goncharova E.I. (2023). The image of Russia in the representation of foreign students. *Vyssee obrazovanie segodnya = Higher Education Today*, no. 3, pp. 123-129. <https://doi.org/10.18137/RNU.HET.23.03.P.123>, <https://elibrary.ru/cwinhe>
13. Slavina V.A. (2018). Representation of the image of Russia in the Spanish press. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher of the 21st Century], no. 4-2, pp. 444-450. <https://elibrary.ru/poivdn>
14. Chehn Qi. (2020). *Obraz Rossii v kul'ture sovremennogo Kitaya* [The Image of Russia in the Culture of Modern China]. Khabarovsk, FESTU Publ., 100 p.
15. Passov E.I., Kibireva L.V., Kollarova E. (2007). *Kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya* [The Concept of Communicative Foreign Language Education]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 200 p. <https://elibrary.ru/zuznyh>
16. Prokhorov Yu.E. (2008). *Natsional'nye sotsiokul'turnye stereotipy rechevogo obshcheniya i ikh rol' v obuchenii russkomu yazyku inostrantsev* [National Sociocultural Stereotypes of Verbal Communication and Their Role in Teaching Russian to Foreigners]. Moscow, URSS Publ., 224 p. <https://elibrary.ru/ptkunl>
17. Senina E.V. (2017). The image of Russia and Russians in the "Travel notes about new Russia" by Qu Qiubo. *Problemy Dal'nego Vostoka = Far Eastern Studies*, no. 4, pp. 158-166. <https://elibrary.ru/zcmwot>
18. Ter-Minasova S.G. (2019). Russkii kak inostrannyi (RKI) – on russkii ili inostrannyi? [Russian as a foreign language (RKI) – is it Russian or foreign?]. *Sbornik nauchnykh i uchebno-metodicheskikh trudov* [Collection of Scientific and Educational Works]. Moscow, LLC "KDU Publishing House", Universitetskaya kniga Publ., issue 16, pp. 5-15. <https://elibrary.ru/fhnqbu>

Информация об авторе

Гончарова Екатерина Ивановна, ассистент кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-9937-2423>
ekaterina.goncharova1@mail.ru

Поступила в редакцию 01.11.2023
Получена после доработки 27.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Ekaterina I. Goncharova, Assistant at the Russian as a Foreign Language and Methods of Its Teaching Department, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-9937-2423>
ekaterina.goncharova1@mail.ru

Received 01.11.2023
Revised 27.12.2023
Accepted 17.01.2024

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ИСТОРИЯ

Научная статья
УДК 93/94

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-151-161>



Частная инициатива как фактор роста книгоиздательской деятельности России последней трети XVIII века

Руслан Магомедович ЖИТИН , Алексей Геннадьевич ТОПИЛЬСКИЙ *

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

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

*Адрес для переписки: a-topil@yandex.ru

Актуальность. Знаковым событием в истории России последней трети XVIII века стало развитие частных типографий, разрушавших государственную и церковную монополию на печать изданий. Работа издательств играла решающую роль в удовлетворении духовных потребностей широких масс населения, способствовала секуляризации отечественной книжной культуры. Одновременно богатство и разнообразие художественной, учебной и научной литературы, выпускаемой как на русском, так и на иностранных языках, обстоятельно влияли на появление и распространение новых сведений и фактов, повышали уровень образования всех слоев читающего населения. Несмотря на наличие обширных исследований, посвященных книгоиздательству этого периода, существует известный дисбаланс в описании деятельности знаменитых отечественных типографов и их иностранных коллег. Между тем именно зарубежные специалисты (И.М. Гартунг, И.Я. Вейтбрехт и др.) сыграли ключевую роль в открытии первых частных типографий в России. Изучение их деятельности способствует приращению знаний по истории отечественной книжной культуры, позволяет рассмотреть неизвестные страницы российского книгоиздательства и книготорговли.

Материалы исследования. Основными источниками исследования послужили материалы Российского государственного архива древних актов (Ф. 17, Ф. 248), а также законодательные акты и распоряжения того времени, влиявшие на проведение книготорговли.

Результаты исследования. Являясь характерной чертой развития информационной культуры первой половины XVIII века, цензура не могла остановить преобразующей роли книги в истории России. В результате активизации книгопечатания в стране, появления свободной книжной торговли, успешной работы новых моделей образования заметно возрос интерес к печатной продукции. Книжное дело перестало быть только столичным занятием и стало достоянием всей страны. Разрешая каждому по своей воле заводить типографии, государство приравнивало их к фабрикам, что облегчало процессы создания и развития собственного типографского бизнеса.

Выводы. Деятельность частных книгоиздателей России второй половины XVIII века создавала возможности для формирования национального книжного рынка, наполнения его различной научной, художественной и учебной литературой. Тем самым типографы способствовали распространению самых широких знаний среди российского населения, повышали разнообразие и качество продаваемой литературы.

Ключевые слова: Российская империя, культура чтения, дворянство, Просвещение, модернизация

Благодарности: Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (Проект № 22-28-01964).

Для цитирования: Житин Р.М., Топильский А.Г. Частная инициатива как фактор роста книгоиздательской деятельности России последней трети XVIII века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 151-161.
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-151-161>

NATIONAL HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-151-161>

Private initiative as a growth factor of Book publishing activity in Russia in the last third of the 18th century

Ruslan M. ZHITIN , Aleksey G. TOPILSKY *

Derzhavin Tambov State University

33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: a-topil@yandex.ru

Importance. A landmark event in the history of Russia in the last third of the 18th century was the development of private printing houses, which destroyed the state and church monopoly on printing publications. The work of publishing houses played a decisive role in satisfying the spiritual needs of the broad masses of the population, contributed to the secularization of the national book culture. At the same time, the richness and diversity of fiction, educational and scientific literature, produced both in Russian and in foreign languages, thoroughly influenced the emergence and dissemination of new information and facts, increased the level of education of all segments of the reading population. Despite the existence of extensive research on the book publishing of this period, there is a well-known imbalance in the description of the activities of famous domestic printers and their foreign colleagues. Meanwhile, it was foreign specialists (I.M. Hartung, J.J. Weitbrecht, etc.) who played a key role in opening the first private printing houses in Russia. The study of their activities contributes to the increment of knowledge on the Russian book culture history, allows you to consider unknown pages of Russian book publishing and book trade.

Research Methods. The main sources of the study are the materials of the Russian State Archive of Ancient Acts (Fund 17, Fund 248), as well as legislative acts and orders of that time that influenced the book trade.

Results and Discussion. Being a characteristic feature of the development of information culture in the first half of the 18th century, censorship could not stop the transformative role of books in the history of Russia. As a result of the intensification of book printing in the country, the

emergence of free book trade, the successful operation of new education models, interest in printed products has noticeably increased. Book business has ceased to be only a capital occupation and has become the property of the whole country. By allowing everyone to start printing houses at will, the state equated them with factories, which facilitated the processes of creating and developing their own printing business.

Conclusion. The activity of private book publishers in Russia in the second half of the 18th century created opportunities for the formation of the national book market, filling it with various scientific, fiction and educational literature. Thus, the printers contributed to the dissemination of the widest knowledge among the Russian population, increased the variety and quality of the literature sold.

Keywords: Russian Empire, reading culture, nobility, Enlightenment, modernization

Acknowledgements: The research is carried out at the expense of a grant from the Russian Science Foundation (Project no. 22-28-01964).

For citation: Zhitin, R.M. & Topilsky, A.G. (2024). Private initiative as a growth factor of Book publishing activity in Russia in the last third of the 18th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 151-161. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-151-161>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Знаковым событием в истории России последней трети XVIII века стало развитие частных типографий. Работа издательств играла решающую роль в удовлетворении духовных потребностей широких масс населения, способствовала секуляризации отечественной книжной культуры. Богатство и разнообразие художественной, учебной и научной литературы, выпускаемой как на русском, так и на иностранных языках, обстоятельно влияли на появление и распространение новых сведений и фактов. Несмотря на наличие обширных исследований, посвященных книгоиздательству этого периода, существует известный дисбаланс в описании деятельности знаменитых отечественных типографов и их иностранных коллег. Именно зарубежные специалисты сыграли ключевую роль в открытии первых частных типографий в России. Изучение их деятельности позволяет рассмотреть неизвестные страницы российского книгоиздательства и книготорговли.

МАТЕРИАЛЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Основными источниками исследования послужили материалы Российского государственного архива древних актов (Ф. 17,

Ф. 248), а также законодательные акты и распоряжения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Во второй четверти XVIII века сфера печати и книготорговли полностью контролировалась государством. Основная масса предлагаемых русскому читателю сочинений выпускалась на базе русского и иностранного отделений типографии академии наук в Санкт-Петербурге. В 1726–1736 гг. здесь было подготовлено более 150 томов, из которых более 50 можно считать академическими [1, с. 161]. Одновременно здесь издавалась газета «Санкт-Петербургские ведомости» — единственный официальный информационный орган периодической печати в Имперской России.

Государство тщательно контролировало издательский репертуар. Согласно правительственному постановлению, «все печатные книги в России, гражданские и прочие всякие должны были выходить с апробацией Правительствующего сената» [2]. При этом контролю подвергались не только произведения, изданные на территории страны, но и все книги, завезенные из-за границы. Заморская литература перед тем, как попасть на торговые прилавки, в обязательном порядке передавалась в Сенат, где ее проверяли на

наличие антироссийских идей и запрещенных лиц. Так, к 1748 г. Елизавета Петровна распорядилась «все книги российские и иностранные, в которых упоминаются в бывшие два правления известные персоны», изымать из продажи, а в 1750 г. ей было запрещено печатать в газетах «артикулы, касающиеся до исторических фамилий без высочайшей апробации»¹. Таким образом, «дщерь Петрова» стремилась избавиться от неудачного наследия правления Анны Иоанновны.

Несмотря на вводимые ограничения в книжной торговле, их значение вряд ли стоит преувеличивать. Являясь характерной чертой развития информационной культуры первой половины XVIII века, цензура не могла остановить преобразующей роли книги в истории России. В результате активизации книгопечатания в стране, появления свободной книжной торговли, успешной работы новых моделей образования заметно возрос интерес к печатной продукции. В 1734 г. на рынках Санкт-Петербурга продавалось 2411 томов зарубежных сочинений, в 1739 г. реализовывалось уже 3611 заграничных произведений [3, с. 40]. У общества был сформирован запрос на новые издания, появлялась заинтересованность в расширении репертуара предлагавшихся книг.

Первым вестником перемен в книжной торговле России середины XVIII стало расширение ассортимента продаваемой продукции. Для удовлетворения запросов читающей публики государство разрешило размещение на государственных типографиях частных заказов. Одной из первых такие услуги стала оказывать академическая типография. Согласно указу 1773 г., Академия официально разрешала «допустить в праздное время от собственных академических сочинений печатать также сочинения и переводы частных людей на их счет за получаемые от них в плату печати деньги»². Основная причина

такого шага стал острый дефицит наличных денег для содержания учреждения. По мысли законодателей, если «типография будет иметь свою прибыль, следовательно, и сумму, и свое хозяйство», то «из сих прибыльных денег почти вся она и будет содержаться»³. Незначительность бюджетов, выделяемых на академическую печать, заставляли ввести аналогичные практики в работе печатен Морского и Сухопутного шляхетского корпусов, Московского университета и других учреждений.

Время требовало новых подходов к регулированию издательского дела в стране. По свидетельству Д.А. Гутнова, изучившего объемы отечественного книжного рынка последней трети XVIII века, весь ассортимент издававшихся тогда сочинений «явно уступал плодам работы частных издателей любого небольшого немецкого курфюршества, не говоря уже о более крупных странах» [4, с. 38]. Такое преимущество обеспечивалось свободой западного книгопечатания, когда основную массу заграничных произведений выпускало не государство, а частные фирмы-производители.

Формирование общественного запроса на независимую печать было окончательно удовлетворено в эпоху просвещенного абсолютизма. 15 января 1873 г. вышел знаменитый указ о вольных типографиях, разрешавший частным лицам заниматься свободной издательской деятельностью. По сути, это был первый законодательный акт в истории России, который официально вводил свободу книгопечатания⁴.

С появлением указа книжное дело перестало быть только столичным занятием и стало достоянием всей страны. Разрешая каждому по своей воле заводить типографии, государство приравнивало их к фабрикам, что облегчало процессы создания и развития собственного типографского бизнеса. Повышению качества и разнообразия «вольного»

¹ Полное собрание законов Российской империи. Т. VI. Спб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. № 9903.

² РГАДА (Российский государственный архив древних актов). Ф. 248. Оп. 43. Кн. 3790. Л. 281.

³ Там же.

⁴ Указ о вольных типографиях // Полное собрание законов Российской империи. Т. 21. Собр. I. Спб., 1830. № 15634.

репертуара способствовало и то, что законодатели не замыкались только на русскоязычной литературе, а разрешали «в сих типографиях печатать книги на российском и иностранных языках, не исключая и восточных...»⁵. Единственный запрет, касавшийся издаваемого репертуара, был введен только в 1787 г., когда всем светским типографиям было воспрещено печатать молитвенники и церковные книги, выходившие с тех пор только с разрешения Священного синода.

Одновременно закон предполагал строгое наказание за печать изданий порочащих гражданскую или духовную власть. Контролирующие действия осуществлялись особыми смотрителями из Академии наук и Священного синода, а общий надзор за работой типографий осуществлялся в управе благочиния, следившей, чтобы «ничего в печатаемых в сих типографиях противного законам Божиим и гражданским, или же к явным соблазнам клонящегося издаваемо не было»⁶. Благочинные контролировали содержание выпускаемой продукции, запрещали ее в случае нарушений. Хотя данная поправка серьезно сужала поле деятельности вольных издательств, выход указа послужил толчком к развитию просвещения в стране, способствовал развитию книжного рынка.

Уже через несколько лет в Санкт-Петербурге насчитывалось около 20 частных типографий, предлагавших русскому читателю книги разных жанров и направлений. На всю страну были известны издательства И.К. Шнора, подготовившие к публикации свыше 230 изданий, Н.И. Новикова, руководившего несколькими типографиями в Москве. При этом провинция не отставала от столицы. К концу XVIII века вольные издательства действовали в 17 губернских городах [5, с. 45]. При этом в Ярославле, Калуге, Тамбове, Тобольске, Курске, Воронеже, Смоленске и Владимире удалось наладить поистине масштабный выпуск продукции [6].

⁵ Указ о вольных типографиях // Полное собрание законов Российской империи. Т. 21. Собр. I. Спб., 1830. № 15634.

⁶ Там же.

Само название нового закона «О вольных типографиях» предполагает, что до 1783 г. никакой частной издательской деятельности в стране не существовало. Однако история отечественного книгопечатания свидетельствует об обратном. Первые попытки создать личные печатни в России предпринимались еще до закона 1783 г. Они были инициированы крупными заграничными издателями, видевшими перспективность в отечественном книжном рынке и рассчитывавшими создать бизнес через получение специальных привилегий.

Первым, кто всерьез решил обзавестись собственной типографией в России, был немец Иоганн Михаэль Гартунг. Летом 1767 г. он приехал в Петербург в надежде найти работу «словолитного» мастера. Свои услуги и знания в теории сплавов он предложил сенатскому издательству, искавшему новых сотрудников. Для демонстрации своих умений И.М. Гартунг вызвался изготовить 100 пудов гарта и передать его в печатню. Работа так понравилась в типографии, что его тут же взяли на должность мастера, выписали «оклад 350 рублей», выдали жилье «в две камеры с казенными дровами и свечами»⁷.

Действующий контракт с академией был рассчитан на 4 года. В обязанности И.М. Гартунга входили подготовка гарта и обучение подмастерьев словолитному искусству. В Сенатской типографии были уверены в профессионализме своего сотрудника и надеялись на расширение книгопечатной деятельности. Однако высокого доверия И.М. Гартунг так и не оправдал. За годы своей службы им было «вылито российских литер только три, да французских один шрифт» [7]. Кроме того, он практически ничему не обучил своих помощников. Стремясь освободиться от контроля за своей работой, наш герой решает сменить вектор профессиональной карьеры⁸. Осенью 1770 г. на имя императрицы Екатерины II он подал прошение о заведении частной типографии.

⁷ РГАДА. Ф. 248. Оп. 79. Кн. 6452. Л. 648

⁸ РГАДА. Ф. 248. Оп. 79. Кн. 6460. Л. 868.

В своем прошении И.М. Гартунг писал: «Я порядочно и надлежащим образом обучившись в немецкой земле печатному и словолитному искусствам, в разных землях употребляем был при заведении и учреждении вновь типографий и словолитен, и для такого ж намерения за четыре года выписан был в Санкт-Петербург»⁹. Касаясь мотива открытия типографии, он указывал на многочисленные и влиятельные иностранные общины Санкт-Петербурга, нуждавшихся в чтении на родном языке. При этом выразителем интересов И.М. Гартунга стало именно «лютерского и католического закона духовенство», которое якобы упростило его «завести на иждивении партикулярную типографию только для иностранных языков». По мнению типографа, такое заведение должно было «служить великому облегчению в столь нужном наставлении юношества во всяких полезных науках, художествах и языках»¹⁰. Таким образом, планируя издательский бизнес, И.М. Гартунг видел в числе своих клиентов иностранцев Санкт-Петербурга. При этом создаваемая типография должна была пользоваться покровительством высшей власти.

Вопрос о «дозволении первой «вольной» типографии» в столице слушался в Сенате 19 января 1771 г. Эксперты отвергли большинство предложений немецкого издателя, однако, согласились в главном: частная типография была нужна Санкт-Петербургу. Согласно вынесенному постановлению, за И.М. Гартунгом закреплялось право «печатать на собственном своем и чужом иждивении книги и прочие сочинения на всех иностранных языках, кроме русского»¹¹. Данная привилегия давалась в вечное и потомственное владение, то есть, по сути, имела бессрочный характер.

Помимо своей исключительности, распоряжение Сената примечательно еще и тем, что правительство предоставляло И.М. Гартунгу право на печать книг, но не превращало это дозволение в монополию. По всей ви-

димости, в лице немецкого типографа власти опасались создать конкуренцию казенной печати при Академии наук, и так страдавшей от безденежья. Косвенно это подтверждает и то, что над вольной типографией был установлен надзор, который осуществляли именно академические сотрудники. Они строго следили за тем, чтобы И.М. Гартунг готовил только те издания, которые «не предосудительны ни христианским законам, ни правительству, ниже добронравию» [4].

Сам факт одобрения своего начинания вдохновил И.М. Гартунга на новые свершения. В очередном обращении к императрице он просит выделить ему субсидию в 6 тыс. рублей, которую он надеялся потратить на покупку инструментов и материалов для оснащения типографии, а также на переезд своей семьи из Майнца в Петербург. Эту сумму он обещал «в три срока либо отработать, либо готовыми деньгами уплатить» [8, с. 179]. Однако на этот раз правительство оказалось более сдержанным в своих решениях. Из-за сложности изменения государственного бюджета в условиях Русско-турецкой войны в субсидии И.М. Гартунгу было отказано.

Отсутствие конкуренции со стороны других типографий создавало благоприятные предпосылки для развития нового издательского бизнеса И.М. Гартунга. Однако на протяжении своей истории «вольная» типография И.М. Гартунга работала плохо. В 1771–1776 гг. из ее стен выходит только 11 наименований книг и журналов на немецком, французском, итальянском и русском языках [9]. Стремясь поправить свое положение, в сентябре 1778 г. издатель опубликовал в Санкт-Петербургских ведомостях объявление о поиске компаньона, который помог бы поправить его положение. 18 ноября 1774 г. появляется еще одно заявление И.М. Гартунга, в котором он «при сем объявляя благожелательной публике, что ныне типографию свою поправил, и находятся у него всякия как российские, так и иностранные шриф-

⁹ РГАДА. Ф. 248. Оп. 44. Кн. 3891. Л. 86.

¹⁰ Там же. Л. 87.

¹¹ Там же. Л. 89.

ты»¹². Однако о дальнейших успехах издательского дела первой вольной типографии история умалчивает. После 1775 г. сведения о печатни И.М. Гартунга больше не встречаются.

Несмотря на провал типографского бизнеса, И.М. Гартунг оставил свой след в истории книгопечатания России, став первым человеком, получившим официальное право организовать частное издательство. После него право на создание частной типографии получил И.Я. Вейтбрехт, имевший более весомые результаты в сфере изготовления и продажи книг.

О связи И.Я. Вейтбрехта с российским книжным рынком было известно еще задолго до открытия вольной типографии. В 1725–1730 гг. он работал корреспондентом Академии наук в Амстердаме [10, с. 110]. В его задачи входили подбор и транспортировка заграничной литературы для академической лавки. На эту должность набирались самые известные издатели-книготорговцы Европы, «люди добрые и надежные» [11], способные осуществить трансферт всех запланированных сочинений. Благодаря его деятельности в Россию попали трехтомное издание “*Histoire de France sous le règne de Louis XIV*” (Rotterdam, 1718–1722), подготовленное к печати Исаака де Ларре, книга “*Histoire des révolutions de Suède*” (Paris, 1696) и другие сочинения.

В 1765 г. Академия наук пригласила И.Я. Вейтбрехта заведовать своей книжной лавкой. В его обязанности входило составление каталогов продаваемой иностранной литературы, составление рейтингов самых популярных у российских читателей книг. Активно изучая деятельность столичного книжного рынка, И.Я. Вейтбрехт предлагает ряд мер для улучшения транспортировки литературы в Россию [12, с. 26–28]. Из-за произвола чиновников он считал важным отметить таможенные досмотры иностранных произведений, одновременно повысив роль Академии наук в цензуре заграничных изда-

ний. Сочинения, которые могли смутить читающую публику, предлагалось отправлять в академическую библиотеку или возвращать комиссионерам. Некоторые из данных идей были в последующем претворены в жизнь.

Значительный опыт в книготорговой индустрии, а также знакомство с российским издательским рынком натолкнуло И.Я. Вейтбрехта на мысль о создании собственной типографии. Используя свои знакомства в высших эшелонах власти в 1776 г., он получает исключительную привилегию на создание партикулярного издательства. При этом, в отличие от И.М. Гартунга, И.Я. Вейтбрехту разрешали печатать не только иностранный, но и русский литер. Однако использовать это право типограф должен был осторожно, чтобы печатные станы «ни под каким видом на продажу партикулярным людям не отпускать, и литер, кроме словолитной, при типографии находящейся, в особых или партикулярных домах не отливать и не делать»¹³.

Став частным комиссионером, И.Я. Вейтбрехт не только не потерял связи с Академией наук, но и приумножил их, создав условия для реализации произведений из академической лавки и выступая посредником между нею и иностранными комиссионерами. За годы своей деятельности он снискал славу одного из самых авторитетных печатников Санкт-Петербурга. В общей сложности им было подготовлено 361 издание (420 томов, включая 250 названий на русском и 111 на иностранных языках) [12, с. 25].

В 1778 г. И.Я. Вейтбрехт заключает партнерство с выходцем из Гольштейна Иоганном Шнором и основывает магазин-типографию в Москве. В 1776–1781 гг. партнерами было выпущено 38 книг на русском и 30 книг на иностранных языках. В числе прочих здесь готовились к печати произведения Г.Р. Державина, поэма И. Богдановича «Душенька», имевшие огромное значение для русской культуры.

¹² Санкт-Петербургские ведомости. 1774. № 73. 12 сент. С. 4.

¹³ Полный свод Законов Российской империи. Т. 20. Собр. I. Спб.: Тип. II Отделения Собственной Его Императорского Величества Канцелярии, 1830. № 14495.

Издательство Вейтбрехта и Шнора являлось пионерами в подготовке и продаже ряда профессиональных журналов. Партнеры обеспечили выпуски первого в России дамского журнала «Модное ежемесячное издание» [13] и делового издания “*Sankt-Petersburgisches Journal*”¹⁴, общественно значимой газеты «Санкт-Петербургский вестник»¹⁵. При их непосредственном участии выходили труды Вольного экономического общества, на продажу которых у И.Я. Вейтбрехта были исключительные права.

Однозначным успехом книготорговой деятельности Вейтбрехта и Шнора в этот период стала подготовка музыкальных произведений (либретто «Добрые солдаты М.М. Хераскова, либретто Пьетро Метастазіо). По сути, это был первый в стране опыт продаж нотной литературы. При отсутствии других конкурентов на рынке данные издания пользовались высоким спросом [12, с. 169-170]. Уделяя значение правильной подаче своего товара, партнеры одновременно также реализовывали музыкальные инструменты, технические аксессуары, распространяли билеты на музыкальные концерты и театральные представления.

Типография Вейтбрехта и Шнора успешно конкурировала с ведущими предприятия России – типографией Академии наук и печатней Сухопутного шляхетного корпуса. Столь успешная дельность наглядно демонстрировала выгодность русского книготоргового бизнеса и высокую общественную значимость создаваемых издательств. При этом усиление государственной цензуры в конце XVIII века ни сколько не мешало книжному делу и не угрожало закрытию их партнерства.

К осени 1781 г. пути И.Я. Вейтбрехта и И.К. Шнора разошлись. Каждый из них стал заниматься самостоятельным бизнесом. И.К. Шнор открыл партикулярное издательство в Лютеранской церкви святого Петра на

Невском проспекте, И.Я. Вейтбрехт задумался о создании типографии для правительственных нужд. По всей видимости, возросшая конкуренция между вольными печатнями после указа 1783 г. вынуждала И.Я. Вейтбрехта на поиск постоянных заказов. В 1781–1783 гг. он выпустил всего лишь 21 том на русском языке, что явно свидетельствовало о разработке новой стратегии бизнеса [12, с. 96].

Удобный случай представился в 1784 г. Сложности размещения казенных заказов в частных типографиях, вынудили правительство всерьез задуматься о создании собственного печатного органа. По всей видимости, авторитет И.Я. Вейтбрехта, его опыт и связи заставили обратить на себя внимание. 27 августа 1784 г. Высочайшим указом И.Я. Вейтбрехту была дарована концессия на учреждение «новой типографии для Кабинета и коллегии иностранных дел»¹⁶. Для расширения производства и налаживания печати он получал беспроцентную ссуду в размере 10 тыс. руб. сроком на 10 лет.

И.Я. Вейтбрехт оправдал возложенные на него ожидания. В 1774–1785 гг. под его контролем было подготовлено и напечатано множество правительственных документов на русском, французском и немецком языках (указы «О вине», «О водоходстве, «О Благочининье» и др.). Одновременно им были опубликованы важнейшие международные манифесты (Манифест о войне с Турцией, Манифест о войне со Швецией и др.), тексты межгосударственных договоров (Трактат между Россией и Францией о дружбе, Конвенция о торговле между Россией и Великобританией и др.). В 1786 г. И.Я. Вейтбрехт и И.К. Шнор осуществляют печать «Учреждений для управления губерниями» [12, с. 96] – важнейшего правительственного издания, написанного для проведения административной реформы Екатерины II. Не забывал И.Я. Вейтбрехт о популярных изданиях. В частности, им готовился музыкальный жур-

¹⁴ Neues St-Petersburgisches Journal vom Jahre... St. Petersburg: Gedr. bey Weitbrecht und Schnorr, 1781. 20 S.

¹⁵ Русская периодическая печать (1702–1894): справочник / под ред. А.Г. Дементьева. М.: Гос. изд-во полит. лит., 1959. 835 с.

¹⁶ РГАДА. Ф. 17. Оп. 1. Д. 197. Л. 1.

нал “Journal de la musique”, печатавший произведения для фортепьяно [14].

Успешную карьеру построил и партнер И.Я. Вейтбрехта И.К. Шнор. После создания собственного типографского бизнеса он приступил к печати популярных художественных произведений. Свои сочинения ему доверяли Д.И. Фонвизин, Г.Р. Державин, А.П. Бунин. Не обошлось без участия И.К. Шнора и в издании «Путешествия из Петербурга в Москву». Для публикации этой книги он передал А.Н. Радищеву свое типографское оборудование (печатный стан и шрифт). Взамен И.К. Шнор должен был получить 50 экземпляров готового тиража. Однако в итоге сделка сорвалась: А.Н. Радищев просто-напросто не выполнил обещание, сославшись на кражу всех отпечатанных томов [15].

ВЫВОДЫ

Деятельность частных книгоиздателей России второй половины XVIII века создавала возможности для формирования национального книжного рынка, наполнения его различной научной, художественной и учебной литературой. Тем самым типографы способствовали распространению самых широких знаний среди российского населения, повышали разнообразие и качество продаваемой литературы. Коммерческий успех издателей явно свидетельствовал о широких перспективах развития книготорговой деятельности в нашей стране. Они не просто издавали популярные произведения, но и продуктивно конкурировали с крупнейшими типографиями страны. Во многом эффективность первых частных издателей и их польза для развития просвещения в России являлась веским аргументом к принятию закона о вольных типографиях, общей демократизации отечественной книготорговли.

Список источников

1. *Васильев В.И.* Издательская деятельность Академии наук в ее историческом развитии: (От зарождения до наших дней): в 2 кн. М.: Наука, 1999. Кн. 1. 261 с.
2. *Жирков Г.В.* История цензуры в России XIX–XX века. М.: Аспект-Пресс, 2001. 368 с. <https://elibrary.ru/tpfkpf>
3. *Копанев Н.А.* Распространение иностранной книги в Петербурге в первой половине XVIII века: по материалам академических книготорговых каталогов // Русские книги и библиотеки в XVI – первой половине XIX века. Л., 1983. С. 38–53. <https://elibrary.ru/xaxapx>
4. *Гутнов Д.А.* Деятельность первых иностранных издателей в России и издание указа «О вольных типографиях» в 1783 году // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2022. № 4-1 (67). С. 35–42. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-4-1-35-42>, <https://elibrary.ru/hlhmeu>
5. *Константинов К.Б.* Деятельность частных типографий в России во второй половине XVIII века: историко-правовой аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2006. Т. 2. № 19. С. 44–48. <https://elibrary.ru/mssjyx>
6. *Константинов К.Б.* Правовое регулирование деятельности частных типографий в России во второй половине XVIII века // История государства и права: федеральный журнал. 2006. № 11. С. 28–29. <https://elibrary.ru/kxxybn>
7. *Самарин А.Ю.* Новые документы о первом владельце частной типографии в России И.М. Гартунге // Федоровские чтения. 2005. М., 2005. С. 518–522. <https://elibrary.ru/unnanp>
8. *Долгова С.Р.* О первых владельцах частных типографий в России (И.М. Гартунг и И.К. Шнор) // Книга: исследов. и материалы. М., 1976. Сб. 32. С. 178–180.
9. *Самарин А.Ю.* Немцы – создатели первых частных типографий в России // «Вводя нравы и обычаи Европейские в Европейском народе»: К проблеме адаптации западных идей и практик в Российской империи. М.: Изд-во «Политическая энциклопедия», 2008. С. 221–235. <https://elibrary.ru/smvjch>

10. Луппов С.П. Книга в России в послепетровское время: 1725–1740. Л.: Наука, 1976. 378 с. <https://elibrary.ru/ztkoqf>
11. Луппов С.П. Французская книга в России в XVIII в.: очерки истории. Л., 1986. 256 с. <https://elibrary.ru/xckybj>
12. Фафурин Г.А. К истории академической книжной торговли в России в эпоху Екатерины II: деятельность Иоганна Вейтбрехта в Санкт-Петербурге. СПб.: Петербург. лингвист. общество, 2010. 375 с. <https://elibrary.ru/qymysp>
13. Смеюха В.В. Первый отечественный женский журнал: история и типология // *Lingua mobilis*. 2011. № 2 (28). С. 106-112. <https://elibrary.ru/tmusih>
14. Ломтев Д.Г. Первые немецкие музыкальные издатели в России // *Известия высших учебных заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела*. 2009. № 5. С. 92-99. <https://elibrary.ru/pltaazj>
15. Бабкин Д.С. Процесс А.Н. Радищева. Москва; Ленинград: Изд-во Акад. наук СССР, 1952. 360 с.

References

1. Vasil'ev V.I. (1999). *Izdatel'skaya deyatel'nost' Akademii nauk v ee istoricheskom razvitii: (Ot zarozhdeniya do nashikh dnei): v 2 kn.* [Publishing Activity of the Academy of Sciences in its Historical Development: (From its Inception to the Present Day): in 2 bks]. Moscow, Nauka Publ., bk 1, 261 p. (In Russ.)
2. Zhirkov G.V. (2001). *Istoriya tsenzury v Rossii XIX–XX veka* [History of Censorship in Russia in the 19th–20th Centuries]. Moscow, Aspect-Press, 368 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tpfkpf>
3. Kopanev N.A. (1983). *Rasprostranenie inostrannoi knigi v Peterburge v pervoi polovine XVIII veka: po materialam akademicheskikh knigotorgovykh katalogov* [Distribution of foreign books in St. Petersburg in the first half of the 18th century: based on materials from academic bookselling catalogs]. *Russkie knigi i biblioteki v XVI – pervoi polovine XIX veka* [Russian Books and Libraries in the 16th – First Half of the 19th Centuries]. Leningrad, pp. 38-53. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xaxapx>
4. Gutnov D.A. (2022). The activities of the first foreign publishers in Russia and the publication of the decree “On free printing houses” in 1783. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 4-1 (67), pp. 35-42. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2022-4-1-35-42>, <https://elibrary.ru/hlhmeu>
5. Konstantinov K.B. (2006). Deyatel'nost' chastnykh tipografii v Rossii vo vtoroi polovine XVIII veka: istoriko-pravovoi aspekt [Activities of private printing houses in Russia in the second half of the 18th century: historical and legal aspect]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena = Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, vol. 2, no. 19, pp. 44-48. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mssjyx>
6. Konstantinov K.B. (2006). Pravovoe regulirovanie deyatel'nosti chastnykh tipografii v Rossii vo vtoroi polovine XVIII veka [Activities of private printing houses in Russia in the second half of the 18th century: historical and legal aspect]. *Istoriya gosudarstva i prava: federal'nyi zhurnal = History of State and Law*, no. 11, pp. 28-29. (In Russ.) <https://elibrary.ru/kxxybn>
7. Samarin A.Yu. (2005). Novye dokumenty o pervom vladel'tse chastnoi tipografii v Rossii I.M. Gartunge [New documents about the first owner of a private printing house in Russia I.M. Hartung]. *Fedorovskie chteniya. 2005* [Fedorov Readings. 2005]. Moscow, pp. 518-522. (In Russ.) <https://elibrary.ru/unnanp>
8. Dolgova S.R. (1976). O pervykh vladel'tsakh chastnykh tipografii v Rossii (I.M. Gartung i I.K. Shnor) [About the first owners of private printing houses in Russia (I.M. Hartung and I.K. Shnor)]. *Kniga: issledovaniya i materialy* [Book: Researches and Materials]. Moscow, coll. 32, pp. 178-180. (In Russ.)
9. Samarin A.Yu. (2008). Nemtsy – sozdateli pervykh chastnykh tipografii v Rossii [The Germans are the creators of the first private printing houses in Russia]. «*Vvodya nray i obychai Evropeiskie v Evropeiskom narode*»: *K probleme adaptatsii zapadnykh idei i praktik v Rossiiskoi imperii* [“Introducing European Morals and Customs into the European People”: On the Problem of Adapting Western Ideas and Practices in the Russian Empire]. Moscow, Politicheskaya ehntsiklopediya Publ., pp. 221-235. (In Russ.) <https://elibrary.ru/smvjch>
10. Luppov S.P. (1976). *Kniga v Rossii v poslepetrovskoe vremya: 1725–1740* [The book in Russia in Post-Petrine Times: 1725–1740]. Leningrad, Nauka Publ., 378 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ztkoqf>

11. Luppov S.P. (1986). *Frantsuzskaya kniga v Rossii v XVIII v.: ocherki istorii* [French Books in Russia in the 18th Century: Historical Essays]. Leningrad, 256 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xckybj>
12. Fafurin G.A. (2010). *K istorii akademicheskoi knizhnoi trgovli v Rossii v ehpokhu Ekateriny II: deyatel'nost' Ioganna Veitbrekhta v Sankt-Peterburge* [On the History of the Academic Book Trade in Russia in the Era of Catherine the 2nd: the Activities of Johann Weitbrecht in St. Petersburg]. St. Petersburg, Saint-Petersburg Linguistic Society Publ., 375 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qymysp>
13. Smeyukha V.V. (2011). The first woman magazine of our country: history and typology. *Lingua mobilis*, no. 2 (28), pp. 106-112. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tmusih>
14. Lomtev D.G. (2009). Pervye nemetskie muzykal'nye izdateli v Rossii [The first German music publishers in Russia]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Problemy poligrafii i izdatel'skogo dela = News of Higher Educational Institutions. Problems of Printing and Publishing*, no. 5, pp. 92-99. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pltaazj>
15. Babkin D.S. (1952). *Protsess A.N. Radishcheva* [A.N. Radishchev's Process]. Moscow, Leningrad, Academy of Sciences of the Soviet Union Publ., 360 p. (In Russ.)

Информация об авторах

Житин Руслан Магомедович, кандидат исторических наук, научный сотрудник центра фрактального моделирования социальных и политических процессов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>
istorik08@mail.ru

Топильский Алексей Геннадьевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>
a-topil@yandex.ru

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

Поступила в редакцию 10.11.2023
Одобрена после рецензирования 19.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the authors

Ruslan M. Zhitin, PhD (History), Research Scholar of Fractal Modeling of Social and Political Processes Center, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0002-6031-6088>
istorik08@mail.ru

Aleksey G. Topilsky, PhD (History), Associate Professor of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.
<https://orcid.org/0000-0001-9416-1312>
a-topil@yandex.ru

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

Received 10.11.2023
Approved 19.12.2023
Accepted 17.01.2024



Вопросы судебной системы России 1860–1880-х гг. в работах М.Н. Каткова

Сергей Николаевич ПОДЛЕСНЫХ 

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова»
394087, Российская Федерация, г. Воронеж, ул. Тимирязева, 8
agera3@yandex.ru

Актуальность. Консервативное течение в отечественной общественной мысли второй половины XIX века является одной из главных целей исследований в исторической науке. Анализ взглядов одного из виднейших российских консерваторов М.Н. Каткова на новые институты судебной системы России, судейский корпус после реформы 1864 г. отражает роль известного публициста и его влияние на общественные массы и государственную судебную политику в эпоху реформ и контрреформ. Цель исследования – выявление проблематики по заданной теме в работах М.Н. Каткова, описание основных выводов М.Н. Каткова относительно судебной системы России 1860–1880-х гг.

Материалы и методы. Основными источниками исследования послужили многочисленные публикации М.Н. Каткова, отражающие его взгляды на судебную систему России в 1860–1880-е гг. и, в частности, на новые для российского государства, права и общества институты: мировая юстиция, кассационные департаменты Правительствующего сената, суд присяжных. Дополнительными источниками исследования выступили работы отечественных ученых второй половины XIX века по заданной теме. Методологической основой исследования послужили как общие, так и частные методы научного познания: метод структурного анализа, который позволил оценить изменения в российском обществе второй половины XIX века; историко-сравнительный метод, с помощью которого в исследовании путем сравнения различных точек зрения по вопросам судебной системы России сделаны общие и частные выводы; историко-системный метод, который позволил в комплексе проанализировать взгляды российских исследователей в 1860–1880-е гг. на пореформенную судебную систему России, в частности, на мировую юстицию, кассационные департаменты Правительствующего сената, суд присяжных; логический метод, который позволил выявить причины в изменении взглядов М.Н. Каткова на судебную систему России в 1860–1880-е гг.; также использовались иные методы научного познания.

Результаты исследования. Были рассмотрены взгляды М.Н. Каткова на судебную систему России в целом, и в частности, на три института, введенных по итогам судебной реформы 1864 г.: мировая юстиция, кассационные департаменты Правительствующего сената, суд присяжных. Проведен анализ публикаций известного журналиста на проблемные вопросы в деятельности указанных институтов. Отмечено влияние публицистики М.Н. Каткова на государственную жизнь Российской империи в 1860–1880-е гг., дан анализ причин в изменении взглядов М.Н. Каткова на судебную систему России пореформенного времени.

Выводы. Изучение взглядов М.Н. Каткова позволяет представить сложный процесс борьбы двух основных течений общественной мысли России второй половины XIX века (либералы, консерваторы) по вопросам судебной системы России, а также отметить наиболее проблемные и спорные моменты в реализации положений Судебных уставов 20 ноября 1864 г., понять причины споров. Сделан вывод о конфликте основных положений Судебных уставов 20 ноября 1864 г. с самодержавной философией М.Н. Каткова, что послужило причиной изменения отношения известного публициста к проводимой в Российской империи судебной реформе, а также определило апологетику М.Н. Каткова в эпоху так называемых контрреформ.

Ключевые слова: М.Н. Катков, Александр II, консерватизм, судебная реформа 1864 г., контрреформы, мировая юстиция, кассационные департаменты Сената, суд присяжных, судебный корпус, историография

Для цитирования: Подлесных С.Н. Вопросы судебной системы России 1860–1880-х гг. в работах М.Н. Каткова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 162–176. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-162-176>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-162-176>

Issues of the Russian judicial system in the 1860–1880s in M.N. Katkov's works

Sergey N. PODLESNYKH 

Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov
8 Timiryazev St., Voronezh, 394087, Russian Federation
agera3@yandex.ru

Importance. The conservative trend in Russian social thought of the second half of the 19th century is one of the main goals of research in history science. The views analysis of one of the most prominent Russian conservatives, M.N. Katkov, on the new institutions of the Russian judicial system, the judicial corps after the reform of 1864 reflects the role of a well-known publicist and his influence on the masses and state judicial policy in the era of reforms and counter-reforms. The purpose of the study is to identify issues on a given topic in M.N. Katkov's works, to describe the main conclusions of M.N. Katkov regarding the Russian judicial system in the 1860s and 1880s.

Materials and Methods. The main sources of the study are numerous publications by M.N. Katkov, reflecting his views on the Russian judicial system in the 1860s and 1880s, and in particular on institutions new to the Russian state, law and society: world justice, cassation departments of the Governing Senate, jury trial. Additional sources of the study are the works of Russian scientists of the second half of the 19th century on a given topic. The methodological basis of the study is both general and particular methods of scientific cognition: the structural analysis method, which made it possible to assess changes in Russian society in the second half of the 19th century; the historical-comparative method, with which general and particular conclusions are drawn in the study by comparing different points of view on the Russian judicial system; the historical-systemic method that made it possible to comprehensively analyze the views of Russian researchers in the 1860s and 1880s on the post-reform Russian judicial system, in particular on world justice, cassation departments of the Governing Senate, jury trial; the logical method that allowed to identify the reasons for the change in M.N. Katkov's views on the Russian judicial system in the 1860s and 1880s; other methods of scientific knowledge are also used.

Results and Discussion. M.N. Katkov's views on the Russian judicial system as a whole, and in particular on three institutions introduced as a result of the judicial reform of 1864: world justice, cassation departments of the Governing Senate, jury trial, are considered. The analysis of publications by a well-known journalist on problematic issues in the activities of these institutions is carried out. The influence of M.N. Katkov's journalism on the state life of the Russian Empire in the 1860s–1880s is noted, the analysis of the reasons for the change in M.N. Katkov's views on the Russian judicial system of in the post-reform period is given.

Conclusion. The study of M.N. Katkov's views allows us to present the complex process of struggle between the two main currents of public thought in Russia of the second half of the 19th century (liberals, conservatives) on issues of the Russian judicial system, as well as to note the most problematic and controversial moments in the provisions implementation of the Judicial Statutes of November 20, 1864, to understand the causes of disputes. The conclusion is made about the conflict of the main provisions of the Judicial Statutes of November 20, 1864 with the M.N. Katkov's autocratic philosophy, which caused a change in the attitude of the famous publicist to the judicial reform carried out in the Russian Empire, and also determined M.N. Katkov's apologetics in the era of the so-called counter-reforms.

Keywords: M.N. Katkov, Alexander II, conservatism, judicial reform of 1864, counter-reforms, world justice, cassation departments of the Senate, jury trial, judicial corps, historiography

For citation: Podlesnykh, S.N. (2024). Issues of the Russian judicial system in the 1860–1880s in M.N. Katkov's works. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 162-176. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-162-176>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Видный общественный деятель, публицист, издатель и литературный критик Михаил Никифорович Катков (1818–1887) занимает противоречивое место в истории консервативной мысли России XIX века. Современники совершенно по-разному относились к М.Н. Каткову и его творчеству. Либералы называли его «вождь реакции», «будочник русской прессы», консерваторы же, напротив, высоко ценили талант М.Н. Каткова отстаивать национальные интересы, отзываясь о нем как об «установителе русского просвещения», «первом и величайшем русском публицисте» [1, с. 193].

Большинство авторов, и небезосновательно, относят М.Н. Каткова к консервативному и «охранительному» направлению отечественной мысли. Некоторые исследователи раннего периода его творческой деятельности видели в работах известного публициста «либерализм правого направления» [2, с. 72]. Ученые, занимающиеся историей отечественного консерватизма XIX века, говорят о его неоднородности. Консерватизм поре-

форменного времени делят на два типа: великосветский, политический консерватизм (идея ограничения самодержавия, защита частной собственности; в некоторых позициях этот тип консерватизма близок либерализму); традиционалистский и государственный консерватизм (ориентация на национальные и патриархальные ценности). Второй тип отечественного консерватизма был фактически следствием разочарования Великих реформ и явился платформой для внутренней политики правительства Александра III. М.Н. Катков как раз был представителем второго направления отечественного консерватизма пореформенной эпохи.

Анализ публикаций М.Н. Каткова по судебной системе России в том числе позволяет вскрыть основные проблемные вопросы, которые волновали современников в ходе реализации Судебных уставов 20 ноября 1864 г. В этой связи цель исследования заключается, во-первых, в выявлении проблематики по заданной теме в работах М.Н. Каткова, во-вторых, в описании основных выводов М.Н. Каткова относительно судебной системы России 1860–1880-х гг.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основными источниками исследования послужили многочисленные публикации М.Н. Каткова, отражающие в целом его взгляды на судебную систему России в 1860–1880-е гг., и в частности, на новые для российского государства, права и общества институты: мировая юстиция, кассационные департаменты Правительствующего сената, суд присяжных. Дополнительными источниками исследования выступили работы отечественных ученых второй половины XIX века по заданной теме.

Методологической основой исследования послужили как общие, так и частные методы научного познания: метод структурного анализа, который позволил оценить изменения в российском обществе второй половины XIX века; историко-сравнительный метод, с помощью которого в исследовании путем сравнения различных точек зрения по вопросам судебной системы России делаются общие и частные выводы; историко-системный метод, который позволил в комплексе проанализировать взгляды российских исследователей в 1860–1880-е гг. на пореформенную судебную систему России, в частности, на мировую юстицию, кассационные департаменты Правительствующего сената, суд присяжных; логический метод, который позволил выявить причины в изменении взглядов М.Н. Каткова на судебную систему России в 1860–1880-е гг.; также использовались иные методы научного познания.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

До 1917 г. о М.Н. Каткове и его творчестве вышло несколько книг. В советское время научная литература не блистала разнообразием материала о жизни и творчестве известного журналиста. Особо бурный интерес у исследователей, занимающихся историей России 1850–1880-х гг., стал проявляться к творческому наследию М.Н. Каткова с 1990-х гг. [1, с. 194]. Однако исследователи не ставили перед собой самостоятельной це-

ли – проанализировать взгляды М.Н. Каткова на судебную систему России второй половины XIX века.

Среди современных авторов, которые в своих исследованиях анализируют политико-правовые взгляды М.Н. Каткова, его отношение к государственной власти и государственному управлению, можно назвать А.Е. Епифанова [3], И.В. Велигонову и Э.А. Попова [4], Е.А. Тимохову [5].

По словам современного исследователя К.П. Краковского, ни один из правовых памятников эпохи Великих реформ не вызывал и не вызывает «столь противоречивые, даже полярные оценки и суждения, как Уставы» [6, с. 19].

Еще на стадии подготовки Судебных уставов в идейном споре о сущности нового судоустройства столкнулись два лагеря: либералы и консерваторы. Консервативный лагерь общественной мысли России XIX века являлся самой мощной политической силой, хотя и не представляющей из себя единого фронта. Два основных подхода, либеральный и консервативный, противостояли друг другу и после подписания императором Александром II Судебных уставов.

Консерватор М.Н. Катков не мог обойти стороной в своих публикациях тему нового судопроизводства и судоустройства. В период 1860–1880-х гг. из-под его пера вышли сотни статей, посвященных новой судебной системе России. Подавляющее большинство работ по новой судебной системе России М.Н. Катков публиковал в газете «Московские ведомости», редактором которых он являлся в 1850–1855 гг. и в 1863–1887 гг. Причем публицист печатал свои статьи без названия и никогда их не подписывал своим именем, считая их редакционными передовыми статьями, изложенными в редакционной оценке. Названия всем статьям М.Н. Каткова дала его жена Софья Петровна Каткова (урожд. Шаликова, 1832–1913) и ее помощники-редакторы, когда готовили к печати наиболее полное многотомное собрание работ знаменитого публициста после его смерти –

«Собрание передовых статей «Московских ведомостей»».

Самыми яркими оппонентами судебной реформы 1864 г. были М.Н. Катков и русский юрист В.Я. Фукс [7, с. 69]. По мнению известного дореволюционного историка права И.А. Блинова, публицист М.Н. Катков был «самым ярким выразителем общественного настроения и общественного мнения к судебной реформе»¹.

М.Н. Катков начал публикацию статей на тему нового судоустройства еще до подписания Судебных уставов 20 ноября 1864 г. В «Московских ведомостях» в период с 1863 по 1887 гг. им было опубликовано подавляющее количество работ по судебной системе России (более 200 статей)².

С.Г. Щегловитов (Неведенский), автор одной из первых книг об М.Н. Каткове, отмечал, что «когда вышли основные положения, Катков приветствовал их с большой теплотой. Он радовался распространению верных понятий в обществе»³. В первые годы реализации Судебных уставов 1864 г. публикации М.Н. Каткова носили эмоционально-восторженный характер, публицист называл новые суды «настоящими судами», «потому что бывшие доселе суды лишь неправильно назывались этим именем»⁴.

Переломным в творчестве М.Н. Каткова был 1878 г., когда на волне революционного подъема, террористической деятельности народников, в своих статьях он начал занимать ожесточенные позиции относительно новых судебных учреждений. Восторженные взгляды консерватора М.Н. Каткова на судебную реформу постепенно в 1870-е гг.

приобретают сдержанный характер, тон его публицистических статей меняется, а после 1881 г. М.Н. Катков и вовсе становится ожесточенным противником новых судебных преобразований. И.Г. Щегловитов в 1915 г. отмечал: «Во главе гонения на Судебные уставы стал, первоначально сочувствовавший судебному преобразованию, М.Н. Катков, перешедший потом в лагерь злых его гонителей»⁵.

Публицистика М.Н. Каткова позволяет современному исследователю обозначить круг проблемных вопросов реализации судебной реформы и контрреформы в 1860–1880-е гг., увидеть, какие именно эпизоды деятельности новых судебных установлений волновали российскую общественность, понять причины этих проблем. Мы проанализировали взгляды М.Н. Каткова на новые для тогдашних российского права, государства и общества институты, введенные в Российской империи по судебной реформе 1864 г.: мировая юстиция, кассационные департаменты Правительствующего сената, суд присяжных.

Современники отмечали, что «введение мирового судебного института едва ли не составляет, по своим ближайшим последствиям, самого знаменательного явления во всей судебной реформе...»⁶. Деятельности самой низовой инстанции в новой судебной системе России М.Н. Катков придавал большое значение, особенно в первые годы после введения Судебных уставов. Необходимо отметить, что именно в мировой юстиции М.Н. Катков видел «начало и корень нового судоустройства»⁷.

Местной юстиции и проблемам, связанным с реформированием этого уровня судебных учреждений, М.Н. Катков посвятил десятки своих публикаций. В первые годы по-

¹ Блинов И.А. Судебная реформа 20 ноября 1864 г. Пг.: Сенатская тип., 1914. С. 225.

² Мойсинович А.М. Судебная реформа 1864 г. в оценках современников и исследователей второй половины XIX – начала XX в.: дис. ... канд. ист. наук. Ярославль, 2006. С. 28.

³ Щегловитов С.Г. (Неведенский). Катков и его время. Спб.: Тип. А.С. Суворина, 1888. С. 465.

⁴ Катков М.Н. Исключительное господство бюрократии и Верховная власть // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1866 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 324.

⁵ Щегловитов И.Г. Влияние иностранных законодательства на составление Судебных уставов 20 ноября 1864 года. Пг.: Т-во И.Д. Сытина, 1915. С. 11.

⁶ Безобразов В.П. Государство и общество: Управление, самоуправление и судебная власть. СПб.: Тип. В. Безобразова и Ко, 1882. С. 413.

⁷ Щегловитов С.Г. (Неведенский). Катков и его время... С. 466.

сле введения Судебных уставов публицист восторженно отзывался о мировой юстиции, однако, в 1870-е гг. он резко меняет свое отношение к этому институту.

В одной из публикаций 1864 г. Михаил Никифорович заключал, что мировая юстиция «будет ведать весь наш народный быт, и на ее широком основании должно выситься новое здание всей судебной системы»⁸. Только одна эта цитата из статьи М.Н. Каткова говорит о том, какое значение он придавал введению в России мировых судов в 1860-е гг. В данной статье М.Н. Катков задается проблемой соотношения, связи мировых судов с иными учреждениями местного уровня, в частности, с земствами. Журналист пишет, что мировая юстиция должна служить связующим звеном «между судебной частью и всеми другими частями». Вопрос взаимосвязи мирового суда и полиции также поднимался М.Н. Катковым. Первоначально журналист полагал, что мировые учреждения должны заведовать полицией⁹. М.Н. Катков считал, что с «неурядицей сельского быта» мировой суд справится лучше местной полиции, ввиду этого полицию необходимо подчинить мировым судебным учреждениям. К тому же М.Н. Катков считал, что «прекратить радикально неизбежные злоупотребления чиновничества нельзя ничем иным, как судебным контролем»¹⁰.

Один из основных вопросов, который поднимался современниками в ходе обсуждения мировой юстиции в России, был вопрос оснований к назначению на должность мирового судьи. Этой теме в ходе полемики по организации нового института мировых судебных учреждений исследователями вто-

рой половины XIX века было уделено особое внимание.

В статье «Кому и на каком основании будет даваться у нас звание мировых судей» (1864 г.) публицист М.Н. Катков анализирует требования, предъявляемые к кандидатам на должности мировых судей, в том числе с учетом зарубежного опыта. По мнению известного консерватора, к мировым судьям должны предъявляться несколько требований: оседлость и имущественный ценз (собственники или землевладельцы). По поводу конкретной суммы ежегодного дохода для кандидатов в мировые судьи публицист М.Н. Катков умалчивал, только отмечая, что «назначить цензом для звания мирового судьи 100 руб. ежегодного дохода значило бы вовсе не назначать ценза...»¹¹.

Большое количество работ современники посвящали порядку назначения и выборов мировых судей¹². Спор о преимуществах избрания мировых судей на местах, в уездах, и их назначения коронными органами власти длился не одно десятилетие. М.Н. Катков считал, что назначение мировых судей от правительства наиболее предпочтительно,

¹¹ Катков М.Н. Кому и на каком основании будет даваться у нас звание мировых судей // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1864 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 195.

¹² Выбор в мировые судьи в Санкт-Петербурге // Судебный вестник. № 1867. № 185. С. 3; Фет А. Заметка о выборе мировых судей // Литературная библиотека. 1868. № 1. С. 166-173; Неклюдов. О списках лиц, имеющих право быть избранными в мировые судьи // Судебный вестник. 1870. № 9. С. 2; Настоятельная необходимость реформы (стеснительность условий избрания в мировые судьи и неудобства порядка избрания) // Неделя. 1870. № 45. С. 1; О праве земских собраний на гласное обсуждение предшествовавшей деятельности мировых судей, при новых выборах на эту должность // Юридический вестник. 1873. Кн. 5-6. С. 3-15; Н – Р – а. Избрание и утверждение мировых судей // Судебный вестник. 1876. № 23. С. 1-2; Новый закон о назначении служащих в мировых судебных установлениях и мировых судей (о праве губернаторов требовать смены мировых судей) // Вестник Европы. 1879. Кн. 12. С. 872-876; Об утверждении (выборных) мировых судей в должности // Судебная газета. 1885. № 41. С. 3; М.Е.Д. Об институте мировых судей (преимущества судей правительственных перед выборными) // Новое время. 1884. № 3144. С. 1.

чем их выборы в уездах, в том числе потому, что «выборное начало может становиться слепым орудием всякого рода недостойных искательств». Иными словами, М.Н. Катков не доверял выборам мировых судей на местах. Действительно, как показывает юридическая практика, на деле толкование Судебных уставов 20 ноября 1864 г. в уездах было неоднородным, то есть в разных уездах собственно Учреждение о судебных установлениях применялось неодинаково. Само собой, что на местах на этой почве возникали всевозможные споры и разногласия в выборных кампаниях мировых судей. К примеру, в своей статье «К вопросу о выборах в мировые судьи» 1869 г. Я.О. Попов отмечал: «...некоторые земские собрания признают избрание в мировые судьи состоявшимся даже за такими лицами, которые, не удовлетворяя условиям ст. 19 и 20 Учр. Суд. Уст., получают простое большинство белых шаров при своей баллотировке»¹³.

Небезынтересная и важная тема в деятельности мировой юстиции пореформенного времени – надзор за мировыми судьями вышестоящими судебными инстанциями. В соответствии со ст. 64 Учреждения судебных установлений 1864 г. «непосредственный надзор за мировыми судьями принадлежит мировому съезду их округа»¹⁴, высший надзор за мировыми судьями осуществляли кассационные департаменты Сената. В первоначальных судебных проектах предполагалось подчинить мировые судебные учреждения непосредственно кассационному суду. В этой связи М.Н. Катков на страницах «Московских ведомостей» в 1868 г. замечал: «Деятельности кассационного суда грозила серьезная опасность вследствие чрезмерного накопления дел»¹⁵. Выступая за самостоятельность мировой юстиции, публицист, од-

нако, занимал позицию, в соответствии с которой мировой суд все же должен быть в подчинении кассационной инстанции¹⁶.

Как мы уже отмечали выше, к 1880-м гг. М.Н. Катков меняет свое отношение к мировой юстиции. Так, к примеру, в публикации «Злоупотребления мировых судов», увидевшей свет в 1886 г., публицист рисует «картину судебных беспорядков» на низовом уровне судебной системы. Причина злоупотреблений, по мнению журналиста, заключается в том, что «...люди, ни пред кем не ответственные и предоставленные собственному контролю, иначе как небрежно к своим обязанностям относиться не могут»¹⁷. В данной публикации Михаил Никифорович поднимал проблему судебного контроля, которая переплеталась с принципом отделения суда от администрации.

В том числе позиция и аргументация М.Н. Каткова 1880-х гг. по поводу самостоятельности мировой юстиции в России уже после смерти мыслителя легла в основу закона о земских участковых начальниках 1889 г. В соответствии с этим законом судебная власть соединялась с властью административной. Впоследствии земские начальники также следили за политической благонадежностью крестьян [8, с. 187]. Таким образом, законом 1889 г. было покончено с самостоятельностью мирового суда, о чем активно в последние годы своей жизни писал М.Н. Катков.

Знаменитый русский юрист А.В. Лохвицкий в 1864 г. писал: «Если в государстве должна быть сильная законодательная власть, то, естественно, что должен быть и единый, нераздельный орган истолкования закона – кассационный суд»¹⁸.

¹⁶ Там же. С. 394.

¹⁷ Катков М.Н. Злоупотребления мировых судов // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1886 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1898. С. 433.

¹⁸ Лохвицкий А.В. Губерния, ее земские и правительственные учреждения. Ч. 1. Спб.: Тип. И. Бочкарева, 1864. С. 28.

¹³ Попов Я.О. К вопросу о выборах в мировые судьи // Юридический вестник. 1869. Кн. 10-11. С. 84.

¹⁴ Российское законодательство X–XX веков: в 9 т. М.: Юрид. лит., 1991. Т. 8. С. 39.

¹⁵ Катков М.Н. Мировой и кассационный суд // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1868 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 394.

Кассационные департаменты Сената были образованы 16 апреля 1866 г.¹⁹. В составе Сената были образованы два кассационных департамента: уголовный и гражданский. В кассационные департаменты направлялись жалобы на решения апелляционных инстанций (судебные палаты, съезды мировых судей), после 1889 г. также жалобы на решения окружных судов, которые выступали как апелляционная инстанция по отношению к решениям уездных членов окружного суда.

Тема кассационных департаментов особо живо обсуждалась на страницах отечественной периодической печати пореформенной эпохи. Затрагивались темы как общего характера, например, о значении кассационного суда вообще, его сущности²⁰, так и частные вопросы, связанные с деятельностью кассационных департаментов Сената и их реформированием²¹.

Известный русский ученый-правовед И.Я. Фойницкий, анализируя сущность института кассации, писал, что кассация имеет две задачи: судебно-политическую и судебно-практическую²². Судебно-политическая задача состоит в обеспечении единообразно-

го применения всеми судами действующего закона. Судебно-практическая задача заключается в рассмотрении конкретного дела, переданного в кассационные департаменты Сената. Наиболее спорной и проблемной является реализация первой задачи кассации. Судебно-политическая задача кассации подразумевает обобщение судебной практики и в известной степени толкование действующего закона. Современные исследователи подчеркивают, что российское право всегда тяготело к кассации в рамках второй задачи, судебно-практической, игнорируя при этом вторую задачу, судебно-политическую [9, с. 2521]. По сути, судебно-политическая задача кассации – это, в том числе, нормотворческая деятельность «высшего» суда Российской империи.

В первые годы деятельности кассационных департаментов М.Н. Катков высоко оценивал их работу в вопросах толкования Судебных уставов 1864 г. В публикации «Значение кассационного суда» 1867 г. М.Н. Катков поддерживал полномочие высшей судебной инстанции в вопросе обобщения судебной практики: «...решения кассационного суда, печатаемые во всеобщее сведение, «для руководства к единообразному исполнению и применению законов», положат у нас начало настоящей судебной практике»²³.

В своей статье «Необходимость преобразования нашего кассационного суда. История этого вопроса и проекты реформы» за 1874 г. М.Н. Катков отмечал, что кассационной инстанции свойственно толкование закона, и выступал за сосредоточение всей кассационной власти в одном учреждении. В том числе на этом основании судебные палаты не были наделены кассационными полномочиями по отношению к мировым судебным учреждениям. М.Н. Катков считал, что только высшая судебная инстанция может обладать кассационными функциями²⁴.

²³ Катков М.Н. Значение кассационного суда // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1867 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 65.

²⁴ Катков М.Н. Необходимость преобразования нашего кассационного суда. История этого вопроса и

¹⁹ Сенатский по Высочайшему повелению от 16 апреля 1866 г. «Об открытии кассационных гражданского и уголовного департаментов Правительствующего Сената и Общего собрания сих департаментов» // ПСЗРИ. Собрание II. Т. XLI. № 43198. С. 386–388.

²⁰ Государственное значение кассационного суда // Голос. 1871. № 304. С. 1–2.

²¹ Арсеньев К.К. Реформа кассационного суда и кассационного производства // Журнал гражданского и уголовного права. 1876. Кн. 4. С. 42–144; Кассационный суд и необходимое в нем преобразование // Голос. 1871. № 271. С. 1–2; О проектируемом преобразовании гражданского кассационного Сената (в смысле перенесения некоторых его функций на судебные палаты) // Новое Время. 1883. № 2643. С. 1; По поводу бесконтрольности действий кассационного суда в качестве судебной инстанции // Русский вестник. 1883. Т. 163. С. 424–427; Семенов. Практические заметки (о неудобствах разъединения кассационного суда путем перенесения его функций по некоторым делам на судебные палаты) // Судебный вестник. 1875. № 27. С. 3; Юридическое бюро при кассационных департаментах Правительствующего Сената // Голос. 1875. № 31. С. 1–2.

²² Фойницкий И.Я. Курс уголовного судопроизводства: в 2 т. СПб.: Тип. М.М. Стасюлевича, 1899. Т. 2. С. 550.

Интересную мысль М.Н. Катков высказывал относительно структуры кассационных департаментов Сената. Публицист полагал, что соединение в одном департаменте кассации по общим судебным учреждениям и мировым судебным учреждениям вредно и неэффективно. М.Н. Катков поддерживал идею, в соответствии с которой в Сенате необходимо учредить особую кассационную инстанцию для мировых судов: «Следует признать не только правильным, но и в высшей степени полезным учреждение особой кассационной инстанции для мировых судебных установлений»²⁵. Журналист Катков отмечал, что не менее 80 % всех поступающих в Сенат дел – это жалобы на решения мировых съездов²⁶. Современниками выдвигались предложения учредить в Москве отдельный кассационный департамент для мировых судебных установлений. Как пишет Катков, авторы данного предложения указывали на центральное место Москвы в Российской империи. Однако «мнение это не было принято»²⁷.

Следующая проблема, связанная с деятельностью кассационных департаментов Сената, заключалась в медлительности разрешения дел, находящихся в кассационном производстве. Этот вопрос касался судебно-практической функции кассации в правоприменительной деятельности Сената. По данному вопросу М.Н. Катков замечал следующее: «Кассационное производство, особливо по делам гражданским, тянется у нас очень медленно не только до решения Сената, но и после оно. Когда состоялась отмена решения апелляционного суда, приходится обыкновенно ожидать несколько месяцев прежде нежели указ Сената об отмене дос-

проекты реформы // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1874 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 712.

²⁵ Там же. С. 713.

²⁶ Катков М.Н. Причины чрезмерного накопления дел в кассационном суде // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1875 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 42.

²⁷ Катков М.Н. Необходимость преобразования нашего кассационного суда... С. 714.

тавляется в тот суд, куда дело передается для нового решения»²⁸.

В свою очередь небольшая скорость рассмотрения сенаторами поступивших в кассационные департаменты дел приводила к тому, что иногда в Сенате дела скапливались годами. Как правило, уголовные дела рассматривались соответствующим департаментом в течение двух–трех месяцев с момента поступления в Сенат. Настоящая беда складывалась с гражданскими делами. Публицисты-современники писали: «...по гражданским делам кассационное производство редко продолжается менее года, а по большей части полтора или даже два года»²⁹. Причину медлительности разрешения дел в Сенате авторы 1870-х гг. видели в «чрезмерном накоплении дел в кассационном суде – накопление, превышающее силы личного его состава»³⁰.

Публицист М.Н. Катков в статье «Причины чрезмерного накопления дел в кассационном суде» приводит некоторую статистику за 1873 г. Так, в этом году штат кассационных департаментов состоял из 24 сенаторов, 10 прокуроров и 15 чинов канцелярии. На каждого сенатора приходилось письменное решение по 300 делам. Один прокурор давал письменное заключение по 700–800 делам³¹. Однако в целом работу кассационных департаментов в 1870-е гг. М.Н. Катков оценивал, как весьма неплохую: «...нет сомнения, что кассационный суд работает усердно, и громадная масса обнародованных сенатских решений служит тому очевидным доказательством»³².

В 1870-е гг. предлагалось не менее шести проектов реформирования кассационных

²⁸ Катков М.Н. Наши судебные инстанции // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1881 г. М., 1897. С. 300.

²⁹ О мерах к уменьшению накопления дел в кассационных департаментах // Московские ведомости. 1874. № 271. С. 4.

³⁰ Там же. С. 4.

³¹ Катков М.Н. Причины чрезмерного накопления дел в кассационном суде... С. 42.

³² Катков М.Н. Необходимость преобразования нашего кассационного суда... С. 713.

департаментов Сената. Два основных из них сводились к следующему: изменить компетенцию кассации, усилить личный состав канцелярий кассационных департаментов. Штат кассационных департаментов увеличивали несколько раз. Однако вскоре «стало понятно, что решить проблему с рассмотрением дел в Сенате невозможно только увеличивая его штат» [10, с. 54].

В итоге 10 июня 1877 г. был принят указ, по которому изменялась структура кассационных департаментов, увеличивался их штат, перераспределялась нагрузка между судьями и канцелярией департаментов, также изменения претерпел порядок обжалования в кассации по уголовным и гражданским делам³³.

В 1880-е гг. у М.Н. Каткова выходит ряд статей, в которых он критикует кассационные департаменты за якобы их отступление от закона. Так, в публикации «Процесс Скарятина и дело крушения Кронштадтского банка в Кассационном Департаменте» 1883 г. М.Н. Катков возмущенно писал: «...выходит, что кассационный суд, поставленный во главе судебного ведомства для наблюдения за точным исполнением закона и для исправления всяких отступлений от законного порядка, может, в тех случаях, когда он сам исполняет обязанности судебной инстанции, допустить в своем производстве какие угодно отступления от указанного в законе порядка, и подсудимый, подлежащий этому высшему суду, не имеет никаких способов добиться восстановления нарушенного закона!»³⁴.

Таким образом, что касается кассационных департаментов Сената, то М.Н. Катков считал их важными институтами судебной системы Российской империи. Однако публицист полагал, что деятельность кассацион-

ных департаментов должна быть направлена на укрепление основ самодержавия и ему не противоречить.

Одним из серьезных и проблемных вопросов, который также находился в центре широкого обсуждения современников во второй половине XIX века, был вопрос о суде присяжных.

Суд присяжных, а также судебные процессы с участием суда присяжных занимают особое место в газетных публикациях М.Н. Каткова. В первые годы реализации судебной реформы Михаил Никифорович весьма хвалебно отзывался о суде присяжных, его отношение к введению в России института суда присяжных было вполне нейтральным³⁵. Первоначально М.Н. Катков говорил о суде присяжных «с сожалением и предостережением, но, как и подобало, без излишнего негодования»³⁶. Однако по прошествии времени на страницах «Московских ведомостей» появляются статьи М.Н. Каткова, в которых он выражал свое стойкое несогласие по поводу огромного количества оправдательных приговоров, которые были вынесены с участием суда присяжных³⁷.

В 1871 г. консерватор М.Н. Катков писал: «Злоупотребление оправдательными приговорами ничем не объяснимыми при наличности вины, при сознании обвиняемого или несомненности улик, встречаются не по одним преступлениям против собственности, но и по более крупным, как, например, убийства или покушения на убийство»³⁸. Большое количество оправдательных приговоров с участием суда присяжных М.Н. Катков называл злоупотреблением.

³⁵ Катков М.Н. Газета «Голос» о небрежном составлении списков присяжных // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1875 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 396-398.

³⁶ Щегловитов С.Г. (Неведенский). Катков и его время... С. 470.

³⁷ Щегловитов С.Г. (Неведенский). Катков и его время... 476.

³⁸ Катков М.Н. Злоупотребление оправдательными приговорами в наших судах // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1871 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 775.

Чтобы понять, почему в судах с участием присяжных заседателей много оправдательных приговоров, публицист М.Н. Катков обобщил причины «неправильностей приговоров суда присяжных», выделяемые современниками. Первая причина, по его мнению, крылась в самом Уложении о наказаниях уголовных и исправительных: этот закон был непоследовательным, излишне жестоким, смущая присяжных, не соответствовал требованиям жизни. Следующие причины из обобщений М.Н. Каткова – это неравенство на судебном процессе стороны обвинения и стороны защиты, неудовлетворительность предварительного следствия³⁹.

В своих статьях о суде присяжных М.Н. Катков приводит много примеров из судебной практики: «Недавно был случай предумышленного покушения на убийство, в котором на стороне обвинения были полные доказательства, а на стороне подсудимого не было ни одного смягчающего вину обстоятельства, если не считать за таковое безобразную жизнь и пьянство; присяжные все-таки оправдали подсудимого, при громких рукоплесканиях публики»⁴⁰. В итоге журналист делает вывод, что «эти оправдательные приговоры, сыплющиеся без конца и без видимой причины, представляют собою явление ненормальное, явление болезненное»⁴¹.

Одной из проблем суда представителей «общественной совести», которую обсуждали современники⁴², была проблема составле-

ния списков присяжных заседателей. Так, еще в 1874 г. М.Н. Катков в ряде своих статей указывал на недостатки при составлении списков присяжных заседателей⁴³. «Между тем весьма часты случаи, что между присяжными бывают лица, не соответствующие формальным требованиям закона, например, подвергшиеся судебному осуждению или коим от роду более 70-ти лет»⁴⁴, – отмечал публицист.

М.Н. Катков обращал внимание российской общественности на подкупы присяжных заседателей. Публицист отмечал, что известия о подкупах поступали довольно часто и из различных мест. «Виновными в лихоимстве присяжными везде являются лица из крестьянского сословия, то есть самые немущие и наименее подготовленные к этой обязанности...»⁴⁵. М.Н. Катков приводит примеры бедственного положения присяжных из крестьян: «Товарищ председателя Воронежского окружного суда удостоверяет, что ему не раз случалось на практике видеть, как присяжные заседатели из крестьян, истощив свои карманные средства от продолжительности сессий, обращались к председателем в суде с просьбой о денежном пособии, необходимом не только для возвращения домой, но и для дневного их пропитания, и судьи, не видя исхода бедственному их положению, делали подписку на вспоможение присяжным, а в уездных городах крестьяне, в конце периода заседаний, нередко ходили по домам за милостыней или просили какой-нибудь работы для прокормления себя»⁴⁶.

³⁹ Катков М.Н. Причина неправильностей приговоров суда присяжных // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1870 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 734.

⁴⁰ Катков М.Н. Злоупотребление оправдательными приговорами в наших судах... С. 775.

⁴¹ Там же. С. 775.

⁴² Хрулев С. О 84 ст. учр. суд. уст. (о лицах, подлежащих внесению в общие списки присяжных заседателей) // Судебный вестник. 1875. № 32. С. 2-3; О списках присяжных заседателей // Новое время. 1876. № 62. С. 2; Тимофеев Н. Списки присяжных заседателей // Юридический вестник. 1881. Кн. 7. С. 467-472; К вопросу о списках присяжных заседателей // Московские ведомости. 1882. № 48. С. 5; Своеобразное участие общества в отправлении правосудия (чрез безграмотных присяжных заседателей) // Криминалист. 1882.

№ 17. С. 8; Трубецкой П. О составлении списков присяжных заседателей // Московские ведомости. 1882. № 55. С. 4; Недостатки в составлении списков присяжных заседателей и неудовлетворительность их личного состава // Наблюдатель. 1884. Кн. 4. С. 10-14.

⁴³ Катков М.Н. Состояние нашего института присяжных // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1874 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1897. С. 496-503, 674-676.

⁴⁴ Там же. С. 498.

⁴⁵ Катков М.Н. Случаи подкупа присяжных заседателей // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1876 г. М., 1897. С. 230.

⁴⁶ Катков М.Н. Случаи подкупа присяжных заседателей... С. 231.

М.Н. Катков критиковал губернаторов за слабый контроль по составлению списков присяжных заседателей. Известный публицист предлагал активнее подключать к вопросу составления списков присяжных заседателей само судебное ведомство⁴⁷.

В 1880-е гг. М.Н. Катков совместно с другими отечественными консерваторами (В.П. Мещерский, К.П. Победоносцев) выступал за полное упразднение суда присяжных, называя его «судом улицы» и считая такое правосудие профанацией. Известный журналист полагал, что суд присяжных в том виде, в котором он существовал в России, противоречит сущности самодержавной власти.

После 1881 г. интонация М.Н. Каткова по поводу суда присяжных ужесточается: «Нелепость, именуемая судом присяжных, скоро дала о себе знать. Этим судом стала тяготиться не только государственная власть, долженствующая блюсти законы, которыми регулируется человеческое общежитие, но и народные массы»⁴⁸. В своих статьях М.Н. Катков анализировал в том числе и зарубежную практику, касающуюся суда присяжных. Так, например, в статье «Вопрос о суде присяжных», опубликованной в 1885 г., М.Н. Катков рассматривал суды присяжных в Германии и Австро-Венгрии, где такой вид судопроизводства претерпел некоторые ограничения⁴⁹.

В статье «Новый аргумент в пользу суда присяжных» 1885 г. публицист М.Н. Катков называл суд присяжных «вопиющим злом» и «язвой». Подытоживая свои размышления о суде присяжных, он писал: «Итак, наш суд присяжных негоден; его вердикты противо-

речат здравому смыслу, нравственному чувству и общественным интересам»⁵⁰.

ВЫВОДЫ

Влияние публицистики М.Н. Каткова на государственную жизнь Российской империи в 1860–1880-е гг. было уникальным. М.Н. Катков, как патриарх отечественной консервативной литературы, в эпоху реформ и контрреформ был одним из рупоров в вопросе освещения государственной судебной политики. Русский ученый-славист и историк А.В. Флоровский отмечал, что М.Н. Катков и его единомышленник К.П. Победоносцев «были в большей мере руководителями реальных политики, нежели во многом их духовные союзники Достоевский, Иван Аксаков и другие» [11, с. 278].

В целом радикальное изменение отношения М.Н. Каткова к новой судебной системе России и судейскому корпусу было связано с несбывшимися ожиданиями, которые были у мыслителя в ходе подготовки к судебной реформе, а также в первые годы ее реализации. В 1860-е гг., когда только вводились в действие Судебные уставы, М.Н. Катков и его единомышленники не могли предполагать, что новые судебные институты, новый судебный порядок настолько пошатнут самодержавный строй России, «охранителем» которого себя считал Михаил Никифорович. Известная самостоятельность судебных учреждений, вытекающая из самой сути судебной реформы 1864 г., рассматривалась мыслителем в последние годы его творческой деятельности как чуждое свойство государственной системы России в целом. Именно поэтому практическая реализация судебной реформы 1864 г. по прошествии времени все больше входила в конфликт с самодержавной философией М.Н. Каткова, не оставив к концу 1870-х гг. ни малейшей на-

⁴⁷ Катков М.Н. Меры, предлагаемые Комиссией Сената для повышения умственной и нравственной доброкачественности присяжных // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1882 г. М., 1897. С. 74.

⁴⁸ Катков М.Н. Вопрос о суде присяжных // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1885 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1898. С. 138.

⁴⁹ Там же. С. 140.

⁵⁰ Катков М.Н. Новый аргумент в пользу суда присяжных // Собрание передовых статей «Московских ведомостей». 1885 г. М.: Тип. В.В. Чичерина, 1898. С. 427.

дежды на примирение с либеральными преобразованиями в России по судебной части.

С.Г. Щегловитов (Неведенский) отмечал, что изменение взглядов М.Н. Каткова на новые судебные учреждения произошло «главным образом в 1879 и 1880 гг., после дела Веры Засулич»⁵¹. В 1885 г. консерватор М.Н. Катков писал: «Ни один орган правительственной власти так тщательно не оберегается нашими доктринами от самого пра-

вительства, как именно суд: в течение последних двадцати лет наши суды были государством в государстве и в полном смысле слова «развивались по собственному естественному течению»⁵². В том числе этими словами известный русский публицист в конце творческого пути подытоживал свое отношение к сущности судебной реформы 1864 г. после двух десятилетий реализации ее положений.

⁵¹ Щегловитов С.Г. (Неведенский). Катков и его время... С. 481.

⁵² Катков М.Н. Новый аргумент в пользу суда присяжных... С. 427.

Список источников

1. Гаврилов И.Б. К характеристике религиозно-философского мировоззрения М.Н. Каткова // Христианское чтение. 2018. № 3. С. 192-214. <https://doi.org/10.24411/1814-5574-2018-10067>, <https://elibrary.ru/xwqfqd>
2. Митрохина С.А. Становление издательских идей редактора и публициста М.Н. Каткова в предреформенный период 50-х гг. XIX в. // Вестник РУДН. Сер. Литературоведение. Журналистика. 2013. № 1. С. 71-76. <https://elibrary.ru/pxdfpd>
3. Епифанов А.Е. Роль образования и науки в формировании правосознания (анализ политико-правовых взглядов М.Н. Каткова) // Права человека в международном и национальном праве: сб. науч. ст., посвящ. 10-летию кафедры Междунар. права и прав человека Юрид. ин-та МГПУ. М.: Изд-во «Права человека», 2015. С. 227-231. <https://elibrary.ru/vsnfjn>
4. Велигонова И.В., Попов Э.А. Гражданское общество и государственная власть: новационные социальные технологии М.Н. Каткова // Тетради по консерватизму. 2018. № 3. С. 201-212. <https://doi.org/10.24030/24092517-2018-0-3-201-212>, <https://elibrary.ru/twixqi>
5. Тимохова Е.А. Личность, общество, государство в трактовке русских консерваторов рубежа XIX–XX веков (М.Н. Каткова, Л.А. Тихомирова) // Поволжский вестник науки. 2020. № 4 (18). С. 57-62. <https://elibrary.ru/tujcql>
6. Краковский К.П. Судебная реформа 1864 г.: значение и историко-правовые оценки // Журнал российского права. 2014. № 12 (216). С. 16-31. <https://doi.org/10.12737/6579>, <https://elibrary.ru/tazvez>
7. Демичев А.А. Российская дореволюционная историография судебной реформы 1864 года: тенденции и особенности // Историко-правовые проблемы: Новый ракурс. 2022. № 4. С. 66-88. <https://doi.org/10.24412/2309-152-2022-4-66-88>, <https://elibrary.ru/jnwrog>
8. Бузанова Н.А. Роль земских участковых начальников Тамбовской губернии в политической жизни страны // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 186-192. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-186-192>, <https://elibrary.ru/xyizcc>
9. Лантух Н.В. Институциональное значение и эволюция апелляционного и кассационного пересмотра судебных решений в уголовном судопроизводстве // Актуальные проблемы российского права. 2014. № 11 (48). С. 2518-2524. <https://elibrary.ru/rhxdce>
10. Ильина Т.Н. Реформа кассационных департаментов Правительствующего сената 1877 года: причины, ход, результаты // Историко-правовые проблемы: Новый ракурс. 2022. № 3. С. 51-60. <https://doi.org/10.24412/2309-1592-2022-3-51-60>, <https://elibrary.ru/cmmicy>
11. Флоровский А.В. Труды по истории России, Центральной Европы и историографии: Из архивного наследия. СПб.: Нестор-История, 2020. 576 с.

References

1. Gavrilov I.B. (2018). To the characterization of the religious-philosophical worldview of M.N. Katkov. *Khristianskoe chtenie = Christian Reading*, no. 3, pp. 192-214. (In Russ.) <https://doi.org/10.24411/1814-5574-2018-10067>, <https://elibrary.ru/xwqfqd>
2. Mitrokhina S.A. (2013). Becoming publishing ideas editor and journalist M.N. Katkov in the pre-reform period of the 50-s of the 19th century. *Vestnik RUDN. Ser. Literaturovedenie. Zhurnalistika = RUDN Journal of Studies in Literature and Journalism*, no. 1, pp. 71-76. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxdfpd>
3. Epifanov A.E. (2015). Rol' obrazovaniya i nauki v formirovaniy pravosoznaniya (analiz politiko-pravovykh vzglyadov M.N. Katkova) [The role of education and science in the formation of legal awareness (analysis of political and legal views of M.N. Katkov)]. *Sbornik nauchnykh statei, posvyashchennyi 10-letiyu kafedry Mezhdunarodnogo prava i prav cheloveka Yuridicheskogo instituta MGPU «Prava cheloveka v mezhdunarodnom i natsional'nom prave»* [Collection of Scientific Works Dedicated to the 10th Anniversary of International Law and Human Rights Department of the Law Institute of MSPU "Human Rights in International and National Law"]. Moscow, Human Rights Publ., pp. 227-231. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vsnfjn>
4. Veligonova I.V., Popov E.A. (2018). Civil society and government power: innovative social technologies of M.N. Katkov. *Tetradi po konservatizmu = Essays on Conservatism*, no. 3, pp. 201-212. (In Russ.) <https://doi.org/10.24030/24092517-2018-0-3-201-212>, <https://elibrary.ru/twixqi>
5. Timokhova E.A. (2020). Personality, society, and state in the interpretation of Russian conservatives at the turn of the 19th–20th centuries (M.N. Katkov, L.A. Tikhomirov). *Povolzhskii vestnik nauki = Volga Bulletin of Science*, no. 4 (18), pp. 57-62. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tujcql>
6. Krakovskii K.P. (2014). Judicial reform of 1864: significance and historical legal assessments. *Zhurnal rossiiskogo prava = Journal of Russian Law*, no. 12 (216), pp. 16-31. (In Russ.) <https://doi.org/10.12737/6579>, <https://elibrary.ru/tazvez>
7. Demichev A.A. (2022). Rossiiskaya dorevolutsionnaya istoriografiya sudebnoi reformy 1864 goda: tendentsii i osobennosti [Russian pre-revolutionary historiography of the judicial reform of 1864: trends and features]. *Istoriko-pravovye problemy: Novyi rakurs = Historical-Legal Problems: The New Viewpoint*, no. 4, pp. 66-88. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2309-152-2022-4-66-88>, <https://elibrary.ru/jnwrog>
8. Buzanova N.A. (2019). The role of Tambov governorate territorial chiefs in the political life of the country. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 24, no. 183, pp. 186-192. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2019-24-183-186-192>, <https://elibrary.ru/xyizcc>
9. Lantukh N.V. (2014). Institutional meaning and evolution of appellate and cassation judicial review in criminal proceedings. *Aktual'nye problemy rossiiskogo prava = Actual Problems of Russian Law*, no. 11 (48), pp. 2518-2524. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rhxdce>
10. Il'ina T.N. (2022). Reforma kassatsionnykh departamentov Pravitel'stvuyushchego senata 1877 goda: prichiny, khod, rezul'taty [Reform of the cassation departments of the Governing Senate in 1877: reasons, progress, results]. *Istoriko-pravovye problemy: Novyi rakurs = Historical-Legal Problems: The New Viewpoint*, no. 3, pp. 51-60. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2309-1592-2022-3-51-60>, <https://elibrary.ru/emmiyc>
11. Florovskii A.V. (2020). *Trudy po istorii Rossii, Tsentral'noi Evropy i istoriografii. Iz arkhivnogo naslediya* [Works on the History of Russia, Central Europe and Historiography: From the Archival Heritage]. St. Petersburg, Nestor-Historia Publ., 576 p. (In Russ.)

Информация об авторе

Подлесных Сергей Николаевич, кандидат юридических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук, Воронежский государственный лесотехнический университет им. Г.Ф. Морозова, г. Воронеж, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0009-0001-2613-5777>
agera3@yandex.ru

Поступила в редакцию 16.11.2023

Получена после доработки 11.01.2024

Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Sergey N. Podlesnykh, PhD (Law), Associate Professor of Social and Humanitarian Sciences Department, Voronezh State University of Forestry and Technologies named after G.F. Morozov, Voronezh, Russian Federation.

<https://orcid.org/0009-0001-2613-5777>
agera3@yandex.ru

Received 16.11.2023

Revised 11.01.2024

Accepted 17.01.2024



Формирование государственных органов обеспечения безопасности железных дорог в России (октябрь 1917 – июль 1918 г.)

Николай Николаевич ПЕТРЫКИН^{1,2} 

¹ФГАОУ ВО Южно-Уральский государственный университет
(национальный исследовательский университет)

454080, Российская Федерация, г. Челябинск, просп. Ленина, 76

²ФГКОУ ВО «Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. И.Д. Путилина»

308024, Российская Федерация, г. Белгород, ул. Горького, 71

for@nnpetrykin.ru

Актуальность. Научный интерес к изучению переломных моментов истории способствует выработке наиболее эффективных механизмов организации деятельности государственных органов правопорядка в современных условиях. Проведение специальной военной операции, современная геополитическая обстановка требуют от государства принятия особых мер по обеспечению правопорядка на ключевых элементах управления государством, в том числе и объектах транспорта. После Февральской, а затем и Октябрьской революций 1917 г. преюмственность обеспечения правопорядка на объектах железнодорожного транспорта была утрачена. На железных дорогах стихийно создавались вооруженные формирования различного толка для совершения преступлений, захвата и удержания власти. Опыт выработки мер по обеспечению правопорядка в условиях вооруженного вмешательства в деятельность железных дорог, принимавшихся мер по стабилизации обстановки представляет научную и практическую значимость. Цель исследования – определить последовательность формирования государственных органов обеспечения безопасности железных дорог в период становления советской власти, их правомочность и компетентность.

Методы исследования. Принцип историзма наряду с применением историко-генетического метода позволил проанализировать последовательность формирования государственных органов обеспечения безопасности железных дорог в период с октября 1917 г. до июля 1918 г. и на основе единичных фактов выявить особенное. Сравнительный метод показал общие и особенные черты рассмотренных явлений в рамках становления всей правоохранительной системы советского государства. Опираясь на аналитический метод, удалось сопоставить деятельность органов, созданных советским государством по обеспечению правопорядка на объектах железнодорожного транспорта с действовавшими до Февральской революции 1917 г. жандармскими полицейскими подразделениями железных дорог.

Результаты исследования. На основе проведенного исследования уточнены причины, по которым советской властью создавались централизованные органы охраны правопорядка на объектах железнодорожного транспорта. Дана характеристика событий, на фоне которых эти организации и службы создавались. Предприняты шаги для объяснения противоречий

между интересами местной и центральной власти в рассматриваемый период времени, а также предпосылок, по которым советская власть прошла путь от полного отрицания опыта предшествовавших органов до необходимости его использования.

Выводы. Сделан вывод о том, что создание советской властью подразделений и служб по охране правопорядка и обеспечению безопасности объектов транспортной инфраструктуры проходило ситуативно, первоначально без какого-либо плана, через отрицание наследия царской России, централизацию и возобновление линейного принципа работы органов с учетом военно-политической, экономической ситуации в стране и специфики объекта правоохраны. Рабочая милиция с задачами по обеспечению прав и свобод человека и гражданина на объектах железнодорожного транспорта на первом этапе своего становления не справлялась.

Ключевые слова: государственные органы, железные дороги, безопасность, советская власть, охрана, правопорядок, народный комиссариат путей сообщения, рабочая милиция

Для цитирования: Петрыкин Н.Н. Формирование государственных органов обеспечения безопасности железных дорог в России (октябрь 1917 – июль 1918 г.) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 177-191. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-177-191>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-177-191>

State bodies' formation for ensuring railway safety in Russia (October 1917 – July 1918)

Nikolay N. PETRYKIN^{1,2} 

¹South Ural State University

76 Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080, Russian Federation

²Putilin Belgorod Law Institute of Ministry of the Interior of Russia

71 Gorky St., Belgorod, 308019, Russian Federation

for@nnpetrykin.ru

Importance. Scientific interest in studying the turning points of history contributes to the development of the most effective mechanisms for organizing the activities of state law enforcement agencies in modern conditions. The conduct of a special military operation and the current geopolitical situation require the state to take special measures to ensure law and order at key elements of government, including transport facilities. After the February and then the October Revolutions of 1917, the continuity of law enforcement at railway transport facilities was lost. Armed formations of various kinds were spontaneously created on the railways to commit crimes, seize and retain power. The experience of developing measures to ensure law and order in the context of armed interference in the railways' activities, measures taken to stabilize the situation, is of scientific and practical importance. The purpose of the study is to determine the formation sequence of state agencies for ensuring the safety of railways during the formation of Soviet power, their competence and competence.

Research Methods. The historicism principle along with the application of the historical and genetic method, make it possible to analyze the formation sequence of state agencies to ensure the safety of railways in the period from October 1917 to July 1918 and, based on individual facts, identify the special. The comparative method shows the general and special features of the phenomena considered within the framework of the formation of the entire law enforcement system of the Soviet state. Based on the analytical method, it is possible to compare the activities

of the agencies created by the Soviet state to ensure law and order at railway transport facilities with the gendarmerie police units of the railways that operated before the February Revolution of 1917.

Results and Discussion. Based on the conducted research, the reasons why the Soviet authority created centralized law enforcement agencies at railway transport facilities are clarified. The description of the events against which these organizations and services were created is given. Steps have been taken to explain the contradictions between the interests of local and central authorities in the period under review, as well as the prerequisites for which the Soviet authority went from completely denying the experience of previous agencies to the need to use it.

Conclusions. It is concluded that the creation by the Soviet authority of law enforcement units and services and ensuring the safety of transport infrastructure facilities took place situationally, initially without any plan, through the denial of the legacy of tsarist Russia, centralization and resumption of the linear principle of the work of agencies, taking into account the military-political, economic situation in the country and the specifics of the object of law enforcement. The workers' militsiya could not cope with the tasks of ensuring human and civil rights and freedoms at railway transport facilities at the first stage of its formation.

Keywords: state agencies, railways, security, Soviet authority, security, law and order, People's Commissariat of Railways, workers' militsiya

For citation: Petrykin, N.N. (2024). State bodies' formation for ensuring railway safety in Russia (October 1917 – July 1918). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 177-191. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-177-191>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Бесперебойная работа транспорта важна для функционирования государства, а в военное время роль транспорта многократно возрастает. От ритмичности работы транспорта, и, в первую очередь, железнодорожного, во многом зависит успех проводимых военных операций, эффективность снабжения армий личным составом, грузами военного назначения. Проведение специальной военной операции, современная геополитическая обстановка показывают необходимость изучения принимаемых государством мер в переломные моменты истории. В этой связи научный интерес представляют вопросы обеспечения правопорядка и общественной безопасности на объектах железнодорожного транспорта в зарождавшемся советском государстве. Острота проблем связана с военными действиями Первой мировой войны, расформированием силовых структур царской России в результате Февральской революции, стихийным созданием вооруженных формирований различного толка, активизацией преступных групп.

К октябрю 1917 г. в государственных органах обеспечения безопасности произошли существенные изменения: с 3 марта 1917 г. Временным правительством был взят курс на замену полиции Российской империи как централизованного органа государственной власти, народной милицией с подчинением ее органам местного самоуправления¹. 6 марта 1917 г. постановлением Временного правительства была начата процедура ликвидации корпуса жандармов² – централизованной государственной силовой структуры, обеспечивавшей безопасность Российской империи, в том числе и объектов железнодорожного транспорта. Советская власть получила страну с разрушенной системой органов обеспечения правопорядка царской России. Тогда было принято во всех недостатках, в том числе и в правоохранительной сфере, винить царскую Россию с ее бюрократическим механизмом. Но прошло время, а правовой нигилизм в обществе так и не был преодолен.

¹ История российской полиции: науч. справочник-календарь памятных дат: в 2 т. / под общ. ред. В.Л. Кубышко. М.: Акад. управления МВД России, 2020. Т. 1. С. 135.

² Там же. С. 157.

На необходимость повышения престижа службы, эффективности деятельности правоохранительных органов указал Президент Российской Федерации В.В. Путин на расширенных заседаниях Коллегии МВД России³. В этой связи необходимо совершенствование кадровой политики, а это становится возможным при изучении истории, отказе от сложившихся шаблонов и стереотипов, связанных с периодом становления и развития советского государства.

В этой связи научный интерес представляет вопрос о том, как государственный аппарат обеспечивал деятельность железнодорожного транспорта в части его защиты от противоправных посягательств, в том числе имущественную и личную безопасность пассажиров и перевозимых грузов. Важно понять не только, какие органы создавались, но и почему были созданы те или иные подразделения, как повлияла деятельность этих подразделений на состояние правопорядка на объектах железнодорожной транспортной инфраструктуры. Особый интерес представляют вопросы, связанные с осуществлением государственной политики на объектах железнодорожного транспорта: был ли у партии большевиков план по обеспечению правопорядка на объектах железнодорожного транспорта и как он складывался.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе проведения исследования использовалась наукометрическая база данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), изучались публикации российских ученых, позволившие подойти к рассматриваемому вопросу с различных позиций. Так, состояние железнодорожного транспорта в предреволюционные и послереволюционные годы описал в 1925 г. И.Д. Михайлов⁴. Он

отмечал, что накануне Октябрьской революции железные дороги оказались в критическом положении⁵. Опираясь на декреты Советской власти Л.Я. Вольфсон и другие авторы делали выводы о повреждениях железнодорожной инфраструктуры, остановках поездов и «неслыханной катастрофе» железнодорожного транспорта, угрожавшей существованию государства⁶. К изучению органов обеспечения правопорядка, в том числе и в первые годы советской власти, обращались Н.Д. Литвинов, В.Д. Путятин⁷. Предметом их изучения становились вопросы организационно-штатного построения правоохранительных органов, нормативно-правового обеспечения их деятельности. В исследовании А.С. Сенина [1] рассмотрены отдельные аспекты деятельности Московского железнодорожного узла в период 1917 – 1922 гг. Общественно-политическую жизнь в рассматриваемый период на региональном уровне и в масштабах страны изучали В.А. Дробченко⁸, Ю.А. Харламова [2]. Н.С. Кирмель и О.В. Шинин. Ученые уделяли особое внимание деятельности спецслужб в ходе Гражданской войны, вопросам обеспечения безопасности на транспорте⁹. Развитию органов внутренних дел в период зарождения советского государства посвящена монография И.В. Гребенчиковой и др.¹⁰. Названные труды позволяют понять ход общественно-политических событий, на фоне которых

⁵ Там же. С. 64-67.

⁶ Вольфсон Л.Я. и др. Развитие железных дорог СССР. М.: Трансжелдориздат, 1939. С. 48.

⁷ Литвинов Н.Д., Путятин В.Д. Органы внутренних дел на транспорте. 1917–1923 гг.: крат. очерк, основные док. и материалы. Москва; Якутск: Изд-во СО РАН: Якут. фил., 2002. 333 с.

⁸ Дробченко В.А. Общественно-политическая жизнь Томской губернии (март 1917 – ноябрь 1918 г.) / под ред. Э.М. Черняка. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. 549 с.

⁹ Кирмель Н.С., Шинин О.В. Красные против белых. Спецслужбы в гражданской войне, 1917–1922. М.: Вече, 2016. 477 с.

¹⁰ Гребенчикова И.В. и др. Развитие органов внутренних дел в период зарождения Советского государства и в условиях становления административно-командной системы (1917–1939 годы). Екатеринбург: Ур. юрид. ин-т МВД России, 2019. 149 с.

³ Путин В.В. Расширенное заседание коллегии МВД. 2023. 20 марта. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/70744> (дата обращения: 19.04.2023).

⁴ Михайлов И.Д. Эволюция русского транспорта 1913–1925 г. Москва; Ленинград: Экономическая жизнь, 1925. 246 с.

происходило складывание правоохранительных органов по охране общественного порядка и обеспечению безопасности.

Основываясь на методе диалектического материализма, Р.С. Мулукаев и В.С. Афанасьев отмечали, что «органы охраны правопорядка – это организационно-нравственный щит государства», и советскую милицию рассматривали в качестве «основного гаранта реального обеспечения прав и свобод человека и гражданина» [3, с. 208]. В этой связи представляется значимым вопрос о том, могла ли советская милиция в первый годы становления советской власти реально обеспечить в полной мере права и свободы человека и гражданина.

Изучая истоки становления и деятельности правоохранительных органов на объектах железнодорожного транспорта, С.Н. Зайкова делает вывод о том, что в первые годы советской власти за короткий период времени произошла трансформация от ведомственных подразделений обеспечения безопасности на транспорте к вневедомственным [4, с. 91]. Такой же позиции придерживаются и Е.А. Ерин, И.А. Безносов, которые отмечают, что охрана железнодорожных объектов 19 августа 1918 г. «перешла от Наркомпути в ведение Наркомвоена» [5, с. 193], что свидетельствует о переломе в политике центральной власти советской России в отношении обеспечения безопасности объектов транспорта. В развитии этого тезиса согласимся с В.П. Пашиным, который отметил, что уже в первое десятилетие у советской власти произошел коренной перелом во взглядах: от полного отрицания опыта деятельности правоохранительных органов Российской империи до его изучения и внедрения [6, с. 1073]. Мы попытались понять, с чем был связан этот перелом, почему с железнодорожного ведомства центральная власть снимала обязанности по охране собственных объектов, наделив этим правом сторонние подразделения и службы, последствия принимаемых решений.

В качестве источников использованы фонды Государственного архива Российской

Федерации (ГА РФ), содержащие материалы о деятельности Совета народных комиссаров РСФСР (Ф. Р-130), в том числе телеграммы о положении на железнодорожном транспорте, вмешательстве различных организаций в деятельность управления железными дорогами и хищениях железнодорожного имущества и грузов¹¹. Материалы фонда Р-130 впервые введены в научный оборот в ходе проведенного исследования.

В ходе исследования применялись методы как аналитического и синтезирующего характера, так и непосредственно исторические методы. Метод *выделения* позволил сконцентрировать внимание на существенной стороне деятельности государственных органов, связанной с обеспечением правопорядка на объектах железнодорожного транспорта. Метод *анalogии* позволил сопоставить отдельные процессы и явления в деятельности советских органов правопорядка с организацией службы дореволюционных жандармских полицейских подразделений железных дорог. Метод *систематизации* применялся для обнаружения связей и взаимоотношений составных элементов государственного аппарата по обеспечению правопорядка на объектах железнодорожного транспорта. *Историко-генетический* метод использовался для последовательного обнаружения изменений, происходивших при формировании вновь создаваемых государственных органов по обеспечению безопасности и правопорядка на объектах железнодорожного транспорта в рассматриваемый период времени, позволил на основе единичных фактов выявить специфику различных организационных форм по охране правопорядка и обеспечению безопасности. *Сравнительный* метод позволил показать общие и особенные черты в деятельности различных советских подразделений по охране правопорядка периода с октября 1917 г. по июль

¹¹ Путеводитель. Т. 2: Фонды Государственного архива Российской Федерации по истории РСФСР / под общ. ред. С.В. Мироненко. М.: Ред.-изд. отдел фед. архивов, 1996. С. 41.

1918 г. и ранее действовавших жандармских полицейских подразделений железных дорог.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

17 апреля 1917 г. Постановлением Временного правительства «Об учреждении милиции» полиция была заменена народной милицией с выборным начальством, подчиненным органам местного самоуправления¹². К октябрю 1917 г. линейный принцип организации службы правоохранительных органов на железнодорожном транспорте был утрачен. Народная милиция действовала в рамках административных единиц, где железнодорожные объекты являлись лишь частью этих территорий. Напротив, Всероссийский исполнительный комитет железнодорожного профсоюза (Викжель), созданный в июле 1917 г. как беспартийная организация для защиты интересов рабочих по всей сети железных дорог, действовал именно по линейному принципу, сохранив вертикаль управления на всей сети железных дорог. В состав этого профсоюза входили в основном эсеры, меньшевики и народные социалисты.

Руководство Викжеля 29 октября 1917 г. стало угрожать большевикам забастовками на железных дорогах, если те, опираясь на Советы, не создадут коалиционное социалистическое правительство. На следующий день 30 октября 1917 г. во время выступления в Петрограде Керенского и Краснова руководство Викжеля в ультимативной форме заявило о создании такого коалиционного правительства – единственном, по их мнению, средстве для достижения мира в стране. Такие контрреволюционные действия Викжеля были осуждены в декабре 1917 г. Чрезвычайным Всероссийским съездом железнодорожников, поддержавшим советскую власть. Всероссийский съезд железнодорожных рабочих и мастеровых состоялся в Петрограде, он объединил 300 делегатов, среди которых

были преимущественно большевики. Участники Всероссийского съезда железнодорожных рабочих избрали 78 делегатов на Общежелезнодорожный съезд, который состоялся уже в январе 1918 г. На Общежелезнодорожном съезде был образован Всероссийский исполнительный комитет железнодорожников – Викжедор. С января 1918 г. Викжедор стал высшим советским органом управления на железнодорожном транспорте [7, с. 259].

Для удержания политической власти в стране, борьбы с контрреволюцией путем агентурного проникновения во враждебные организации в декабре 1917 г. Советом народных комиссаров была создана Всероссийская чрезвычайная комиссия по борьбе с контрреволюцией и саботажем (ВЧК), имевшая свои вооруженные силы [8, с. 79]. В составе ВЧК 18 марта 1918 г. были созданы отделы, в том числе железнодорожный отдел ВЧК. Такие отделы создавались при округах путей сообщения (Центральном, Северном, Приволжском, Уральском, Кавказском, Туркестанском, Сибирском, Дальневосточном) в виде окружных отделов ЧК. При губернских ЧК также создавались железнодорожные отделы. 26 июля 1918 г. в составе ВЧК создан специальный отдел для борьбы с врагами советской власти на железных дорогах – транспортные подразделения ВЧК¹³. Создание этих подразделений свидетельствовало об усилении централизации в обеспечении безопасности на железных дорогах.

Одновременно в качестве силовых структур местными Советами рабочих, солдатских и крестьянских депутатов (Совдепами) стали создаваться боевые органы для захвата и удержания власти. Они получили название Военно-революционных комитетов (ВРК). Военно-революционные комитеты представляли собой вооруженные формирования, которые в интересах партии большевиков устанавливали контроль за штабами воинских гарнизонов, связью, транспортом, продовольственными грузами. К весне 1918 г.

¹² Минер В.Л. История полиции России: в 3 т. Т. 1. Полиция Российской империи / под ред. И.А. Калинин-ченко. М.: Моск. ун-т МВД России им. В.Я. Кикотя, 2019. С. 215-216.

¹³ Кирмель Н.С., Шинин О.В. Красные против белых. Спецслужбы в гражданской войне, 1917–1922. С. 105.

по всей стране было создано около 600 ВРК численностью в каждом от 3–5 до 40 человек и более¹⁴.

Параллельно с этим процессом на территории республики происходила трансформация народной милиции. 28 октября 1917 г. в составе Народного комиссариата внутренних дел (НКВД) была создана рабочая милиция. В соответствии с постановлением НКВД № 15 «О рабочей милиции» при всех Совдепах начали формироваться отряды рабочей милиции. На гражданские и военные власти возлагалась обязанность по выявлению лиц, признававших советскую власть и подборе из их числа кадров, способных нести службу в рабочей милиции, их вооружению¹⁵. Предпочтение отдавалось лицам, ранее служившим в армии или имевшим боевую подготовку.

Процесс создания советской милиции в целом по стране шел неравномерно¹⁶. Во многом он зависел от того, насколько быстро устанавливалась советская власть в регионе, а также тех решений, которые принимали Советы рабочих и крестьянских депутатов на местах. Так, советская власть в Липецке была установлена в декабре 1917 г., а уже 5 января 1918 г. на заседании исполкома Липецкого Совета был решен вопрос о создании рабочей милиции¹⁷. 9 января 1918 г. Саратовский

губернский исполком создал уникальный коллегиальный орган в составе 10 человек – Совет комиссаров милиции для руководства милицией в Саратове¹⁸. В ряде регионов для охраны общественного порядка, в том числе и на объектах железнодорожного транспорта, функции рабочей милиции возлагались на отряды Красной гвардии. В Ярославле советами рабочих депутатов из числа рабочих различных предприятий города, в том числе и Главных железнодорожных мастерских, были созданы отряды Красной гвардии для охраны общественного порядка как на улицах города, так и на железнодорожной станции¹⁹.

Тем временем ситуация на железных дорогах осложнялась разгулом преступности. С одной стороны, рост преступности был связан с перемещением вооруженных солдат, не отличавшихся нравственностью и организованностью. С другой стороны, росло число вооруженных людей среди местного населения, которые под видом реквизиций, прикрывшись властными полномочиями, от лица Советов вмешивались в деятельность железнодорожного транспорта. И те, и другие смотрели на железные дороги как на чуждый элемент капиталистического прошлого, который можно грабить. Солдаты, имевшие при себе оружие, прошедшие испытания военного времени и столкнувшись с трудностями текущего момента, не выдерживали напряжения и нередко становились на путь преступлений. Вооруженные люди в условиях отсутствия сдерживающих факторов становились реальной проблемой, которая не просто угрожала обеспечению правопорядка на железных дорогах, но и ставила в опасность само функционирование транспорта, жизнь и здоровье железнодорожников, сохранность перевозимых товаров. Рабочая милиция, поскольку формировалась по территориальному принципу при местных исполкомах, не могла противодействовать этому явлению в полной мере так, как это могла делать жандармская железнодорожная поли-

¹⁴ Новикова Л.Г. Военно-революционные комитеты // Большая российская энциклопедия. 2018. URL: https://old.bigenc.ru/domestic_history/text/3801944 (дата обращения: 15.07.2023).

¹⁵ Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. М.: Управление делами Совнаркома СССР, 1942. С. 16.

¹⁶ 2 ноября 1917 г. была создана рабочая милиция в Енисейской губернии; 4 ноября 1917 г. образована Московская милиция; 6 декабря 1917 г. был создан отдел охраны (народной милиции) в Твери; 9 декабря организована советская милиция в Новгороде; 8 декабря 1917 г. – в Омске. 14 декабря 1917 г. представители Омской советской милиции оказали поддержку решениям Совета рабочих и солдатских депутатов в вопросах организации службы в милиции. В июне 1918 г. в результате восстания Чехословацкого корпуса советская власть в Омске была свергнута, а милиция расформирована.

¹⁷ Минер В.Л. История полиции России: в 3 т. Т. 1. Полиция Российской империи. С. 120.

¹⁸ Там же. С. 43.

¹⁹ Минер В.Л. История полиции России: в 3 т. Т. 2. Милиция Советского Союза. С. 193.

ция царской России. Если жандармская железнодорожная полиция находилась на станциях круглосуточно, могла обеспечить личное сопровождение поездов, то рабочая милиция для этого не была предназначена. Ее сфера деятельности включала множество вопросов, связанных с охраной общественного порядка и обеспечением безопасности на территориях, где утверждалась советская власть. Вместе с тем на железнодорожных станциях находились вооруженные люди, у которых было достаточно поводов для недовольства: от социально-политической обстановки в стране до отсутствия питания в пути, в том числе и банальная жажда наживы, жажда взять от государства то, что оно само, по их мнению, не давало. Характерным является письмо представителя Народного комиссариата путей сообщения Л. Елизарова от 18 января 1918 г., в котором он просит Народный комиссариат продовольствия снабдить хлебом станции, где имеются длительные стоянки поездов, заключив, что «голод превращает солдат в ненормальных, ничего не соображающих и применяющих грубую силу в отношении железнодорожников»²⁰. Начальник станции Льгов в телеграмме за № 2/323 сообщал в Революционный штаб и народному комиссару Елизарову о том, что 12 января 1918 г. после затянувшейся стоянки поезда, где закончилось топливо в паровозе, «толпа солдат ворвалась в контору дежурного по станции и учинила насилие» над дежурным гражданином Дрофаном. Угрозы его столь напугали, что он не мог далее исполнять свои должностные обязанности по управлению станцией. Письмо заканчивается просьбой «оградить от таких насилий, в противном случае, служащие вынуждены будут оставить станцию на произвол судьбы»²¹.

13 января 1918 г. Чрезвычайный Всероссийский съезд железнодорожников утвердил «Положение о народной железнодорожной милиции», которым предусматривалась организация «общей милиционной повинности

железнодорожников для охраны общественной, личной и имущественной безопасности и порядка в полосе отчуждения железных дорог». Были созданы особые отряды по защите объектов транспорта из числа работников железнодорожных дорог, а также было утверждено «Положение о народной железнодорожной милиции», в котором предусматривалась организация «общей милиционной повинности железнодорожников...»²². Как показал дальнейший ход событий, сами железнодорожники не могли в полной мере обеспечить надлежащую охрану и безопасность объектов транспорта по ряду причин. Во-первых, к общей милиционной повинности призывались исполнявшие свои обязанности по должности штатные железнодорожники, охрана общественного порядка их интересовала по остаточному принципу: сначала – обязанности, связанные с организацией железнодорожных перевозок, а уже потом те вопросы, которые могли нарушить ритмичность деятельности транспортного комплекса. Во-вторых, из истории деятельности жандармской железнодорожной полиции известно, что железнодорожные служащие сами нередко становились субъектами преступных посягательств. Так, начальник материальной службы станции Белгород, расхищал каменный уголь до февральских событий 1917 г.²³. Жандармская железнодорожная полиция тогда выявила и пресекла его действия [9, с. 91]. Мог бы железнодорожник, входивший в состав народной железнодорожной милиции, выявить что-то подобное в отношении самого себя? Нет. Эти обстоятельства, а также чрезмерный разгул преступности вдоль линий железных дорог стали причиной принятия дополнительных мер для охраны железнодорожного транспорта. О том, что назрела необходимость создания особого подразделения, свидетельствовали многочисленные факты, грабежи и разбои со стороны вооруженных солдат, местного населения, среди которого бесконтрольно распространялось оружие. Сообщения о том, что

²⁰ Государственный архив Российской Федерации (ГА РФ). Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 681. Л. 10.

²¹ Там же. Л. 15-16.

²² История российской полиции. Т. 1. С. 95.

²³ ГАКО. Ф. 1642. Оп. 1. Д. 766. Л. 19-28об.

местные жители расхищают имущество и инвентарь повсеместно в количестве десятков и даже сотен человек²⁴, поступали из всех губерний. Крестьяне вскрывали вагоны, отвозили похищенное, затем вновь возвращались, и так в течение дня, многих дней «подъезжали подводами и увозили их содержимое подводами, угрожая несогласным револьверами»²⁵. Подобные хищения зачастую санкционировали местные Совдепы на основании циркуляров и других документов. Так, циркуляр народного комиссара по продовольствию № 133 от 16 декабря 1917 г. предписывал на железнодорожных станциях силами местных Советов реквизировать все мануфактурные и обувные товары, которые не были востребованы получателями в течение двух суток²⁶.

16 февраля 1918 г. декретом Совета народных комиссаров (СНК) № 330 «Об учреждении Всероссийской Междуведомственной Чрезвычайной Комиссии по охране дорог» в составе народного комиссариата путей сообщения была учреждена Всероссийская междуведомственная чрезвычайная комиссия по охране дорог (ВМЧК)²⁷. Цель создания ВМЧК заключалась в охране перевозимых грузов от противоправных посягательств, в обеспечении интересов грузополучателей в части сохранности грузовых отправок, относящихся к предметам первой необходимости и продовольственным товарам. ВМЧК работала по линейному принципу. В большей степени комиссия аккумулировала силовые функции, утраченные после ликвидации Жандармских полицейских управлений железных дорог (ЖПУ ж.д.). Создание ВМЧК стало первым шагом советской власти на пути централизации органов охраны правопорядка на объектах железнодорожного транспорта советской России [10, с. 1308].

20 февраля 1918 г. декретом СНК № 348 «О пределах компетенции Народного Комис-

сариата путей сообщения в деле транспорта» была уточнена сфера ответственности комиссариата в обеспечении грузовых и пассажирских перевозок по территории республики и было определено, что только Народный комиссариат путей сообщения (НКПС) вправе определять единую координирующую роль всех железных дорог советской республики, осуществлять общее руководство всеми железными дорогами и общее планирование и руководство всеми перевозочными процессами²⁸. Однако местные Совдепы на вопрос регулирования движения поездов смотрели иначе и продолжали предъявлять категорические требования о перемещениях вагонов по станциям, их отцепке в угоду своих интересов и предпочтений. Так, 3 марта 1918 г. группа вооруженных крестьян на ст. Комаричи, расположенной в 98 км к югу от Брянска, ограбила вагон с сахаром. Через несколько часов новые грабители опустошили второй вагон. А на ст. Синезерки, расположенной в 20 км на северо-запад от Брянска, крестьяне окрестных деревень в количестве до 1000 человек потребовали документы на все находившиеся на станции вагоны, и с согласия Второго революционного отряда Лабидова реквизировали вагон пшеницы, вагон гречихи, вагон крупы и вагон мяса. 5 марта 1918 г. в Холмцах Крупенской волости Совет рабочих и крестьянских депутатов насильно реквизировал вагон с военным грузом²⁹. Нужно ли говорить о масштабах и путях дальнейшего распространения предметов военного назначения в крестьянской среде? Очевидно, что похищенное вооружение бесконтрольно распространилось и использовалось для новых преступлений.

Революционный кураж рождал иллюзию вседозволенности у отдельных представителей местных Совдепов, в результате чего они действовали даже не на грани совершения преступлений, а по сути, сами становясь преступниками, прикрывшись интересами революции. Смятение и страх в среде железнодоро-

²⁴ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 681. Л. 3.

²⁵ Там же. Л. 41.

²⁶ Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. С. 132–133.

²⁷ Там же. С. 341.

²⁸ Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. С. 371–372.

²⁹ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 681. Л. 40–41.

рожников, исходившие от отдельных представителей местных Совдепов – тому подтверждение. Часть железнодорожных служащих отказывалась выполнять свои обязанности. Начальник станции Обухово, расположенной вблизи Петрограда, 7 апреля 1918 г. сообщал в Совнарком, Штаб Красной гвардии, в Викжедор о том, что Красная гвардия местного Обуховского Совдепа вмешивается в деятельность железных дорог, угрожая физической расправой железнодорожным служащим. 6 апреля 1918 г. в 00:28 представители местного Совдепа под угрозой расстрела потребовали от дежурного по станции Подгорного задержать поезд № 4005 для стоянки. Цель – разгрузить этот поезд силами местного населения в интересах Обуховского Совдепа, то есть совершить хищение груза, назвав этот акт реквизицией. Для этого один из представителей Обуховского Совдепа выстрелил по платформе для демонстрации реальности угрозы, обеспечения скорейшего выполнения дежурным его требований. Представители местной администрации таким образом добивались повиновения себе со стороны железнодорожников, однако ничего, кроме паники среди железнодорожных служащих, такая политика не рождала. Опасавшиеся за свою жизнь железнодорожники отказывались от выполнения своих должностных обязанностей. Дежурный по станции Обухово после произошедшего отказался нести службу и покинул свой пост³⁰. Движение по станции было приостановлено.

Начальник станции Бугуруслан Самарско-Златоустской железной дороги 20 апреля 1918 г. сообщал наркому внутренних дел Троцкому, Председателю Совнаркома Ленину, начальнику станции Самара и дежурному по станции Бугуруслан о том, что на станции Бугурусланским Совдепом предъявлено категорическое требование об отпуске шести вагонов с хлебом из числа идущих транзитом для голодающей местности. Три вагона были самочинно отцеплены, – писал он, и просил распоряжения о прекращении хищений гру-

зов, привлечении к ответственности виновных лиц³¹. На имя наркома путей сообщения продолжали приходить телеграммы о том, что «грабежи грузов под видом реквизиций достигли невероятных размеров»³². 21 апреля 1918 г. на ст. Череповец по распоряжению местного Совдепа охрана поезда была разоружена. Были предъявлены требования к железнодорожникам для разгрузки 8 вагонов пшеницы и 5 вагонов овса. Разгрузив их, местные крестьяне сочли, что этого недостаточно, и потребовали разгрузить весь поезд, заявив, что не допустят увести поезд с грузом со станции. Силами череповецкой вооруженной охраны в количестве 60 человек поезд удалось отправить со станции. При прибытии поезда на ст. Тихвин поезд снова был задержан местным Совдепом (Тихвинским) и распоряжением от имени советской власти был подан под разгрузку. Все принимавшиеся железнодорожными организациями меры к сохранности груза не привели к положительному результату: весь поезд был разгружен, и все содержимое поезда было вывезено со станции³³. Таким образом, уже в начале 1918 г. стало очевидным, что события, происходившие на железных дорогах, становились возможными из-за безнаказанности, массового распространения оружия среди местного населения и реквизиций, проводимых местными Совдепами. Управления дорог все чаще обращались к властям с целью оградить железнодорожников от насилия. Железнодорожники все чаще заявляли о том, что они «без оружия противостоять против солдат и грабителей не могут»³⁴.

По этой причине уже 26 марта 1918 г. декретом СНК № 395 «О централизации управления, охране дорог и повышения их провозоспособности»³⁵ была учреждена военная охрана железных дорог. Штаты военной охраны формировались из числа дейст-

³⁰ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 681. Л. 228.

³¹ Там же. Л. 374.

³² Там же. Л. 40-42.

³³ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 681. Л. 468-469.

³⁴ Там же. Л. 41-42.

³⁵ Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. С. 407-408.

вовавших железнодорожников, хотя, в отдельных случаях, допускались исключения. Руководство военной охраной всецело возлагалось на Народный Комиссариат путей сообщения. Таким образом, железнодорожникам самим предлагалось обеспечить свою безопасность. В этих условиях в среде железнодорожников стали появляться даже призывы к упразднению советской власти. Дело в том, что на железных дорогах работали специалисты, не всегда поддерживавшие советскую власть, но которых держали на службе ввиду невозможности их заменить. Железная дорога по-революционному функционировать не могла, и для организации ее службы, в первую очередь, требовались специалисты, а политические взгляды и убеждения были вторичны. Председатель общего собрания служащих, мастеровых и рабочих станции Брянск Зиновьев сообщал в Москву народным комиссарам: «Обсудив вопрос о грабежах, обысках и насилиях, чинимых местной Красной гвардией среди граждан и на железных дорогах, стрельбы днем и ночью и безобразий», просим Совет народных комиссаров потребовать немедленного «прекращения царящей анархии, в противном случае требуем ухода представителей советской власти как несостоятельной в отношении защиты жизни и имущества граждан Российской советской республики»³⁶.

Как следует из архивных материалов, местные Совдепы позволяли населению совершать хищения грузов под видом реквизиций. Нарком путей сообщения Невский 13 апреля 1918 г. уведомил Совнарком, Высший военный совет, Викжедор, и начальника Юго-Восточной железной дороги о том, что на станции Урюпинск представитель охранной секции Военно-революционного комитета Хоперского округа предъявил начальнику станции письменное требование с угрозой об аресте и силой взял паровоз с пассажирского поезда для погони за преступником. Паровоз возвращен через 8 часов испорченным с течью труб. Пассажирский поезд не смог про-

должить дальнейшее движение и был отменен³⁷. Представитель Викжедор сообщал о конфликте, произошедшем 12 апреля 1918 г. на станции Черемхово, где местный Совдеп регулярно брал маневровые паровозы для своей надобности, чем нарушал ритмичную работу железнодорожного транспорта. Викжедор предлагал исключить факты вмешательства всех Совдепов в техническую деятельность железных дорог, а в случае крайней необходимости требовал обязательно согласовывать свои действия с начальником станции или начальником дороги³⁸.

17 июля 1918 г. декретом СНК № 600 «Об учреждении Управления по охране путей сообщения» при НКПС было учреждено Управление по охране путей сообщения³⁹. Возглавил вновь созданное Управление Н.К. Беляков – бывший член расформированной в тот же день ВМЧК. Общую численность служащих за счет рабочих, мастеровых и крестьян предписывалось довести до 70000 человек. В задачи вновь созданного Управления входила борьба со спекуляцией и с незаконным провозом грузов. Характерным для Управления по охране путей сообщения было двойное подчинение. Подобно тому, как жандармская железнодорожная полиция дореволюционной России находилась в двойном подчинении, где в роли управляющего субъекта выступало военное ведомство, так и Управление по охране путей сообщения находилось в двойном подчинении. С одной стороны, служащие Управления по охране путей сообщения подчинялись НКПС, и это касалось мирного времени. Но, если на территориях, где проходили железные дороги, велись военные действия, служащие Управления по охране путей сообщения переходили в подчинения Народного комиссариата по военным делам (Наркомвоен). Военное ведомство обязано было учить чинов охраны военному делу, действиям, слаженным с Красной Армией. Переход руководства ох-

³⁷ Там же. Л. 316.

³⁸ Там же. Л. 354-355.

³⁹ Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917–1918 гг. С. 716-717.

³⁶ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 681. Л. 167-168.

раной путей сообщения в военное ведомство в случае военных действий на железных дорогах был обусловлен спецификой проведения военных операций, приоритетом военных интересов над интересами, пусть и важной, но все же отдельной отрасли народного хозяйства.

Советская власть не спешила давать ведомству путей сообщения расширенные права на защиту своих объектов. Почему это было так, становится понятным из резолюции, принятой Бонч-Бруевичем и военными комиссарами Шармановым и Фоминым 23 июля 1918 г. за № 28/VII. В частности, они отмечали, что «железные дороги управляются главными дорожными комитетами, в подчинении которых находится Чрезвычайная железнодорожная охрана, могущая в зависимости от лиц, состоящих во главе, представить весьма внушительную силу. Вследствие такой организации железных дорог в то же время весьма еще слабой вооруженной силы общегосударственной, железные дороги могут явиться государством в государстве. Случайный состав исполнительных комитетов на дорогах может сделать последние непослушными воле правительства и могущими силой отстоять свое решение»⁴⁰. Таким образом, авторы названной резолюции ясно указали на желание властей, в первую очередь, удержать власть, а во вторую – обеспечить ее функционирование, для чего железные дороги представляли ключевую роль, тем самым косвенно подтверждая вывод о том, что единого плана по обеспечению безопасности железнодорожного транспорта в октябре 1917 – июле 1918 г. все же не было. Было, во-первых, стремление удержать власть, во-вторых, обеспечить продовольственное снабжение для функционирования государственных органов. Охрана железных дорог осуществлялась по остаточному принципу, стихийно, бессистемно, исходя из складывающейся ситуации на фоне роста общеуголовной преступности.

ВЫВОДЫ

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что уже в первый год деятельности советской власти вопросами охраны и обеспечения безопасной железнодорожного транспорта так или иначе занимались рабочая милиция, Всероссийская междуведомственная комиссия по охране дорог, Железнодорожный отдел ВЧК, Управление по охране путей сообщения при НКПС. Эти подразделения создавались без какого-либо плана, стихийно, в силу складывавшегося положения в обществе и на объектах транспорта. В свою очередь, железные дороги стали местом столкновения и обнаружения противоречий между местными и государственными интересами. Если центральная государственная власть смотрела на железные дороги как на единый транспортный комплекс, призванный обеспечить функционирование всего государства, то местные Совдепы исходили из интересов жителей близлежащих населенных пунктов, стремились захватить материальные ценности без учета потребностей других регионов страны. Местное население и вооруженные группы солдат в угоду меркантильных интересов, продиктованных временными трудностями, требовали от железнодорожников подчинения и активно вмешивались в деятельность транспорта. Железнодорожники, понимавшие, что такое вмешательство недопустимо с точки зрения обеспечения перевозочных процессов и опасавшиеся за свою жизнь, отказывались от выполнения своих должностных обязанностей и покидали свои посты. Старый мир был разрушен, а новый еще не создан, его только предстояло построить. В этих условиях решение было возможно только сверху, при укреплении центральной власти. Велся поиск организационных форм обеспечения правопорядка на железных дорогах страны. Шаги советской власти по созданию силовых подразделений были ситуативными, отчасти запоздалыми и не отвечали в полной мере тем вызовам, с которыми столкнулось государство ввиду массового

⁴⁰ ГА РФ. Ф. Р-130. Оп. 2. Д. 233. Л. 13-13об.

вооружения местного населения, разгула преступности и беззакония. Создание рабочей милиции не могло реально обеспечить права и свободы человека и гражданина на объектах железнодорожной транспортной инфраструктуры. Созданные впоследствии подразделения не могли улучшить положение на железных дорогах, и с течением времени общее состояние правопорядка только ухудшалось. Вместе с тем государство действовало осторожно и не торопилось народному комиссариату путей сообщения давать расширенные права на защиту своих объектов, так как опасалось, что железнодорожники, обладая излишней самостоятельностью и имея в своем распоряжении войска, могут выйти из-под контроля центральной власти.

О коренном переломе в действиях советской власти от полного отрицания опыта деятельности правоохранительных органов

Российской империи до его изучения и внедрения в советском государстве в рассматриваемый период, конечно же, говорить преждевременно, но уже в первый год становления советской власти стало понятным, что, создав Управление по охране путей сообщения с двойным подчинением и планируемой штатной численностью 70000 человек, как централизованное силовое подразделение по охране путей сообщения, советское Правительство частично признало опыт линейной организации службы, как это было реализовано в дореволюционных жандармских полицейских Управлениях железных дорог. Опыт первого послереволюционного года существования советской власти показал необходимость оперативного реагирования на ситуацию в стране, необходимость должного обеспечения правопорядка и безопасности на объектах железнодорожного транспорта.

Список источников

1. *Сенин А.С.* Московский железнодорожный узел. 1917–1922. М.: Едиториал УРСС, 2004. 573 с. <https://elibrary.ru/qqipbr>
2. *Харламова Ю.А.* Российский железнодорожный комплекс: политический анализ. М.: Инфра-М, 2012. 311 с. <https://elibrary.ru/uqdaqwr>
3. *Мулукаев Р.С., Афанасьев В.С.* Советская милиция как орган охраны правопорядка // Труды Академии управления МВД России. 2020. № 4 (56). С. 207–211. <https://elibrary.ru/xfvgpk>
4. *Зайкова С.Н.* Административно-правовое обеспечение транспортной безопасности в истории отечественного законодательства // Труды Института государства и права Российской академии наук. 2021. Т. 16. № 4. С. 83–109. <https://doi.org/10.35427/2073-4522-2021-16-4-zajkova>, <https://elibrary.ru/levrro>
5. *Ерин Д.А., Безносков И.А.* Войска внутреннего назначения во Владимирской губернии (1918–1929 гг.): правовые основы организации и деятельности // Вестник Владимирского юридического института. 2020. № 4 (57). С. 191–200. <https://elibrary.ru/cyarhm>
6. *Пашин В.П.* К истокам становления и деятельности советской милиции (на материалах Курского края) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 4. С. 1070–1080. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1070-1080>, <https://elibrary.ru/ewwygc>
7. *Кулькина О.А.* Гражданская война в Царицыне 1918–1919 гг. В воспоминаниях железнодорожников – участников боевых действий // Ключевские чтения – 2022. Россия выбирает путь: материалы Междунар. конф. молодых ученых. М.: Спутник+, 2022. С. 257–262. <https://elibrary.ru/pwiope>
8. *Аверченков В.И., Ерохин В.В., Голембиовская О.М.* История системы государственной безопасности России. М.: Флинта, 2011. 193 с. <https://elibrary.ru/sdqwov>
9. *Петрыкин Н.Н.* На страже безопасности и благочиния: жандармская железнодорожная полиция на территории Курской губернии во второй половине XIX – начале XX века. Белгород: Белгород. юр. ин-т МВД России им. И.Д. Путилина, 2022. 159 с. <https://elibrary.ru/sxbuyc>
10. *Петрыкин Н.Н.* Преодоление последствий слома правоохранительной системы Российской империи на железнодорожном транспорте в первые годы советской России // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1304–1314. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1304-1314>, <https://elibrary.ru/ioubij>

References

1. Senin A.S. (2004). *Moskovskii zheleznodorozhnyi uzel. 1917–1922* [Moscow Railway Junction. 1917–1922]. Moscow, Editorial URSS Publ., 573 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qqjpbpr>
2. Kharlamova Yu.A. (2012.) *Russian Railroad Complex: Political Analysis*. Moscow, Infra-M Publ., 311 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uqdqwr>
3. Mulukaev R.S., Afanas'ev V.S. (2020). Sovetskaya militsiya kak organ okhrany pravoporyadka. *Trudy Akademii upravleniya MVD Rossii = Proceedings of the Management Academy of the Ministry of Interior of Russia*, no. 4 (56), pp. 207-211. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xfvgpk>
4. Zaikova S.N. (2021). Administrative and Legal Support of Transport Security in the History of Russian Legislation. *Trudy Instituta gosudarstva i prava Rossiiskoi akademii nauk* [Proceedings of the Institute of State and Law of the Russian Academy of Sciences], vol. 16, no. 4, pp. 83-109. (In Russ.) <https://doi.org/10.35427/2073-4522-2021-16-4-zajkova>, <https://elibrary.ru/levrro>
5. Erin D.A., Beznosov I.A. (2020). Internal troops in the Vladimir province (1918–1929): legal bases of organization and activity. *Vestnik Vladimirskogo yuridicheskogo institute = Bulletin of Vladimir Law Institute*, no. 4 (57), pp. 191-200. (In Russ.) <https://elibrary.ru/cyarhm>
6. Pashin V.P. (2022). To the origins of the development and activities of the Soviet police (based on the materials of the Kursk region). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 4, pp. 1070-1080. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-4-1070-1080>, <https://elibrary.ru/ewwygc>
7. Kul'kina O.A. (2022). Grazhdanskaya voina v Tsaritsyne 1918–1919 gg. V vospominaniyakh zheleznodorozhnikov – uchastnikov boevykh deistvii [The Civil war in Tsaritsyn 1918–1919. In the memoirs of railway workers who participated in the fighting]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii molodykh uchenykh «Klyuchevskie chteniya – 2022. Rossiya vybiraet put'»* [Proceedings of the International Scientific Conference of the Young Scientists “Klyuchevskie Readings – 2022. Russia Chooses the Path”]. Moscow, Sputnik+ Publ., pp. 257-262. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pwiope>
8. Averchenkov V.I et al. (2011). *Istoriya sistemy gosudarstvennoi bezopasnosti Rossii* [The history of the Russian State security system]. Moscow, Flinta Publ., 193 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sdqwov>
9. Petrykin N.N. (2022). *Na strazhe bezopasnosti i blagochiniya: zhandarmская zheleznodorozhnaya polit-siya na territorii Kurskoi gubernii vo vtoroi polovine XIX – nachale XX veka* [On guard of security and decency: the gendarmerie railway police on the territory of the Kursk province in the second half of the 19th – early 20th century]. Belgorod, Putilin Belgorod Law Institute of Ministry of the Interior of Russia Publ., 159 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/sxbuyc>
10. Petrykin N.N. (2022). Overcoming the consequences of the breakdown of the law enforcement system of the Russian empire in railway transport in the early years of Soviet Russia. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 5, pp. 1304-1314. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1304-1314>, <https://elibrary.ru/ioubij>

Информация об авторе

Петрыкин Николай Николаевич, кандидат исторических наук, доцент кафедры современных образовательных технологий, Южно-Уральский государственный университет (национальный исследовательский университет), г. Челябинск, Российская Федерация; преподаватель кафедры обеспечения безопасности на объектах транспорта, Белгородский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации им. И.Д. Путилина, г. Белгород, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>
for@nnpetrykin.ru

Поступила в редакцию 26.07.2023

Получена после доработки 20.09.2023

Принята к публикации 22.11.2023

Information about the author

Nikolay N. Petrykin, PhD (History), Associate Professor of the Modern Educational Technologies Department, South Ural State University, Chelyabinsk, Russian Federation; Lecturer of the Security at Transport Facilities Department, Putilin Belgorod Law Institute of Ministry of the Interior of Russia, Belgorod, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-1441-6974>
for@nnpetrykin.ru

Received 26.07.2023

Revised 20.09.2023

Accepted 22.11.2023

Научная статья
УДК 94(47).084.3

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-192-202>



Возрождение торговли в Тамбовской губернии в начале 1920-х гг.

Ирина Дмитриевна ПЕТРИШИНА 

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет
им. П.П. Семенова-Тян-Шанского»
398020, Российская Федерация, г. Липецк, ул. Ленина, 42
petrishina62@mail.ru

Актуальность. Рассмотрена проблема восстановления торговли в сельской провинции после ее запрета в годы «военного коммунизма». Без товаропроизводящей, хорошо организованной торговой сети было невозможно развитие промышленности, сельского хозяйства и минимальное удовлетворение потребностей населения. Изучение процесса возрождения торговли в начале 1920-х гг. показывает не только практический опыт восстановления обменных операций в аграрном регионе страны, но и состояние хозяйства Тамбовской губернии в целом.

Методы исследования. Используются опубликованные и неопубликованные источники. Историко-сравнительный метод позволяет раскрывать сущность исследуемых явлений на основе имеющихся фактов в узких временных границах новой экономической политики.

Результаты исследования. Показаны проблемы восстановления торговли в Тамбовской губернии с преобладающим сельским населением. Рассмотрены условия возрождения торговли, выявлены особенности организации государственной кооперативной и частной торговли, показана специализация торговых предприятий. Трудности перехода к элементам рыночной экономики представлены на фоне хозяйственной жизни аграрного региона. Определена динамика развития торговли в начале 1920-х гг.

Выводы. Восстановление торговли в Тамбовской губернии осложнялось хозяйственным кризисом, разрухой, падением производительности крестьянских хозяйств, низкой покупательной способностью населения. С объявлением нового курса экономической политики начинает возрождаться мелочная базарная торговля. Государственно-кооперативные организации с трудом конкурировали на рынке с частной торговлей и центральными трестами. Наиболее крупные розничные универсальные магазины в городе Тамбове и уездных городах принадлежали государственным и кооперативным торговым организациям. В городах крупная торговля в закрытых помещениях росла более планомерно, в сельской местности торговый аппарат возрождался гораздо медленнее. В сельской местности преобладала мелкая универсальная торговля. С 1923 г. большевистское государство стремилось установить контроль за движением товаров от производителя к потребителю.

Ключевые слова: товарообмен, мешочничество, спрос, крестьянское хозяйство, кооперация, торговля, рынок, «Хлебопродукт»

Для цитирования: Петришина И.Д. Возрождение торговли в Тамбовской губернии в начале 1920-х гг. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 192-202. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-192-202>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-192-202>

Revival of trade in the Tambov province in the early 1920s

Irina D. PETRISHINA 

Lipetsk State Pedagogical University named after P.P. Semenov-Tyan-Shansky
42 Lenin St., Lipetsk, 398020, Russian Federation
petrishina62@mail.ru

Importance. The problem of restoring trade in a rural province after its prohibition during the years of “war communism” is considered. Without a commodity-producing, well-organized trading network, it was impossible to develop industry, agriculture and minimal satisfaction of the needs of the population. The study of the process of trade revival in the early 1920s shows not only the practical experience of restoring exchange operations in the agricultural region of the country, but also the state of the economy of the Tambov province as a whole.

Research methods. Published and unpublished sources are used. The historical and comparative method allows us to reveal the essence of the phenomena under study on the basis of available facts within the narrow time limits of the new economic policy.

Results and Discussion. The problems of restoring trade in the Tambov province with a predominantly rural population are shown. The conditions of the trade’s revival are considered, the peculiarities of the state cooperative and private trade’s organization are revealed, the trading enterprises’ specialization is shown. The transition difficulties to the elements of a market economy are presented against the background of the economic life of an agricultural region. The dynamics of trade development in the early 1920s has been determined.

Conclusion. The trade restoration in the Tambov province was complicated by the economic crisis, devastation, falling productivity of peasant farms, and low purchasing power of the population. With the new course’s announcement of economic policy, petty bazaar trade begins to revive. Public-cooperative organizations had difficulty competing in the market with private trade and central trusts. The largest retail department stores in Tambov city and the county towns belonged to state and cooperative trade organizations. In cities, large-scale indoor trade grew more systematically, while in rural areas the trading apparatus was revived much more slowly. Small-scale universal trade prevailed in rural areas. Since 1923, the Bolshevik state has sought to establish control over the movement of goods from producer to consumer.

Keywords: commodity exchange, bagging, demand, peasant farming, cooperation, trade, market, “Khleboprodukt”

For citation: Petrishina, I.D. (2024). Revival of trade in the Tambov province in the early 1920s. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 192-202. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-192-202>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Проблема восстановления торговли в сельской провинции после ее запрета в годы «военного коммунизма» была важнейшей проблемой большевистского государства. Без товаропроводящей, хорошо организованной торговой сети было невозможно развитие

промышленности, сельского хозяйства и минимальное удовлетворение потребностей населения. Поскольку торговля, с одной стороны, зависит от степени экономического развития страны, а с другой – является показателем ее уровня развития, то изучение процесса возрождения торговли в начале 1920-х гг. показывает не только практический опыт восста-

новления обменных операций в аграрном регионе страны, но и состояние хозяйства Тамбовской губернии в целом. В годы новой экономической политики торговля значительно увеличила источники дохода советского государства, что способствовало укреплению большевистского режима, наладила обмен между сельским хозяйством и промышленностью, возродила денежную систему, реанимировала промышленные и торговые центры. Торговля являлась «основным рычагом новой экономической политики» и господствующей формой снабжения населения. Опыт изучения торговли при нэпе является актуальным и сегодня ввиду того, что определяющим фактором в системе современного рыночного хозяйствования выступает торгово-коммерческая деятельность, от которой зависят возможности развития производства и качество жизни людей.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании использованы опубликованные и неопубликованные источники. Наиболее ценным историческим источником по истории торговли 1920-х гг. являются опубликованные отчеты тамбовских губернских и уездных государственных органов. «Отчет Тамбовского Губернского экономического совещания Совету Труда и Оборона за период с 9 февраля по 1 октября 1921 г.» и «Отчет Липецкого уездного экономического совещания Тамбовскому губернскому экономическому совещанию на 1 января 1922 г.» позволяют показать попытки со стороны государства наладить товарообмен и его провал в 1921 г. в условиях разрухи и распространения мешочничества. В «Кратком обзоре деятельности ГИК и его Президиума за 1921–1922 отчетный год Тамбовского Губернского исполнительного комитета» советское губернское руководство акцентировало внимание на хозяйственных трудностях, проблемах ценообразования. В материалах «Тамбовского губернского экономического совещания. В «Отчете Совету труда и обороны (за период с 1 октября 1922 г. по 1 апреля

1923 г.)» показаны особенности организации (дезорганизации) государственной торговли, которая с трудом встраивалась в стихию рынка. С появлением «Хозяйственного плана с пояснительной к нему запиской на 1923–1924 год», составленного губернской плановой комиссией, наступил важный этап в истории нэповской торговли – ее постепенное подчинение государству: в 1923 г. был создан Тамбовский губернский Комитет внутренней торговли при Комвнуторге при СТО СССР, и его важнейшей задачей стало детальное обследование схемы движения товаров от производителя к потребителю. В «Бюллетенях Тамбовской товарной биржи» наиболее наглядно показан усиливающийся кризис «ножниц цен» и конъюнктурное поведение крестьян, владеющих небольшими запасами хлеба для продажи. В целом опубликованные отчеты позволяют выявить виды торговли, ее участников, условия восстановления торговли в аграрном регионе страны. «Статистический справочник по Тамбовской губернии», подготовленный к XI губернскому съезду Советов Тамбовским губернским статистическим бюро содержит динамику развития торговли к 1924 г. Архивные материалы Тамбовского губернского земельного управления показывают специфику сельской торговли, когда государственные органы в условиях ударных посевных кампаний открывали денежный или товарный кредит крестьянам в счет продуктов будущего урожая или проводили льготную продажу сельскохозяйственных орудий крестьянским хозяйствам, которые были не в состоянии засеять свои поля. Архивные документы позволяют выявить характерные негативные явления кооперации, наиболее массово проявившие себя в Тамбовской губернии. Наряду с общенаучными методами в данном исследовании широко использовался историко-сравнительный метод, который позволяет раскрывать сущность исследуемых явлений на основе имеющихся фактов в узких временных границах новой экономической политики.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В марте 1921 г. постановлением X съезда РКП(б) о замене разверстки налогом большевистское правительство установило товарообмен между городом и деревней. В.И. Ленин считал, что посредством товарообмена можно «осуществить более непосредственный переход к социалистическому строительству» [1, с. 233]. Однако в октябре 1921 г. В.И. Ленину пришлось признать: «Товарообмен, как система оказался несоответствующим действительности, которая преподнесла нам вместо товарообмена денежное обращение, куплю-продажу за деньги. Экономическое строительство привело нас к тому, что нужно прибегать к такой неприятной штуке, как торговля» [2, с. 46]. Идея введения товарообмена оказалось утопией, что подтверждалось конкретной обстановкой в сельской провинции, в Тамбовской губернии.

Во время революции 1917 г., Гражданской войны и крестьянского восстания под руководством А.С. Антонова хозяйству Тамбовской губернии был нанесен огромный ущерб. Разрушались государственные учреждения, громились холодильники, продовольственные склады, кооперативные лавки, винные и сахарные заводы, совхозы, коммуны и артели, значительно пострадали крестьянские хозяйства, у которых было отнято много хлеба, фуража и скота, прекратились заготовки топлива и сырья, многие села и деревни были сожжены [3, с. 122]. Недосев яровых посевов Тамбовской губернии в 1921 г. составил 28,62 %, а в отдельных уездах – 58,76 % (Усманский уезд) – 37,38 % (Кирсановский уезд). Усманский уезд можно было причислить к почти голодающему¹.

В 1921 г. в условиях неурожая снабжение продовольствием в городах происходило по мере имеющихся продуктов и в порядке очередности: Красная армия, детское питание (закрытые детские дома), «бронированные» рабочие и общественное питание, которое практически отсутствовало. «Нетрудо-

вое» население питания не получало, за исключением больных. В некоторых уездах были созданы специальные комиссии, которые на предприятиях и в учреждениях проверяли фактический состав рабочих и служащих. У «нетрудящихся» лиц (буржуазии и духовенства) были отобраны продовольственные карточки. В таких условиях развивалось пригородное огородное хозяйство, не прекращались поездки рабочих за продуктами в деревню².

С увеличением экономических проблем возрастало мешочничество. Основными пассажирами железной дороги были мешочники. Среди них были и крестьяне, выезжающие за продовольствием из своих деревень из-за голода, и рабочие, также направляющиеся в более благополучные по урожаю губернии, и появившиеся благодаря новой экономической политике торговцы, стремящиеся к получению прибыли за счет разницы цен разобщенных рынков. Однако преобладало мешочничество с целью получения продуктов для собственного потребления. Это было стихийное движение, вызванное чрезвычайными обстоятельствами и не поддающееся учету³.

Товарообменные операции начались в начале лета 1921 г. Государство возложило эту обязанность на кооперацию и осуществляло за ней контроль посредством института уполномоченных⁴. Кооперативные лавки были открыты почти во всех волостях губернии, однако, обменные операции проводились слабо: крестьяне не имели излишков хлеба при скудном урожае 1920 г., а фонды кооперации, полученные главным образом из Центра или путем бывших реквизиций и

² Отчет Тамбовского Губернского экономического совещания Совету Труда и Обороне за период с 9 февраля по 1 октября 1921 г. / Тамбовское Губернское экономическое совещание. Тамбов, 1921. С. 25.

³ Отчет Липецкого уездного экономического совещания Тамбовскому губернскому экономическому совещанию на 1 янв. 1922 г. Тамбов. губ.; Липецк: Гостипография, 1922. С. 22.

⁴ Отчет Тамбовского Губернского экономического совещания Совету Труда и Обороне за период с 9 февраля по 1 октября 1921 г. С. 16.

¹ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 2471. Л. 47, 47об., 49об.

конфискаций, были весьма незначительны. Ввиду крайней необходимости для приобретения тех или иных товаров, крестьяне участвовали в обмене за счет ухудшения своего питания. Особенно охотно обменивались мануфактура, соль, спички, гудрон, керосин. Был повышенный спрос на гвозди, щепной товар, галантерею. Особый недостаток был в сельскохозяйственных машинах, железном и скобяном товаре, ремнях для сбруй и прочих крестьянских товарах. Был большой спрос на скот.

Крестьяне предпочитали покупать и продавать товары на деньги из-за несоответствия эквивалентов на продукты обмена. Там, где были развиты кустарные промыслы, кооперативы могли получить крестьянский холст, древесный уголь, щепной товар, кирпичи, подковы, подковные гвозди, ремни для сбруй, деготь. С укреплением кооперативного аппарата уменьшалось количество хищений товаров как в пути, так и на складах. Приезжие организации, принимающие участие в товарообмене, приводили к оживлению рынка и повышению цен. Частная торговля была еще слабой, в то время как до революции преобладание торговой деятельности над промышленной было характерной чертой провинциального предпринимательства [4, с. 6-7].

Оживление государственной и частной торговли и промышленности началось в конце 1921 г. К осени 1921 г. в 12 уездах Тамбовской губернии насчитывалось 153 базарных пункта, 1394 кооперативных лавки, из них 93 % располагались в волостях⁵. Уже с первых месяцев возобновления торговли государственно-кооперативные организации с трудом конкурировали на рынке с частной торговлей и трестами, особенно с центральными, которые не были связаны с местными ценами. К тому же с экономической точки зрения после политики «военного коммунизма» хозяйственная жизнь Тамбовской губернии характеризовалась бестоварьем, низкой покупательной способностью населения,

стремительным падением курса бумажного рубля, отсутствием торгового кредита, значительными транспортными затруднениями⁶.

Что касается организации государственной торговли, то она переводилась на коммерческий расчет. Губэконо не вело плановых мероприятий в области торговли, рассматривало только лишь текущие вопросы⁷. В конце 1921 г. при Тамбовском Губснабе ГСНХ был образован торговый отдел, целью которого являлось «совершенствование торговых сделок по реализации продуктов производства государственных предприятий и по снабжению их материальными ресурсами». С марта 1921 г. торговый отдел Губснаба был переведен на коммерческий расчет, то есть стал чисто коммерческим отделом. В конце 1922 г. пришлось признать, что отдел не смог выполнить поставленные перед ним задачи из-за «легко реализуемого оборотного фонда для осуществления кредитных операций» и «необходимости содержать аппарат ГСНХ⁸. При Тамбовском губпродкоме мельничный отдел, образованный в результате национализации частных мельниц, продавал зерновые продукты оптом и в розницу или обменивал их на муку. В свою очередь отдел закупал нефть, машинное масло, уголь, древесный, антрацит, дрова, торф и материалы мельничного оборудования⁹.

Мелкие предприятия, обслуживающие крестьян – мельницы, просорушки, мелкие кожевенные заводы, были отданы в большинстве случаев бывшим владельцам на условиях аренды с уплатой натурой. Национализированные кожевенные заводы, маслобойни были переданы кооперации. Наилучшие

⁶ Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921-22 отчетный год / Тамбовский Губернский исполнительный комитет. [Б. м.], [б. г.]. С. 475.

⁷ Отчет Совету труда и обороны (за период с 1 октября 1922 г. по 1 апреля 1923 г.) / Тамбовское губернское экономическое совещание. Тамбов, 1923. С. 7.

⁸ Тамбовское губернское экономическое совещание. Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921-22 отчетный год. С. 493.

⁹ Бюллетень Тамбовской товарной биржи: выпуск. Тамб. Биржевым Ком-ом еженед. по пятницам. Тамбов: Тип. Тамбгуботдела ГПУ, 1922. 16-22 дек. № 2. С. 5.

⁵ Там же. С. 17, 24.

предприятия, с точки зрения оборудования, были оставлены в ведении государства¹⁰.

Магазины Тамбовской конторы Акционерного общества «Хлебопродукт» имели в г. Тамбов склады для хранения всех товаров, сельскохозяйственных машин и орудий. В городах губернии были открыты магазины. При станционных ссыпных пунктах «Хлебопродукт» имел складские помещения для хранения заготовленного хлеба. Заготовкой хлеба занимались контрагенты – доверенные уполномоченного или сельскохозяйственные кооперативы. Цены на заготовку товаров устанавливались каждую неделю в зависимости от состояния цен в каждом районе. В основном контора скупала излишки хлебов у крестьян за наличный расчет и в обмен любыми партиями, а также отпускало плуги, бороны, жатки, сеялки, молотилки, лопаты, грабли в долг с рассрочкой уплаты хлебом урожая 1923 г.¹¹

Наиболее крупными розничными государственными и кооперативными торговцами в городе Тамбове и уездных городах являлись универсальные магазины Губпотребсоюза, торгового отдела ГСНХ, и конторы уполномоченного «Хлебопродукта»¹². В условиях аграрной специализации губернии перед посевной кампанией 1922 г. на торговые операции переходили и другие государственные органы. В апреле 1922 г. Лебедянский уездный земельный отдел открыл свободную продажу сельскохозяйственных машин, орудий, запасных частей, семян огородных овощей, корнеплодов и кормовых трав по ценам на 25–50 % ниже рыночных¹³. В программу ударных мероприятий в посевную кампанию 1922 г. Тамбовское губернское земельное управление оказывало поддержку крестьянам кредитами и семенами

через Губкоопсоюз в счет продуктов будущего урожая¹⁴.

Переход государственных хозяйственных органов на хозрасчет привел к их неорганизованному выступлению на рынке. Однако к лету 1921 г. они принялись усиленно сбывать накопившиеся на складах товары. К этому времени, особенно с реализацией урожая 1922 г., происходит укрепление государственного торгового аппарата. Но в сельской местности торговый аппарат возрождался гораздо медленнее. В городах крупная торговля в закрытых помещениях росла более планомерно, в то время как мелкая, с мест на базарах, с начала 1922 г. выросла на 71 %, а затем сократилась на 15 % из-за тяжелых непосильных налогов и кризиса сбыта 1922 г.¹⁵

1921/1922 хозяйственный год явился самым катастрофичным за все время войны и революции с точки зрения роста цен и падения курса рубля. По индексу ЦСУ общий уровень цен поднялся с 1 октября 1921 г. по 1 октября 1922 г. в 92,4 раза, в то время как с 1 октября 1920 г. по 1 октября 1921 г. – в 8 раз. Хлебные цены стремительно росли до наступления мая, затем происходила их стабилизация. Напротив, цены на предметы городской промышленности были устойчивы в апреле, затем начинался их усиленный рост, который обгонял хлебные цены. Самыми дорогими продуктами были соль и сахар, которые уступали место хлебу лишь в марте–мае 1922 г. Хороший урожай 1922 г. привел к снижению цен на хлебные продукты, в свою очередь, спрос крестьянства на предметы городской промышленности возрос, что вызвало их подорожание¹⁶. В Липецком уезде в конце 1922 г. работа потребкооперации в сущности сводилась главным образом к выполнению заданий Губпотребсоюза. Многолавки не имели ни товарных ни денежных средств и не могли развернуть свою работу, и поэтому их работа протекала слабо. Вслед-

¹⁰ Отчет Тамбовского Губернского экономического совещания Совету Труда и Обороне за период с 9 февраля по 1 октября 1921 г. С. 17.

¹¹ Бюллетень Тамбовской товарной Биржи. С. 5.

¹² Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921–22 отчетный год. С. 475.

¹³ ГАТО. Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 2471. Л. 46.

¹⁴ Там же. Л. 58об.

¹⁵ Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921–22 отчетный год. С. 474.

¹⁶ Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921–22 отчетный год. С. 475–476.

ствие отдаленности г. Липецк от торговых центров и узлов частная торговля развивалась также слабо¹⁷.

Даже в городах хлебная торговля главным образом носила мелочный характер. В основном это были торговцы с мест. Наиболее активно велась торговля бакалейно-гастрономическими товарами и продуктами животноводства – мясом, жирами. Наибольшее количество торговых заведений специализировались на продаже молока и мяса. Производство молочных продуктов и свинины были наиболее выгодными для тамбовских крестьян отраслями сельского хозяйства.

Тем не менее постепенно уменьшалось количество таких мелочных торговцев с базарных мест на базарах, торговцев в разнос и развоз. Что касается торговли мануфактурой и обувью, то она возрастала в крупных торговых заведениях. В это время в сельской местности преобладала мелкая универсальная торговля.

У крестьян был повышенный спрос на мануфактуру, обувь, предметы домашнего обихода, строительные и лесные материалы, осветительные материалы, сельскохозяйственные орудия и машины, железно-скобяной товар¹⁸.

В 1922 г. цены на хлеб были слишком низкими по сравнению с промышленными товарами в условиях оторванности Тамбовской губернии от центра, отсутствия иногородних покупателей и запрета вагонной отправки хлебов по железной дороге частным торговцам, местные торговцы пытались понизить цены на 15–25 %. Несоответствие цен на хлеб и на товары первой необходимости было следующим: в конце 1922 г. стоимость пуда ржи составляла 580–600 руб., а соли – 1000 руб., керосина 3200–3500 руб. пуд, ситца 400–500 руб. аршин (аршин = 0,7112 м), пары простых сапог – 5000–12000 руб., что при натуральном товарообмене дает крестьянину за один пуд ржи следующее количество одного из перечисленных предметов: керо-

сина – 7 фунтов (1 фунт = 453,592 г), соли – 20 фунтов, ситца – 1–1,5 аршина, сапог – 0,1–0,05. Между тем в довоенное время, по которому крестьянин привык оценивать производство своего хозяйства, за тот же пуд ржи он получал большее количество тех же предметов, а именно: керосина – 14 фунтов, соли – 2,5 пуда, ситца – 7 аршинов, сапог – 0,2¹⁹.

Такое несоответствие цен заставляло крестьян воздерживаться от продажи хлеба. Крестьяне, которые привозили хлеб, пусть даже в небольшом количестве, лишь для покрытия своих нужд, уплаты налогов, покупки первой необходимости, в большинстве своем предпочитали вернуться с хлебом домой, придержав его до более благоприятного времени. Даже установление зимнего санного пути не привело к увеличению подвоза хлеба из-за обесценивания хлебных продуктов. Кроме того крестьяне обменивали излишки своего урожая на кустарные изделия крестьян Моршанского уезда в пределах Тамбовского уезда или продавали зерно балашовским крестьянам для заготовки семян яровых хлебов²⁰.

До революции 1917 г. Тамбовская губерния была одной из самых хлеборобных губерний, лидировала по производству овса и занимала второе место по производству ржи в Европейской России [5, с. 13]. Хлебные заготовки 1922 г. были связаны с реализацией хорошего урожая. Однако заготовки зернового и фуражного зерна задерживались из-за поздней уборки и обмолота хлебов, транспортных затруднений, безлошадности крестьянских дворов, дождей и бездорожья, несвоевременной подачи вагонов, закрытия некоторых железнодорожных линий, недостатка денежных средств и товаров. Однако высота урожая для земледельческой Тамбовской губернии являлась основным фактором развития торговли.

Такой рыночный институт, как Тамбовская губернская товарная биржа, открылся

¹⁷ ГАНИЛО (Государственный архив новейшей истории Липецкой области). Ф. 1. Оп. 1. Д. 222. Л. 267об.

¹⁸ Там же. С. 475.

¹⁹ Бюллетень Тамбовской товарной биржи / изд. Биржевой Комитет. Тамбов: Типография Тамбгуботдела ГПУ, 1922. 8–15 дек. № 1. С. 1.

²⁰ Там же. С. 4.

9 марта 1922 г.²¹ Биржа способствовала выявлению спроса и предложения, регулированию торговых сделок, исследованию состояния рынков. В Бюллетенях Тамбовской товарной биржи публиковались рекламные объявления, обзоры тамбовского рынка, регистрации биржевых сделок, цены на товары, справки о ценах на иногородних рынках, сведения о мировом рынке, мировом урожае хлебов. В конце 1922 г. она имела всего 34 участника, из которых 29 были советскими учреждениями и 5 кооперативными организациями. По особым постановлениям биржевого комитета членами Биржи также могли быть и частные коллективы, и отдельные лица, участвующие в торгово-промышленной жизни страны²². Наибольшее количество сделок приходилось на продовольственные товары – 90,1 % к общему обороту. Однако в условиях преимущественного аграрного производства в Тамбовской губернии биржевая торговля оживлялась только с уборкой урожая хлебов.

Торговля наряду с промыслами и личными занятиями определялась выборными патентами. Огромный рост частных торговцев отмечен в 1923 г. Так, в Липецком уезде в первом полугодии 1923 г. было 88 частных торговцев I разряда, во втором полугодии – 317, то есть рост в 3,6 раза, II разряда соответственно 223 и 394, то есть в 1,8 раза, III разряда соответственно 145 и 174, то есть в 1,2 раза, IV разряда – 6 и 17, то есть в 2,8 раза; и крупных торговцев V разряда не было совсем. В соответствии с Постановлением ВЦИК и СНК от 18 января 1923 г. к торговым предприятиям I разряда относилась торговля товарами с рук или из какой-либо посуды одним человеком на базарах или рынках. К предприятиям II разряда относилась торговля двух человек из лотков, тележек, возов, небольших киосков, навесок, палаток; небольшие «заведения для потребления на

месте кушаний и напитков» с обслуживанием трех лиц, а также постоянные дворы, бани, прокат, конная перевозка грузов, площадки для спортивных занятий²³. Наиболее развитыми в торговом отношении по количеству выбранных патентов считались Тамбовский, Козловский и Моршанские уезды, наиболее отсталыми – Лебедянский и Шацкий. Сведения о числе торговцев в закрытых помещениях Тамбовской губернии с 1 января по 1 июля 1922 г. показаны в табл. 1 по данным финансовых органов.

Увеличивалось количество государственных и кооперативных организаций²⁴. К 1924 г. динамика развития торговли отличалась крайней неравномерностью. На фоне повсеместного преобладания частной торговли как в городе, так и в сельской местности кооперативная торговля стала давать наибольший прирост. Однако наиболее мощные торговые обороты были у государственных предприятий, затем у кооперативных, наименьший прирост оборотов давала частная торговля²⁵. Картина торговли менялась. Постепенно происходило укрупнение крупных торговцев, а при возрастании числа мелких торговых предприятий сами они, наоборот, мельчали. Государственная торговля была сосредоточена на 80–90 % в городах, кооперативы на 80–90 % были распространены в сельской местности, частная торговля равномерно распределялась между городами и селами²⁶.

Среди торговцев-крестьян-кустарей были выдающиеся мастера своего дела, изделия которых были представлены в качестве экспонатов на Всероссийскую сельскохозяйственную выставку 1923 г. В кожевенном про-

²³ Торгово-промышленная жизнь. 1923. № 6. С. 11.

²⁴ Липецкий уездный исполнительный комитет. Липецкого Уисполкома доклад 10-му уездному съезду советов о деятельности с октября 1922 г. по октябрь 1923 года. Липецк: Гостипография, 1923. С. 158.

²⁵ Статистический справочник по Тамбовской губернии. (К XI Губернскому съезду Советов) / Тамбовское губернское статистическое бюро. Тамбов: Изд. Тамбовского Губисполкома, 1925. С. 269.

²⁶ Статистический справочник по Тамбовской губернии. С. 270–271.

²¹ Бюллетень Тамбовской товарной биржи / изд. Биржевой Комитет. Тамбов: Типография Тамбгуботдела ГПУ, 1922. 8–15 дек. № 1. С. 1.

²² Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921–22 отчетный год. С. 492.

изводстве отличился кустарь-одиночка села Рассказово Тамбовского уезда И.Я. Поздняков, который имел большой опыт работы в производстве кожаных длинных рукавиц. В том же селе кустари-одиночки П.И. Арясов, И.Т. Посконин, И.С. Сомов, Ф.С. Петров славились выделкой бараньих кож. Также кустарь-одиночка В.М. Антонов производил возжевую и возовую веревку в селе Иноземская Духовка Горельской волости Тамбовского уезда. В той же волости в селе Кривополянье Е.Н. Поляков изготавливал дорожные корзинки. П.И. Макаев села Чернитова Моршанского уезда в 1897 г. в качестве подсобной работы к сельскому хозяйству занялся бондарными ремеслами и за год производил 40 различных посуды. Тамбовский губернский выставочный комитет предложил отправить на Всероссийскую сельскохозяйственную выставку 1923 г. сделанные им кадку и бочонок. Интересная история кузнечного дела представлена братьями Федором, Тимофеем, Василием и Сергеем Шигаевыми села Мутасьева Моршанского уезда Тамбовской губернии. Дело основал их отец Петр Шигаев в 1884 г. В довоенное время их фирма выпускала массу кузнечных изделий, которые были широко распространены на Кавказе, в Сибири и в Средней Азии. До Первой мировой войны они участвовали в 12

больших выставках в Петербурге, Ростове-на-Дону и в других городах, и на всех выставках они получали золотые и серебряные медали. В начале 1920-х гг. производство их изделий сократилось до минимума и окончательно не прекратилось только благодаря их энергии и чрезвычайным усилиям²⁸. Производство продукции на продажу приносило кустарям больше выгоды, чем работа по госзаказам [6, с. 223].

Для тамбовской кооперации были характерны негативные явления, наиболее массово проявившие себя в Липецком уезде. Это грубое нарушение кооперативной дисциплины и устава, запутанность отчетности, отсутствие самостоятельности руководящих органов, слабый контроль со стороны ревизионных комиссий, плохой подбор руководящих кадров, недостаток инструкторов, растраты, бесхозяйственность²⁹. В целом дальнейшее развитие показало, что кооперативное движение осложнялось различными факторами, одним из которых был недостаток подготовленных кадров [7, с. 58].

В 1923 г. был создан Тамбовский губернский Комитет внутренней торговли при Комвнуторге при СТО СССР, и его важнейшей задачей стало детальное обследование схемы движения товаров от производителя к потребителю, особенно в отраслях торговли, обслуживающих крестьянские массы³⁰. В целом государственная политика в области торговли с 1923 г. выстраивалась в сторону все большего регулирования торговли и контроля за ней со стороны государства.

ВЫВОДЫ

В начале проведения новой экономической политики перспективы восстановления советской разрушенной экономики зависели

Таблица 1
Сведения о числе торговцев в закрытых помещениях Тамбовской губернии с 1 января по 1 июля 1922 г.²⁷

Table 1
Information on the number of merchants in the closed premises of the Tambov province from January 1, 1922 to July 1, 1922

Даты	Расположение	Количество
1 января 1922 г.	в городах	306
	в уездах	72
1 июля 1922 г.	в городах	620
	в уездах	213

²⁷ Краткий обзор деятельности ГИК и его Президиума за 1921–22 отчетный год. С. 479.

²⁸ ГАТО. Ф. Р-946. Оп. 1. Д. 2478. Л. 79-202.

²⁹ ГАНИЛО. Ф. 1. Оп. 1. Д. 485. Л. 172-175.

³⁰ Хозяйственный план с пояснительной к нему запиской на 1923–24 год (операц.) / сост. Губернской плановой комиссией; Губернский исполнительный комитет Советов Р. К. и К. Д. Тамбовской губернии. Тамбов, 1923. С. 22.

от торговой политики и восстановления нормального товарообмена между производителями материальных ценностей. Отменив продразверстку с крестьянских хозяйств в 1921 г., большевики не разрешили свободную куплю-продажу товаров, а ввели безденежный натуральный товарообмен через потребкооперацию при руководящей и контролирующей роли государства. Такая мера объяснялась идеологическими установками большевистских лидеров, которые отрицали торговлю и всегда выступали за государственное распределение продуктов и товаров. Но в 1921 г. положение в стране было таким, что пришлось «учиться торговать».

Восстановление торговли в Тамбовской губернии проходило в условиях преобладания крестьянского населения и включения его в торгово-обменные операции. С объявлением нового курса экономической политики начинается возрождаться мелочная базарная торговля. С первых месяцев возобновления торговли государственно-кооперативные организации с трудом конкурировали на рынке с частной торговлей и центральными трестами. С экономической точки зрения после политики «военного коммунизма» хозяйственная жизнь Тамбовской губернии характеризовалась дефицитом товаров, низкой покупательной способностью населения. Несмотря на то, что торговая сеть была крайне малочисленной, государственные торговые организации не были способны контролировать неорганизованный рынок. Только

с 1923 г. государственная политика в области торговли стала выстраиваться в сторону все большего регулирования торговли и контроля за ней со стороны государства.

Наиболее крупные розничные универсальные магазины в городе Тамбове и уездных городах принадлежали государственным и кооперативным торговым организациям. В городах крупная торговля в закрытых помещениях росла более планомерно, в сельской местности торговый аппарат возрождался гораздо медленнее. Из числа всех кооперативных лавок 93 % располагались в волостях, в сельской местности преобладала мелкая универсальная торговля. Даже в городах хлебная торговля главным образом носила мелочный характер. В условиях преимущественного аграрного производства в Тамбовской губернии биржевая торговля оживлялась только с уборкой урожая хлебов. Наиболее мощные торговые обороты были у государственных предприятий, затем у кооперативных, наименьшие – у частной торговли. Динамика торговли менялась: происходило укрупнение крупных торговцев, а при возрастании числа мелких торговых предприятий, сами они, наоборот, мельчали. Среди торговцев-крестьян-кустарей были выдающиеся мастера своего дела, изделия которых были представлены в качестве экспонатов на Всероссийскую сельскохозяйственную выставку 1923 г.

Список источников

1. История крестьянства СССР. История советского крестьянства: в 5 т. Т. 1. Крестьянство в первое десятилетие советской власти 1917–1927 / под ред. В.И. Кострикин, Т.В. Осипова, Г.В. Шарапов и др. М.: Наука, 1986. 455 с.
2. *Валентинов Н. (Вольский Н.)* Новая экономическая политика и кризис партии после смерти Ленина: годы работы в ВСНХ во время нэпа. Воспоминания / сост. и авт. вступ. ст. С.С. Волк. М.: Современник, 1991. 367 с.
3. *Климова И.С., Петришина И.Д.* Товарообмен вместо торговли в сельской провинции: Тамбовская губерния в 1921 г. // Проблемы аграрной истории России: материалы 4 Всерос. науч. конф. (памяти профессора В.М. Важинского), посвящ. 160-летию крестьянской реформы в России. Липецк: ЛГПУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. С. 121-127. <https://elibrary.ru/xrcppo>
4. *Рябикина Н.В.* Торговые дома Тамбовской губернии в конце XIX в. // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 1 (141). С. 145-151. <https://elibrary.ru/tjrbzd>
5. *Вебер К.К.* Очерк сельского хозяйства Тамбовской губернии. Тамбов: Сеятель, 1922. 74 с.

6. Махрacheв Г.С. Кустарная промышленность в Тамбовской губернии: от военного коммунизма к нэпу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26. № 191. С. 215-223. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-191-215-223>, <https://elibrary.ru/gnbvjy>
7. Кулачков В.В. Восприятие деятельности кооперативных организаций крестьянством Западного региона России в 1920-е гг. // Новейшая история России. 2014. № 2 (10). С. 56-63. <https://elibrary.ru/skaksd>

References

1. Kostrikin V.I., Osipova T.V., Sharapov G.V. et al. (eds.) (1986). *Istoriya krest'yanstva SSSR. Istoriya sovet'skogo krest'yanstva: v 5 t. T. 1. Krest'yanstvo v pervoe desyatiletie Sovetskoi vlasti 1917–1927* [The History of the Peasantry of the USSR. The History of the Soviet Peasantry: in 5 vols. Vol. 1. The Peasantry in the First Decade of Soviet Power 1917–1927]. Moscow, Nauka Publ., 455 p. (In Russ.)
2. Valentinov N. (Vol'skii N.) (1991). *Novaya ehkonomicheskaya politika i krizis partii posle smerti Lenina: gody raboty v VSNKH vo vremya nehpa. Vospominaniya* [The new Economic Policy and the Crisis of the Party after Lenin's Death: the Years of Work in the Supreme Economic Council during the nep. Memories]. Moscow, Sovremennik Publ., 367 p. (In Russ.)
3. Klimova I.S., Petrishina I.D. (2021). *Tovaroobmen vmesto trgovli v sel'skoi provintsii: Tambovskaya guberniya v 1921 g.* [Exchange of goods instead of trade in a rural province: Tambov province in 1921]. *Materialy 4 Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii (pamyati professora V.M. Vazhinskogo), posvyashchennoi 160-letiyu krest'yanskoi reformy v Rossii «Problemy agrarnoi istorii Rossii»* [Proceedings of the 4th All-Russian Scientific Conference (in memory of Professor V.M. Vazhinsky) dedicated to the 160th anniversary of the peasant reform in Russia "Problems of the agrarian history of Russia"]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University Publ., pp. 121-127. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xrcppo>
4. Ryabikina N.V. (2015). Trade houses of Tambov province in the end of 19th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 1 (141), pp. 145-151. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tjrbzd>
5. Veber K.K. (1922). *Ocherk sel'skogo khozyaistva Tambovskoi gubernii* [An Essay on Agriculture in Tambov Province]. Tambov, Seyatel' Publ., 74 p. (In Russ.)
6. Makhachev G.S. (2021). Handicraft industry in Tambov governorate: from military communism to NEP. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 26, no. 191, pp. 215-223. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-191-215-223>, <https://elibrary.ru/gnbvjy>
7. Kulachkov V.V. (2014). Cooperative organizations and the perception of its activity by the peasantry of Western Russia in the 1920s. *Noveishaya istoriya Rossii = Modern History of Russia*, no. 2 (10), pp. 56-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/skaksd>

Информация об авторе

Петришина Ирина Дмитриевна, кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории, Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, г. Липецк, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-6281-0509>
petrishina62@mail.ru

Поступила в редакцию 07.11.2023
Одобрена после рецензирования 05.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Irina D. Petrishina, PhD (History), Associate Professor of the Russian and World History Department, Lipetsk State Pedagogical P. Semenov-Tyan-Shansky University, Lipetsk, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-6281-0509>
petrishina62@mail.ru

Received 07.11.2023
Approved 05.12.2023
Accepted 17.01.2024

Научная статья
УДК 94(470)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-203-212>



Изменения тактики Красной армии в ходе Сталинградской битвы

Александр Борисович ОРИШЕВ 

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева»
127434, Российская Федерация, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49
Orishev71@mail.ru

Актуальность. Исследована тема Сталинградской битвы, актуальность которой не вызывает сомнений, так как любое исследование в нашей стране, посвященное Великой Отечественной войне, было и остается важным как для сохранения исторической памяти, так и для воспитания подрастающего поколения. Актуальность исследования усиливается тем, что заявленная научная проблема – особенности тактики советских войск в осенне-зимний период 1942 г. – практически не раскрыта в научной литературе. Цель исследования – показать, как в вермахте характеризовали изменения, произошедшие в тактике Красной армии в ходе Сталинградской битвы.

Материалы и методы. Материалами исследования, его источниковой базой стали трофейные документы из фондов Центрального архива Министерства обороны (ЦАМО). Методы исследования: атрибуция трофейных документов из фондов ЦАМО, сравнение, контент-анализ, микроисторический анализ. Объект исследования – тактика наступательных и оборонительных боев Красной армии осенью–зимой 1942 г.

Результаты исследования. Конкретные авторские результаты проведенного исследования заключены в том, что показано, как в Генеральном штабе сухопутных войск Германии характеризовали приказ Сталина № 306 о совершенствовании тактики наступательного боя и боевых порядков; приведены данные об основных изменениях в тактике оборонительного боя Красной армии; показано, какое значение в наступательных и оборонительных боях отводилось артиллерии, какие изменения произошли в танковых войсках.

Выводы. Изменения в тактике наступательного и оборонительного боев Красной армии в ходе Сталинградской битвы были своевременны, она постоянно совершенствовалась и адаптировалась к конкретным боевым условиям, что со временем обеспечило окончательный переход инициативы к советским войскам на фронте.

Ключевые слова: Красная армия, вермахт, тактика, артиллерия, танковые войска, Сталинградская битва

Для цитирования: Оришев А.Б. Изменения тактики Красной армии в ходе Сталинградской битвы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 203-212. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-203-212>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-203-212>

Changes in Red Army tactics during the Battle of Stalingrad

Aleksandr B. ORISHEV 

Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
49 Timiryazevskaya St., Moscow, 127434, Russian Federation
Orishev71@mail.ru

Importance. The topic of the Battle of Stalingrad is investigated, the relevance of which is beyond doubt, since any study in our country devoted to the Great Patriotic War was and remains important both for preserving historical memory and for educating the younger generation. The relevance of the study is enhanced by the fact that the stated scientific problem – the peculiarities of the tactics of the Soviet troops in the autumn-winter period of 1942 – is practically not disclosed in the scientific literature. The purpose of the study is to show how the Wehrmacht characterized the changes that occurred in the tactics of the Red Army during the Battle of Stalingrad.

Materials and Methods. The research and its source base are captured documents from the funds of the Central Archive of the Ministry of Defense (CAMO). Research methods: attribution of captured documents from the CAMO funds, comparison, content analysis, microhistoric analysis. The object of the study is the tactics of offensive and defensive battles of the Red Army in autumn–winter 1942.

Results and Discussion. The specific author's results of the study are that it shows how Stalin's order No. 306 on improving offensive combat tactics and combat formations was characterized in the General Staff of German Ground Forces; data on the main changes in the tactics of defensive combat of Red Army are given; it shows what importance artillery was assigned in offensive and defensive battles, what changes occurred in the tank forces.

Conclusion. The changes in the tactics of the offensive and defensive battles of Red Army during the Battle of Stalingrad were timely, it was constantly improved and adapted to specific combat conditions, which eventually ensured the final transition of the initiative to the Soviet troops at the front.

Keywords: Red Army, Wehrmacht, tactics, artillery, tank forces, Battle of Stalingrad

For citation: Orishev, A.B. (2024). Changes in Red Army tactics during the Battle of Stalingrad. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 203-212. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-203-212>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В 2023 г. в России состоялось празднование 80-летия победы в Сталинградской битве, положившей начало коренному перелому в Великой Отечественной войне. За весь 2023 г. в общей сложности было опубликовано 67 научных работ, проиндексированных в РИНЦ, в том числе 16 публикаций в научных журналах. Остальные работы, а их большая часть, увидели свет в качестве

опубликованных докладов на научных конференциях.

Что касается научных работ в журналах, то, понимая важность противодействия попыткам фальсификации истории Великой Отечественной войны, особое значение имеют публикации по историографии Сталинградской битвы [1–3]. Отдельный блок составляют исследования, посвященные месту и роли Сталинградской битвы в формировании исторической памяти [4–7].

80-летию Победы в Сталинградской битве в 2023 г. были посвящены три конференции: «Сталинградская битва в историко-культурной памяти народов» (Волгоград, Волгоградская консерватория (институт) им. П.А. Серебрякова 3 февраля 2023 г.) [8]; «Сражения 1943 г., изменившие ход Второй мировой войны, в исторической памяти молодежи (к 80-летию победы в Сталинградской битве, битве за Кавказ и Курской битве)» (Ставрополь, Северо-Кавказский федеральный университет, 18–19 мая 2023 г.) [9]; 5 Международная научно-практическая конференция «Сталинградская битва: правда и вымыслы (по материалам мировой печати)» (Москва, Московский политехнический университет, 23 октября 2023 г.) [10].

Принимая во внимание столь серьезный интерес к заявленной теме, подчеркнем, что вопросам тактики Красной армии осенью–зимой 1942 г. была посвящена только одна статья, датированная еще 2018 г. Речь идет о работе В.П. Трута «Особенности тактики ведения боевых действий советских войск в период Сталинградской битвы», в которой автор на основе изученных им фондов 48а и 229 ЦАМО осветил тактические приемы специально созданных штурмовых групп, действовавших в условиях городского боя [11].

Настоящее исследование предполагает также использование фондов ЦАМО. Однако в нашем случае в основу источниковой базы положены трофейные германские документы, что позволяет проследить рефлексию изменений советской тактики со стороны вермахта. Это особенно важно, учитывая, что одним из факторов, обеспечивающих общий успех в войне, является умение мониторить противника, видеть, какие изменения происходят на противоположной стороне, и предпринимать соответствующие контрмеры. И в этом плане ценным представляется понимание того, как в вермахте характеризовали изменения, происходившие в Красной армии в годы войны, что и является целью исследования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основными источниками исследования послужили трофейные документы Центрального архива Министерства обороны (ЦАМО) из фонда 500. Также были использованы документы Российского государственного военного архива (РГВА).

Для достижения поставленной цели в основу исследования был положен принцип историзма, предполагавший рассмотрение всех событий, произошедших на советско-германском фронте осенью–зимой 1942 г. в соответствии и с конкретной исторической обстановкой, в которой они произошли, в их взаимосвязи и взаимообусловленности. Этот принцип предполагает рассмотрение тактики советских войск в ее временной последовательности.

Еще одним принципом в процессе работы над исследованием стал принцип научной объективности, требующий отказа от конъюнктурных оценок тех или иных событий, а также персоналий. В соответствии с ним мы достигли поставленной цели без политической предвзятости, отказавшись от радикальных оценочных суждений.

Нами использовался комплекс методов, выработанных современной наукой. Прежде всего, это атрибуция, то есть установление достоверности трофейных документов ЦАМО: Доклада представителя Генерального штаба германских вооруженных сил для офицерского состава из фонда 500, описи 12480, дела 326.

Для комплексной интерпретации текста архивного материала, построения его коммуникативной модели применялся контент-анализ.

Метод сравнения нашел применение при сопоставлении данных из германских документов и советских документов (приказы № 306 и № 227).

При изучении хода боевых действий на отдельных участках советско-германского фронта использовался метод микроисторического анализа.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Согласно докладу представителя Генерального штаба германских вооруженных сил для офицерского состава вермахта, датированному 15 января 1943 г., развитие советской тактики осенью–зимой 1942 г. проходило под знаком дальнейшего применения к немецким тактическим принципам, «причем особенно выделялась правильность выбора направления главного удара»¹. Действительно, определение главного удара противника до некоторой поры для командования Красной армии было серьезной проблемой. Достаточно сказать, что отступление летом 1942 г. во многом объяснялось просчетами советского руководства, предполагавшего, что в 1942 г. немцы возобновят наступление на Москву, в то время как германским командованием был разработан план «Блау», предполагавший наступление на южном направлении советско-германского фронта.

Как следует из архивных документов, германское командование обратило внимание на тот факт, что в Красной армии «в последнее время придают большое значение сохранению живой силы и избеганию излишних потерь, что отразилось в ряде мероприятий и приказаний»². Это замечание ценно тем, что разрушает сформированный западными историками и СМИ стереотип о том, что в Красной армии не ценили жизни рядовых бойцов, рассматривая их как «пущечное мясо».

В качестве доказательства приводилась ссылка на приказ Сталина № 306 от 8 октября 1942 г., предполагавший корректировку наступательного боя и боевых порядков воинских частей в наступлении³. Приказ № 306 предполагал одновременный ввод в бой всего пехотного оружия с самого начала наступления. Поэтому боевой порядок батальонов и рот имел небольшую глубину. Этой мерой

советское командование рассчитывало использовать огневую мощь стрелковой дивизии, избежать излишних потерь и нежелательного смещения частей.

Большее значение стало придаваться созданию резервов. Однако тогдашняя численность советских воинских формирований, начиная с дивизии и ниже, была еще недостаточна для создания направления главного удара.

Приказ № 306 требовал, чтобы в резерве армии, в 7–8 км за первой наступающей волной, должна быть примерно половина соединений армии для поддержания удара и для расширения и закрепления успеха. Эта новая организация противоречила немецким принципам создания направления главного удара, согласно которым выдвигалось требование создания узких полос наступления и большой глубины наступающих соединений.

Причину введения в Красной армии новых наступательных боевых порядков германское командование усматривало в больших потерях, понесенных русскими на исходных позициях в глубине. Кроме того, выдвигалась версия, что в Красной армии стремятся ограничить самостоятельность младших командиров, в недостаточных способностях которых частично усматривались причины неудач.

Приказ № 306 определял командирам определенное место, как правило, за боевым порядком войск. С одной стороны, это результат больших потерь и недостаточной подготовки командного состава в Красной армии. А с другой стороны, «русские поняли, что успех в современной войне обуславливается не только личной храбростью командиров, но и умелым, целеустремленным руководством»⁴.

Новая тактика ведения боевых действий предполагала ведение залпового огня, что также имело и дисциплинирующее значение. Тяжелое оружие (минометы) в большем объеме стало передаваться низшим подразделе-

¹ ЦАМО (Центральный архив Министерства обороны). Ф. 500. Оп. 12480. Д. 326. Л. 167.

² Там же.

³ Приказ Народного комиссара обороны Союза ССР. № 306. 8 октября 1942 г. М.: Воениздат, 1942. 16 с.

⁴ ЦАМО. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 326. Л. 167.

ниям, что соответствовало принципам, принятым в вермахте.

Интересно, что германские военные аналитики с пессимизмом смотрели на происходящие новации. По их мнению, нежелательное смешение частей раньше могло иметь место только внутри дивизии, теперь же возникла опасность, что при смене дивизии первой наступающей волны дивизией второй волны произойдет еще большее смешение, а именно, смешение разных дивизий. Следовательно, целесообразность нового наступательного боевого порядка в этом отношении следует брать под сомнение. К таким выводам пришли в германском Генштабе.

В подтверждение подобного пессимизма приводились данные абвера о том, что среди советских офицеров новые наступательные порядки якобы подвергались оживленной критике, сводящейся к тому, что такое наступление «плечом к плечу» должно привести к еще большим потерям.

Однако на поле боя все происходило иначе: внесенные И.В. Сталиным коррективы не только устранили некоторые устаревшие пункты армейских уставов, но и позволили прорывать оборону противника, что и было продемонстрировано в последующем.

Особое значение с осени 1942 г. в Красной армии стало придаваться подготовительным мероприятиям и разведке, прежде всего, прощупыванию немецкого фронта посредством крупных разведывательных операций. Выдвигалось требование усиленного инженерного оборудования района исходных позиций для избегания потерь от артогня и авиации.

Новая тактика Красной армии предполагала, что окопы подводятся непосредственно к немецким позициям, и прорыв производится внезапно. Этими мерами советские командиры стремились сохранить свою пехоту от немецкого артогня и усилить моральный эффект внезапности.

Особое значение в Красной армии стали придавать обману и маскировке. Так, для ввода противника в заблуждение проводилось усиленное движение транспорта и даже

ложное перемещение войск. В качестве боевых дозоров вводились в бой специальные «штурмовые отряды», состоявшие из автоматчиков, гранатометчиков, саперов и отдельных танков. Вся тактика советской пехоты отныне была направлена на сохранение людей и избежание ненужных потерь.

Главным средством по борьбе с немецкими танковыми соединениями в Красной армии с лета 1942 г. стала рассматриваться артиллерия. Подобное внимание артиллерии объяснялось влиянием начальника Генерального штаба РККА Б.М. Шапошникова, который в германских архивных документах характеризуется как «наиболее способный советский стратег». В аналитическом докладе германского Генштаба на этот счет говорилось: «В ходе войны особенно под влиянием Шапошникова красное командование многому научилось благодаря огромным потерям, понесенным Красной армией в первых наступательных операциях, когда были введены в бой большие силы без достаточной огневой подготовки. Командование также могло делать свои выводы из показаний немецких военнопленных о действии русского артогня на немцев. Кроме того, с зимы 1941 г. была усилена артиллерия в качестве главного средства отражения ожидаемого летнего наступления немцев. Осуществляя свою грандиозную программу вооружения со свойственной Советскому Союзу твердостью, русским удалось возместить громадные потери в материальной части, понесенной ими летом 1941 г. Все же можно считать, что артиллерия еще полностью не достигла уровня начала войны, причем, однако, надо учесть, что русская артиллерия применяется теперь гораздо более эффективно с применением новых методов ведения огня»⁵.

С осени 1942 г. командование Красной армии стремилось обеспечить подготовку наступлений своих пехотных и танковых соединений, создавая сильные группировки артиллерии. Ему все больше удавалось сосредоточивать огонь на небольшой площади

⁵ ЦАМО. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 326. Л. 168.

в избранных для прорыва местах, так как это было принято в вермахте. Кроме того, отдельные группы артиллерии использовались исключительно для подавления артиллерии противника. В отличие от обороны, в наступлении основная масса артиллерии выдвигалась далеко вперед. Предусматривалось также выдвижение отдельных орудий в передовую линию на заранее подготовленные позиции для стрельбы прямой наводкой.

В ходе самого наступления командиры Красной армии стремились обеспечить поддержку пехоты и танков массированным использованием артогня. При этом они по-прежнему сталкивались с большими трудностями: научившись вести неподвижный арт-огонь по заранее установленному плану, советские артиллеристы к осени–зиме 1942 г. еще не умели приспособить огонь к ходу наступления. Однако и здесь были видны некоторые успехи.

Существенно улучшилась артиллерийская разведка. Умело маскируя сосредоточение артиллерии, красноармейцы существенным образом затрудняли выявление своих позиций перед началом наступления. Минометные полки и залповые орудия стали объединяться для сосредоточения огня в направлении главного удара. Под единым управлением они в качестве оперативной минометной группы оказывали ценное содействие при подготовке и поддержке наступления. «Расходуя боеприпасы, русские придерживаются удивительно дальновидной тактики. Бережливость на некоторых участках и в определенные отрезки времени, как правило, имеет своей причиной не недостаток боеприпасов, а создание запаса для нанесения артиллерийских ударов... Артиллерия красных изживает свои недостатки, состоящие в недостаточном применении к той или иной обстановке и в недостаточном взаимодействии с пехотой. Она совершенствует свои методы ведения боя, и ее значение для наступательной силы русских будет возрастать», –

констатировалось в аналитическом докладе германского Генштаба⁶.

Серьезные изменения произошли в танковых войсках Красной армии. Если в начале войны танковые соединения применялись только как поддержка пехоты, то с осени 1942 г. они использовались как главные ударные средства для достижения оперативного успеха при массовом наступлении. Для этого танковые и моторизованные соединения объединялись в танковые корпуса, число которых с июля 1942 г. по январь 1943 г. возросло с 18 до 24.

Как правило, танковый корпус РККА состоял из трех танковых и одной мотострелковой бригады и по своему боевому и численному составу такой корпус уступал немецкой танковой дивизии. Пытаясь исправить ситуацию, командование Красной армии стало создавать танковые армии. Так, пять танковых армий участвовали в боях на Дону.

Зимой 1942 г. в Красной армии стали создаваться мотомехбригады, представлявшие собой новый тип соединения, которым надлежало обеспечить лучшее взаимодействие между танками и пехотой. От других соединений их отличал кадровый состав. Состояли они исключительно из молодежи русской национальности, как правило, с Дальнего Востока.

Для непосредственного взаимодействия с пехотой предназначались отдельные танковые полки и бригады. Отдельные ударные танковые полки, вооруженные тяжелыми танками, поддерживали пехоту при прорыве укрепленной оборонительной полосы.

Перед танковыми корпусами ставилась задача глубоким массированным ударом расчленить противника, окружить и уничтожить его. При этом они в зависимости от обстановки или сами добивались прорыва, или вводились в готовый прорыв, созданный пехотой, что в 1943–1944 гг. стало правилом.

Советский танковый корпус не вступал в бой с танками противника, если не было превосходства на его стороне. Во встречном бою

⁶ ЦАМО. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 326. Л. 168.

с сильными германскими танковыми частями вперед выдвигались противотанковые соединения корпуса и пехота с частью танков. Под прикрытием этих сил основные силы танкового корпуса обходили танки противника и отсекали его пехоту от танков. Наступая глубокоэшелонированными тремя волнами, ведя огонь с хода, танковые соединения, не задерживаясь, прорывались в глубину расположения противника. Первая волна состояла из тяжелых танков и легких бронемашин. Вторая волна – из средних, третья – из легких танков. На танках по возможности располагалась пехота. В целях сохранения ударной силы для действий в тылу противника танковый корпус не должен был самостоятельно прорываться через укрепленные полосы. Если же он участвовал в такой операции, то он усиливался мощной артиллерией, пехотой и саперами. В тылу противника танковые корпуса взаимодействовали с авиационными войсками и с партизанами. Выбору направления удара танковых соединений предшествовала рекогносцировка.

Для обеспечения внезапности занятия исходных позиций производились только ночью. Днем разрешалось передвижение танков не более трех–пяти машин. Особенно подчеркивалось значение противовоздушной защиты танков. При наличии железных дорог переброски танков на расстоянии, превышающем 50 км, совершались, как правило, по железной дороге. Танки вели бой не больше трех–четырёх дней подряд. Для этих операций танковый корпус снабжался тремя запасками горючего, пятью боекомплектами и пятисуточными пайками продовольствия.

Характеризуя произошедшие изменения в тактике Красной армии, в германском Генеральном штабе констатировали: «Командование Красной армии правильно поняло два момента:

- 1) слабость немецкой обороны, обусловленной недостатком сил (система опорных пунктов, малая глубина, нехватка резервов);
- 2) причины успеха немецких наступлений / создание направления главного удара, сосредоточение огня, маневренность.

Под влиянием этих выводов командование Красной армии вместо распыления своих сил перешло к организации массированных наступлений, сосредоточивая живую силу и огневые средства пехоты и танков, поддерживаемых крупными силами артиллерии и соединениями ВВС»⁷.

Изменения в тактике Красной армии были заметны уже в ходе сражений в большой излучине Дона в конце июля – начале августа 1942 г.: хорошая маскировка всех деталей сосредоточения, в особенности передвижение танковых соединений; как правило, ночные передвижения; тщательное прощупывание всего фронта разведгруппами силой до полка с целью выявления слабых мест противника. Деятельность разведгрупп проводилась в течение длительного времени и поэтому не вызывала подозрения. Усиление поисков наблюдалось лишь в последние два дня перед наступлением; отказ от артиллерийской пристрелки; усиление налетов авиации на базы снабжения и распределения штабов за несколько дней до начала наступления.

Серьезные изменения произошли в тактике оборонительных действий. Выполняя приказ № 227 под девизом «Ни шагу назад», командование Красной армии смогло организовать активную оборону, когда ее части переходили в контратаки повсюду, где это возможно⁸. При этом они быстро и умело реагировали на наступательные действия немцев.

Особенно тщательно в Красной армии готовились к отражению немецких танковых атак и прорывов. Постоянным развитием оборонительных сооружений в глубине своей территории красноармейцы пресекали любые прорывы со стороны немцев. Главным видом оружия в обороне, особенно при отражении танков, командование считало артиллерию. В качестве оперативных резервов для отражения танков создавались истребительные бригады, к началу 1943 г. таких бригад насчитывалось 22.

⁷ ЦАМО. Ф. 500. Оп. 12480. Д. 326. Л. 167.

⁸ РГВА (Российский государственный военный архив). Ф. 4. Оп. 12. Д. 105. Л. 122-128.

Весьма эффективно в качестве бронированной артиллерии в обороне применялись отдельные танки. Часть из них зарывали в землю. Танковые корпуса при этом использовались для контрудара или для ликвидации угрозы с флангов со стороны танков и подвижных частей противника. При этом удар наносился не фронтально, а во фланг или с тыла.

ВЫВОДЫ

Приведенные научные результаты говорят о том, что в ходе Сталинградской битвы тактика Красной армии претерпела серьез-

ные изменения, она постоянно совершенствовалась и адаптировалась к конкретным боевым условиям, что со временем обеспечило окончательный переход инициативы к советским войскам на фронте. Практическое значение заключено в том, что в любом военном конфликте даже в случае неблагоприятно складывающихся событий, как это было с Красной армией в ходе реализации вермахтом операции «Блау», внесение своевременных корректив в тактику боевых действий и отказ от шаблонов способны изменить их ход в свою пользу. И в этом плане даже использование опыта противника выглядит оправданным.

Список источников

1. Дандамаев Г.А. Сталинградская битва в отечественной историографии // Уральский научный вестник. 2023. Т. 9. № 2. С. 228-233. <https://elibrary.ru/epbggqa>
2. Уль М. Сталинградская битва: некоторые актуальные вопросы изучения // Российская история. 2023. № 3. С. 24-32. <https://doi.org/10.31857/S2949124X23030033>, <https://elibrary.ru/eponxr>
3. Федоров А.Б., Бредихин А.Л. Сталинградская битва в российской и западной историографии // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2023. № 1 (19). С. 78-83. <https://elibrary.ru/nntpyu>
4. Андреев О.В. Сталинградская битва как символ патриотизма советского народа и гордости россиян // Чувашский Национальный музей: люди, события, факты. 2023. № 18. С. 107-117. <https://elibrary.ru/aexzma>
5. Кочкин К.И. Сталинградская битва. Политика памяти в России // Юный ученый. 2023. № 3 (66). С. 330-334. <https://elibrary.ru/fakkzi>
6. Новиков И.А. «За Волгой для нас земли не было!»: Сталинградская битва в исторической памяти южноуральцев // Преподавание истории в школе. 2023. № 3. С. 41-47. https://doi.org/10.51653/0132-0696_2023_3_41, <https://elibrary.ru/bzqlix>
7. Пришелец С.Н., Тарасов К.Е. Сталинградская битва глазами современного поколения: след сражения в мировой истории // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2023. № 1 (94). С. 145-146. <https://elibrary.ru/qsvfgc>
8. Сталинградская битва в историко-культурной памяти народов: материалы Всерос. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Победы в Сталинградской битве / под ред. О.Ю. Осадчей, Т.С. Орловой, Г.Ю. Самсоновой. Волгоград: ИП Никулина М.Г., 2023. 321 с. <https://elibrary.ru/mhnvev>
9. Сражения 1943 г., изменившие ход Второй мировой войны, в исторической памяти молодежи (к 80-летию победы в Сталинградской битве, битве за Кавказ и Курской битве): материалы Всерос. (с междунар. участием) молодеж. науч. форума / под ред. Л.А. Зверевой, И.А. Коробкиной, О.И. Лепилкиной, Е.Н. Стрекаловой. Ставрополь: Северо-Кавказ. фед. ун-т, 2023. 362 с. <https://elibrary.ru/jmbxwn>
10. Сталинградская битва: правда и вымыслы (по материалам мировой печати): материалы 5 Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 80-летию Сталинградской битвы / под общ. ред. М.М. Вагабова. М.: Моск. политех. ун-т, 2023. 215 с. <https://elibrary.ru/wfkitx>
11. Трут В.П. Особенности тактики ведения боевых действий советских войск в период Сталинградской битвы // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2018. Т. 23. № 1. С. 13-25. <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2018.1.2>, <https://elibrary.ru/yvhpad>

References

1. Dandamaev G.A. (2023). Stalingradsкая битва в отечественной историографии [The Battle of Stalingrad in Russian Historiography]. *Ural'skii nauchnyi vestnik* [Ural Scientific Bulletin], vol. 9, no. 2, pp. 228-233. (In Russ.) <https://elibrary.ru/epbgqa>
2. Ul' M. (2023). The battle of Stalingrad: some topical issues of study. *Rossiiskaya istoriya = Russian History*, no. 3, pp. 24-32. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S2949124X23030033>, <https://elibrary.ru/eponxr>
3. Fedorov A.B., Bredikhin A.L. (2023). The battle of Stalingrad in Russian and western historiography. *Nauchnyi daidzhest Vostochno-Sibirskogo instituta MVD Rossii = Scientific Digest of East-Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation*, vol. 1 (19), pp. 78-83. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nntpyu>
4. Andreev O.V. (2023). The Battle of Stalingrad as a symbol of the patriotism of the Soviet people and the pride of Russians. *Chuvashskii Natsional'nyi muzei: lyudi, sobytiya, fakty* [Chuvash National Museum: People, Events, Facts], no. 18, pp. 107-117. (In Russ.) <https://elibrary.ru/aexzma>
5. Kochkin K.I. (2023). Stalingradsкая битва. Политика памяти в России [The Battle of Stalingrad. The politics of memory in Russia]. *Yunyi uchenyi* [Young scientist], no. 3 (66), pp. 330-334. (In Russ.) <https://elibrary.ru/fakkzi>
6. Novikov I.A. (2023). "There was no land for us beyond the Volga!": the Battle of Stalingrad in the historical memory of South Ural residents. *Prepodavanie istorii v shkole* [Teaching History at School], no. 3, pp. 41-47. (In Russ.) https://doi.org/10.51653/0132-0696_2023_3_41, <https://elibrary.ru/bzqlix>
7. Prishel'tsev S.N., Tarasov K.E. (2023). The impact of the significance and greatness of the Battle of Stalingrad on the consciousness of the modern generation. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk* [Actual Problems of the Humanities and Socio-Economic Sciences], no. 1 (94), pp. 145-146. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qsvfgc>
8. Osadchya O.Yu., Orlova T.S., Samsonova G.Yu. (eds.) (2023). *Materialy Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchenoi 80-letiyu Pobedy v Stalingradskoi bitve «Stalingradsкая битва в историко-культурной памяти народов»* [Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical conference dedicated to the 80th anniversary of the Victory in the Battle of Stalingrad "The Battle of Stalingrad in the historical and cultural memory of the peoples"]. Volgograd, IE Nikulina M.G. Publ., 321 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mhnvev>
9. Zvereva L.A., Korobkina I.A., Lepilkina O.I., Strekalova E.N. (eds.) (2023). *Materialy Vserossijskogo (s mezhdunarodnym uchastiem) molodezhnogo nauchogo foruma «Srazheniya 1943 g., izmenivshie khod Vtoroi mirovoi voyny v istoricheskoi pamyati molodezhi (k 80-letiyu pobedy v Stalingradskoi bitve, bitve za Kavkaz i Kurskoi bitve)»* [Proceedings of the All-Russian (with international participation) Youth Scientific Forum "The battles of 1943 that changed the course of the Second World War in the historical memory of young people (to the 80th anniversary of victory in the Battle of Stalingrad, the Battle of the Caucasus and the Battle of Kursk)"]. Stavropol, North-Caucasus Federal University Publ., 362 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/jmbxwn>
10. Vagabova M.M. (gen. ed.) (2023). *Materialy 5 Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii posvyashchenoi 80-letiyu Stalingradskoi bitvy «Stalingradsкая битва: правда и вымысл (по материалам мировой печати)»* [Proceedings of the 5th International Scientific and Practical Conference dedicated to the 80th anniversary of the Battle of Stalingrad "The Battle of Stalingrad: truth and fiction (based on the materials of the world press)"]. Moscow, Moscow Polytechnic University Publ., 215 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/wfkitx>
11. Trut V.P. (2018). The tactics of conducting combat operations of Soviet troops during the Battle of Stalingrad. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya = Science Journal of Volgograd State University. History. Area Studies. International Relations*, vol. 23, no. 1, pp. 13-25. (In Russ.) <https://doi.org/10.15688/jvolsu4.2018.1.2>, <https://elibrary.ru/yvhpap>

Информация об авторе

Оришев Александр Борисович, доктор исторических наук, доцент, заведующий кафедрой истории, Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А. Тимирязева, г. Москва, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-1953-9543>

ScopusID: 57221047589

ResearcherID: I-1851-2018

Orishev71@mail.ru

Поступила в редакцию 17.11.2023

Получена после доработки 12.01.2024

Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Alexander B. Orishev, Dr. habil. (History), Associate Professor, Head of the History Department, Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-1953-9543>

ScopusID: 57221047589

ResearcherID: I-1851-2018

Orishev71@mail.ru

Received 17.11.2023

Revised 12.01.2024

Accepted 17.01.2024

Научная статья

УДК 93/94+364«1945–1955»

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-213-223>



Особенности культурно-массовой работы и идеологического воспитания инвалидов Великой Отечественной войны в 1945–1955 гг. (на материалах Тамбовской психиатрической больницы)

Павел Петрович ЩЕРБИНИН ^{*}, Владимир Львович ДЬЯЧКОВ 
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина»
392000, Российская Федерация, г. Тамбов, ул. Интернациональная, 33
^{*}Адрес для переписки: shcherbinin2010@gmail.com

Актуальность. Изучение отдельных аспектов культурно-массовой работы в среде инвалидов Великой Отечественной войны, находящихся на лечении в психиатрических больницах, позволяет не только уточнить особенности лечебного процесса в медицинских организациях, но и провести системную детализацию социализации и реабилитации военных ветеранов в 40–50 гг. XX века.

Материалы и методы. Методологические особенности исследования заявленной проблематики опираются на авторскую концепцию привлечения работ современников, прежде всего, специалистов в области психиатрии, врачей-практиков Тамбовской области, а также собственно историй болезней и анамнеза психической заболеваемости. Были использованы материалы государственных и партийных архивов Тамбовской области, воспоминаний современников, многие из которых впервые вводятся в научный оборот.

Результаты исследования. Фактически пациенты психиатрических больниц в той или иной степени были охвачены культурно-массовыми мероприятиями, идеологически выверенной политико-культурной деятельностью, что отражало менталитет не только партийной элиты и номенклатуры, но и вполне уживалось в восприятии и понимании подавляющей части населения Советского Союза. Результаты изучения проблемы позволили дать оценку данным процессам, рассматриваемым сквозь призму развития регионального здравоохранения, выявить не только векторы и тенденции становления советской психиатрии в первое послевоенное десятилетие, но и уточнить особенности взаимоотношений власти и общества, личности и государства, индивидуального сознания и коллективного советского («коммунистического») мировоззрения.

Выводы. Результаты исследования позволяют сделать вполне очевидный вывод, что культурная работа, как и в целом политическое воспитание, являлась не только неотъемлемой частью идеологического концепта эпохи социализма, принижающей всю структуру советского общества, но и важной составляющей лечебно-профилактической работы медицинских учреждений различного профиля. Весьма успешно данные мероприятия по медико-социальной работе проводились и в Тамбовской области. Однако, в целом, следует отметить, что недостаток обученных кадров и ресурсов, в том числе материально-технического обеспечения, музыкальных инструментов и т. п., способствовали нередко формированию

поверхностного подхода в организации культмассовой работы в психиатрических клиниках. Важно заметить, что эти недостатки вполне сохранились и в современной системе здравоохранения в Российской Федерации. Фактически традиции бюджетного остаточного финансирования медицинских учреждений являются устойчивыми в миропонимании чиновников разных исторических эпох. Но все же стоит заметить, что общие послы идеологического воспитания охватывали последовательно все население страны, в том числе и пациентов психиатрических больниц. Для этих ветеранов войны вполне привычными были политинформации, читки газет, просмотр кинофильмов, что неизбежно помогало их скорой социализации, включению в привычное общение, обеспечивало устойчивые ремиссии в течении психических расстройств.

Ключевые слова: культработа, ветераны войны, военные инвалиды, психические заболевания, региональная история, история медицины

Для цитирования: Щербинин П.П., Дьячков В.Л. Особенности культурно-массовой работы и идеологического воспитания инвалидов Великой Отечественной войны в 1945–1955 гг. (на материалах Тамбовской психиатрической больницы) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 213–223. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-213-223>

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-213-223>

Features of cultural work and ideological education of disabled people of the Great Patriotic War in 1945–1955 (based on materials from the Tambov Psychiatric Hospital)

Pavel P. SHCHERBININ *, Vladimir L. DYACHKOV 

Derzhavin Tambov State University

33 Internationalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation

*Corresponding author: shcherbinin2010@gmail.com

Importance. The study of certain aspects of cultural work among disabled people of the Great Patriotic War who are being treated in psychiatric hospitals allows not only to clarify the features of the treatment process in medical organizations, but also to carry out a systematic detail of the socialization and rehabilitation of military veterans in the 40–50s of the twentieth century.

Materials and Methods. The methodological features of the study of the stated problems are based on the author's concept of involving the works of contemporaries, primarily specialists in the field of psychiatry, practitioners of the Tambov region, as well as the actual case histories and anamnesis of mental illness. Materials from state and party archives of the Tambov region and memoirs of contemporaries were used, many of which were introduced into scientific circulation for the first time.

Results and Discussion. In fact, patients in psychiatric hospitals, to one degree or another, were involved in mass cultural events, ideologically verified political and cultural activities, which reflected the mentality of not only the party elite and nomenklatura, but also completely coexisted in the perception and understanding of the overwhelming majority of the population of the Soviet Union. The results of studying the problem made it possible to assess these processes, viewed through the prism of the development of regional healthcare, to identify not only the vectors and trends in the formation of Soviet psychiatry in the first post-war decade, but also to clarify the features of the relationship between government and society, the individual and the state, individual consciousness and the collective Soviet (“communist”) worldview.

Conclusion. The results of the study allow us to draw a very obvious conclusion that cultural work, as well as political education in general, was not only an integral part of the ideological concept of the era of socialism, which lowered the entire structure of Soviet society, but also an important component of the treatment and preventive work of medical institutions of various profiles. These medical and social work activities were carried out very successfully in the Tambov region. However, in general, it should be noted that the lack of trained personnel and resources, including logistics, musical instruments, etc., often contributed to the formation of a superficial approach in organizing cultural work in psychiatric clinics. It is important to note that these shortcomings are fully preserved in the modern healthcare system in the Russian Federation. In fact, the traditions of budgetary residual financing of medical institutions are stable in the worldview of officials from different historical eras. But it is still worth noting that the general messages of ideological education consistently covered the entire population of the country, including patients in psychiatric hospitals. For these war veterans, political information, reading newspapers, and watching movies were quite common, which inevitably helped their rapid socialization, inclusion in normal communication, and ensured stable remissions during mental disorders.

Keywords: cultural work, war veterans, military invalids, mental illness, regional history, history of medicine

For citation: Shcherbinin, P.P., Dyachkov, V.L. (2024). Features of cultural work and ideological education of disabled people of the Great Patriotic War in 1945–1955 (based on materials from the Tambov Psychiatric Hospital). *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 213–223. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-213-223>

АКТУАЛЬНОСТЬ

В военные и послевоенные годы в медицинских учреждениях Советского Союза особое внимание уделялось культурно-массовой работе среди пациентов, что вполне отражало общую тенденцию идеологического воспитания населения страны. Всеобъемлющее политическое информирование не являлось надуманным мероприятием, а отражало реальные идеологические традиции, социокультурное и общественно-правовое сознание населения страны и партийно-политической элиты. Все жители Союза Советских Социалистических Республик (СССР) с раннего детства должны были формироваться как идеологически устойчивые акторы эпохи социализма. Элементы коммунистического воспитания пронизывали структуру управления, образования, военные, медицинские организации и учреждения являлись неотъемлемой частью общественно-политических реалий советского государства, а также повседневной жизни советских людей. Политотделы, парткомы, партийные ячейки, другие партийные структуры и органы регу-

лярно, системно и неукоснительно обязаны были направлять, определять и формировать «правильное» и устойчивое миропонимание советских людей сквозь призму коммунистических догм и концепций. Понятно, что партийно-политические органы не обходили стороной и структуру исполнения наказания, другие режимные учреждения, в том числе психиатрические больницы страны Советов.

Мы рассмотрели малоизвестные, слабоизученные сюжеты культурно-массовой, партийно-политической, идеологической работы с инвалидами Великой Отечественной войны 1941–1945 гг., страдавшими психическими заболеваниями и находившимися на лечении в крупнейшем неврологическом медицинском центре Тамбовской области – психиатрической больнице в 40–50-е гг. XX века. Данная проблема, рассматриваемая сквозь призму развития регионального здравоохранения, позволяет оценить не только векторы и тенденции становления советской психиатрии в первое послевоенное десятилетие, но и уточнить особенности взаимоотношений власти и общества, личности и государства, индивидуального сознания и коллективного

советского («коммунистического») мировоззрения.

Важно получить ответ на постановочные вопросы развития региональной медицины в отношении «жертв» военных событий и военной повседневности в 40–50-е гг. XX века:

1) насколько отличалось политическое просвещение военных инвалидов и обычных («гражданских») пациентов психиатрических больниц?

2) каким образом транслировались и адаптировались для пациентов клиник важнейшие политические и общественные изменения?

3) кто и как разрабатывал программы и стратегию культурно-массовых мероприятий внутри медицинских организаций?

4) каким образом регламентировался порядок проведения политических мероприятий и советских праздников в психиатрических больницах?

5) насколько отличались внутрибольничные традиции в различных регионах СССР?

6) кто и насколько активно принимал участие в общественной жизни в психиатрических больницах?

7) имелись ли случаи отказа или протеста против политических символов среди пациентов психиатрических больниц и как на это реагировал персонал?

8) возможно ли проведение параллелей или сопоставление современных практик социальной работы и традиций лечения в психиатрических клиниках участников СВО?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Источниками для изучения заявленной проблематики послужили первичные архивные материалы, прежде всего, фонды Государственного архива Тамбовской области (далее – ГАТО): Тамбовской психиатрической больницы (Ф. Р-5078), а также областного управления здравоохранения (Ф. Р-3959 – областной отдел здравоохранения). Весьма ценную информацию содержат и воспоминания, записки свидетелей эпохи, которые ра-

ботали в данном медицинском учреждении. Так, нами были привлечены неопубликованные воспоминания (дневники) «Тамбовская психбольница в годы Великой Отечественной войны глазами старшеклассника» (комментарии подготовлены и публикуются с разрешения к.и.н., доцента В.Л. Дьячкова) из личного архива автора.

В историографии отражены общие тенденции и противоречия изучения организации общественного здравоохранения послевоенного периода, в том числе опыта традиций советской психиатрии.

В историографии проблемы необходимо учитывать и общие работы по истории повседневной жизни населения страны в годы войны [1] и послевоенный период [2]. Специально исследовались и проблемы собственно военной психиатрии [3]. Региональная специфика также отражена в ряде публикаций тамбовских историков и врачей [4–6].

Добротное изучение военной и послевоенной психиатрии в СССР провели зарубежные исследователи [7–9].

Важно учитывать, что современники вполне осознавали эффективность и важность развития культработы в лечебных учреждениях. Так, профессора М.Я. Серейский и С.И. Конструм отмечали, что особенно полезна была культработа, к которой относились: коллективное чтение газет, беседы на актуальные политические темы, художественная самодеятельность и др.¹

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В Тамбовской психиатрической больнице культработа как системное мероприятие и важная профилактическая процедура стала проводиться уже с 1933 г., когда в штат больницы был включен специальный культработник. Тогда же возникли клуб, красный уголок и библиотека. В отделении появились различные музыкальные инструменты, книги, поступала и периодическая печать. Спе-

¹ Серейский М.Я., Конструм С.И. Уход за душевнобольным в семье. М.: Ин-т санитарного просвещения, 1947. С. 58.

циальная кинопередвижка позволяла демонстрировать художественные фильмы. Организовывались посещения пациентами музеев и прогулки в лес [10, с. 35].

В этот период возникают и дневные стационары (или как их еще называли полустационары), которые входили составной частью либо в диспансер, либо в больницу, были весьма эффективными лечебными учреждениями по оказанию психиатрической помощи. Именно там находились больные психическими заболеваниями, не нуждавшиеся в пребывании в больнице, но ограниченные в своей трудоспособности настолько, что они не были пригодны к труду (в большинстве случаев это были инвалиды II группы). Конечно, они нуждались и находились под наблюдением врачей. Пациенты получали в полном объеме все виды лечебной помощи, в которой они нуждались по своему состоянию, а также полноценную политическую подготовку и развитие.

Как справедливо заметил профессор И.В. Стрельчук, культтерапия как в стационарах, так и в диспансерах являлась неотъемлемой частью лечебной работы. Среди ее задач к ведущим относились: 1) «пробудить или восстановить угасший у больных интерес к культурным развлечениям: театру, радио, кино, музыке, книгам, газетам, лекциям, работе в кружках, библиотеке и пр.; 2) втянуть больных в активную культурно-общественную работу»².

Конечно, для этого в медицинских учреждениях должен был существовать штат культтерапевтов, массовиков-затейников или педагогов. К сожалению, все благие начинания и необходимые мероприятия наталкивались на бюджетный дефицит и нехватку средств. В советскую эпоху были нередкими случаи фактической подмены необходимого ресурса подручными средствами и возможностями. Во многих нервно-психических стационарах культработа часто проводилась людьми, не имеющими достаточной подготовки и опыта в этой области.

² Стрельчук И.В. Клиника и лечение наркоманий. М.: Медгиз, 1956. С. 176.

Примечательно, что еще в довоенных руководствах, инструкциях и пособиях по уходу и лечению душевнобольных пациентов и пациенток отмечалось, что культработа является важным средством лечения и реабилитации в психических больницах. Сюда относились и вечера самодеятельности, лекции и беседы, игры и другие мероприятия³. Младший медицинский персонал, наблюдая за реакцией пациентов на различные виды культработы, должен был сообщать врачу о положительных или иных реакциях душевнобольных, что помогало корректировать не только культмассовую работу, но и формировать индивидуальный план лечения в медицинском учреждении.

Впрочем, во многих столичных медицинских учреждениях все было в полном порядке. Так, в дневном стационаре при Московской психиатрической больнице даже в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. культтерапия имела важное значение в общем лечебно-трудовом режиме дневного стационара и осуществлялась опытным культтерапевтом в вечерние часы после ужина. Она включала в себя общеобразовательные беседы, чтение газет, просмотр фильмов, посещение концертов, театров, музеев, популярных лекций, литературных вечеров, организацию вечеров самодеятельности, игр, танцев, хорового пения, экскурсий и т. п. Для проведения этого вида терапии в дневном стационаре имелось специальное техническое оборудование: пианино, радиоприемник, киноаппарат и прочие предметы культобслуживания⁴.

Культтерапия представляла специальную систему медицинской реабилитации пациентов психиатрических клиник рассматриваемого периода. Специально выпускались руководства и методические рекомендации по

³ Айхенвальд Л.И., Коган Я.М. Уход за душевнобольными (для младшего медицинского персонала психиатрических больниц). Одесса: Изд. Одес. психиатр. больницы им. п. Старостина, 1940. С. 202.

⁴ Джагаров М.А., Балабанова В.К. Дневной стационар для душевнобольных. М., 1944. С. 36-37.

заявленной проблематике⁵, в том числе как о комплексе лечебной реадaptации⁶.

Заметим, что и позже культтерапии в психиатрических клиниках уделялось постоянное внимание⁷. В методических руководствах для врачей психоневрологических диспансеров, невропатологов, организаторов здравоохранения указывалось на важность культурно-воспитательных мероприятий не только для купирования острых психотических состояний, но и для достижения положительных результатов лечения, в том числе ресоциализации больных и их реадaptации. В лечебно-производственных (трудовых) мастерских специально создавались красные уголки и комнаты, которые должны были быть во всех трудовых организациях и учреждениях, где и проводился весь комплекс культурно-массовой работы среди больных по специально составленному плану. План этот должен был согласовываться и утверждаться главным врачом диспансера⁸. Примечательно, что сегодня культтерапия относится к специальной сфере в психологии⁹.

Для системного анализа проведения культработы и плановых мероприятий для пациентов – инвалидов войны важно оценить общие подходы и лечебно-профилактические мероприятия.

⁵ Культтерапия в психиатрических домах-интернатах / сост. В. Раннаст. Таллинн: Б. и., 1986. 62 с.

⁶ Культтерапия в комплексе лечебно-реабилитационных мероприятий / Донецк. облздравотдел. Обл. клинич. психиатр. больница. Грузско-Ломов. психиатр. больница. Донецк: [б. и.], 1971. 35 с.

⁷ Принципы планирования сети домов-интернатов для престарелых и инвалидов, психоневрологических интернатов для умственно отсталых детей / М-во соц. обеспечения РСФСР. Упр. домов-интернатов для престарелых и инвалидов. М.: [б. и.], 1974. 27 с.; Козлов С.И., Мирзаян Э.И., Яламов А.С. Порядок разработки индивидуальных программ реабилитации и абилитации инвалидам и детям-инвалидам с психическими расстройствами и расстройствами поведения, проживающим в психоневрологических интернатах и детских домах-интернатах. М.: Амирит, 2020. 177 с.

⁸ Зеневич Г.В. Вопросы диспансеризации психических и нервнoбольных. Л.: Медицина, 1966. С. 2.

⁹ Железняк Н.Е. Культтерапия: лекции по психологии искусства: разобраться в искусстве, чтобы разобраться в себе. М.: АСТ, ОГИЗ, 2019. 347 с.

Из отчета облздора за 1946–1947 гг. выяснилось, что в 1946 г. для оказания стационарной помощи в городских больницах для лечения инвалидов войны были выделены 65 коек в городских больницах и 50 коек в психиатрической больнице¹⁰.

Невро-психиатрическая помощь населению Тамбовской области была поставлена в 1946 г. впервые в более широких масштабах. В соответствии с приказом НКЗ СССР № 220 и Министерства здравоохранения РСФСР № 17 «Об улучшении качества невро-психиатрической помощи населению» план предусматривал приближение к населению квалифицированной врачебной помощи и внедрение современных методов лечения и профилактики.

С декабря 1946 г. при областной психиатрической больнице стал работать диспансер. Активно применялась трудотерапия. Из активных методов лечения применялись: психотерапия, инсулинотерапия, судорожная терапия, переливание крови, вливание спирта и др.¹¹

По отчету облздора, в психиатрической больнице получало лечение 207 инвалидов войны.

В годовом отчете главного врача Тамбовской областной психиатрической больницы Агнии Моисеевны Писарницкой отмечалось, что с 6 декабря 1946 г. была создана единая система оказания населению невро-психиатрической помощи, включающая областную психо-неврологический диспансер, тамбовскую психбольницу на 774 койки, нервное отделение Тамбовской городской больницы на 30 коек, нервнo-психиатрические койки (от 5 до 10) в каждом районном городе¹². Кроме этого, в каждой поликлинике имелись невро-психиатрические кабинеты.

Примечательно, что лишь с 1947 г. стал налаживаться учет инвалидов войны, прошедших через больницу, диспансер и консультации, имевших не только невропсихи-

¹⁰ ГАТО (Государственный архив Тамбовской области). Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 408. Л. 47.

¹¹ Там же. Л. 49.

¹² ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 443. Л. 1.

ческие заболевания, но и заболевания периферической нервной системы в связи с ранениями. Для наблюдения над трудоустройством инвалидов Отечественной войны с невропсихическими заболеваниями и изучения влияния на них профвредности были взяты два завода. Проводились консультативные совещания с представителями Собеса, председателями ВТЭК и заведующими районными больницами об использовании остаточной трудоспособности для лиц с неврологическими расстройствами, главным образом инвалидов войны, в том числе и о порядке назначения групп инвалидности¹³.

С 1945 г. отменены все меры стеснения, кроме удерживания в постели и системы закрытых дверей для остро-беспокойных с попытками к побегу. Уничтожены изоляторы, не практиковались и влажные обертывания. Летом все больные целый день проводили в садах, где их кормили и где они отдыхали («мертвый час»). Зимой из-за недостатка теплых вещей лишь 35 % больных на короткое время выводились на прогулку. Отпуска к родным не разрешались из-за опасения заноса инфекции¹⁴.

Отделение инвалидов войны всегда было заполнено. Эти инвалиды, поступавшие на лечение по путевкам участковых врачей, диспансера и госпиталя инвалидов войны (особенно больные пограничных состояний), обычно высказывали большое недовольство по поводу разницы в питании по сравнению с госпитальным довольствием, которое в три раза было более питательным и разнообразным¹⁵.

Судя по отчетам главного врача, в тамбовской психиатрической больнице в послевоенные годы активно, системно и планомерно проводилась культурно-массовая работа среди пациентов: громкие читки газет, журналов, хоровое пение, игры на струнных инструментах. Традиционно коллективно прослушивали следующие художественные произведения: А.С. Пушкина «Руслан и Людмила», «Капитанская дочка», М.Ю. Лермонтова

«Мцыри», А.А. Фадеева «Молодая гвардия», М. Горького «Рассказы», М.А. Шолохова «Тихий Дон», Н.В. Гоголя «Ночь перед Рождеством», А.П. Чехова «Рассказы», Н.А. Островского «Как закалялась сталь».

Как и в довоенный период, активно использовались шашки, шахматы, домино, бильярд, лото. В красном уголке имела мягкая мебель, были размещены портреты вождей, а также патефон.

С большим удовольствием пациенты и персонал смотрели фильмы: «Сердца четырех», «Золушка», «Первая перчатка», «В шесть часов вечера после войны» и др.

Обязательно проводились идеологически выверенные вечера и утренники: Новогодняя елка, День Красной армии, 8 марта, 1 мая, годовщина Великой Октябрьской революции.

Музыкальные мероприятия сопровождалось исполнением гимна СССР, «Песни о Сталине», «Песни Смелых», «Широка страна моя родная»¹⁶.

Следует учитывать, что в 1948 г. в отделении инвалидов войны было 65 сметных коек, которыми пользовались 344 пациента. Поступило из Тамбовской области 200, а из других областей – 23. На 1 января 1948 г. состояло 121, поступило 223, было выписано – 177, умерло – 2, и на 1 января 1949 г. имелось 165 пациентов¹⁷.

В невро-психиатрическом диспансере было 2413 посещений родственниками инвалидов войны, в том числе 1615 первичных посещений¹⁸. На учете в диспансере числилось 1396 инвалидов войны, в том числе 369 душевнобольных и 1027 с пограничными состояниями. Патронажные сестры посещали их 336 раз.

Диагнозы: олигофрения – 3, шизофрения – 51, эпилепсия – 19, травматическая эпилепсия – 9, травматический психоз – 63, психопатия – 18, психические реакции – 20.

Важно иметь в виду, что партийно-политические мероприятия проводились и для персонала медицинского учреждения.

¹³ ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 443. Л. 3.

¹⁴ Там же. Л. 7.

¹⁵ Там же. Л. 8.

¹⁶ ГАТО. Ф. Р-3959. Оп. 1. Д. 519. Л. 24.

¹⁷ Там же. Л. 48.

¹⁸ Там же. Л. 32.

Важное место занимала и политехучеба, которая включала в себя:

- 1) кружок по изучению Краткого курса ВКП(б) – 15 человек;
- 2) политшколу – 76 человек;
- 3) кружок текущей политики – 56 человек;
- 4) кружок по изучению биографии И.В. Сталина – 38 человек¹⁹.

В 1949 г. отделение для инвалидов войны была рассчитано на 63 койки, включало в себя еще два отделения: для спокойных и беспокойных больных (исключительно инвалидов войны) с прикрепленным врачом Быстриной.

Представляет интерес рассмотрение собственно распорядка дня и лечебных процедур в эти первые послевоенные годы. День пациентов конечно же распределялся по-разному в зависимости от времени года и отделения, но включал в себя основные мероприятия и плановые осмотры. В отчете главного врача отмечалось: «Утренний подъем в 8 утра, затем – в 8-30 завтрак. В 9 утра открывались мастерские и работа в них до 12 часов, и в это время проводились все медицинские процедуры. С 12 до 13 часов – обед, затем – сон («мертвый час»). С 14 до 16 часов – снова работа в мастерских. С 16 до 18 часов – культурные развлечения. С 18 до 19 часов – ужин и до 21 часа – кружковые работы».

Таким образом, вполне очевидно, что около 4 часов уделялось культработе и кружковой деятельности среди пациентов лечебного учреждения. И дело было не столько в важности идеологической работы и политического воспитания, но и в эффективности социализации и адаптации ветеранов войны для последующей реабилитации и восстановления после выписки из психиатрической больницы.

В целом следует заметить, что надзор над больными был налажен удовлетворительно. В течение ряда лет не было ни одного криминального случая или каких-либо

травматических повреждений больных. Наблюдение за больными велось постоянными медсестрами и записывалось в специальные журналы²⁰.

Кроме того, свидания пациентов с родственниками допускались ежедневно кроме четверга с 10 до 16 часов. Эти контакты с родными и близкими происходили в специально оборудованной комнате с отдельным персоналом.

Всего за год (1949?), в отделении инвалидов войны пролечилось 374 человека, из которых имели диагноз:

- шизофрения – 23,5 %;
- невротические реакции – 9,9 %;
- травматическая эпилепсия – 10,2 %;
- эпилепсия невыясненного характера – 6,7 %;
- травмы мозга с изменением психики – 19,9 %;
- алкоголизм – 5,6 %;
- олигофрены по ранению – 3 больных²¹.

Возраст таких пациентов колебался от 25 до 46 лет. С давностью заболевания более 2-х лет – 23,2 %, в основном доставленных из других регионов (областей) и не имевших родственников.

Кроме того, значительное число инвалидов войны находилось в инвалидном доме²².

В отчетах главного врача больницы и в последующие годы традиционно отмечалось, что культтерапия для психически больных включала в себя специальные мероприятия, а также игру в шашки, шахматы, домино. Ежедневными были занятия струнного кружка и слушание передач по радио, читка газет и журналов.

Были прослушаны с громкой четкой следующие произведения: 1) «Счастье» П.А. Павленко; 2) «Они сражались за Родину» М.А. Шолохова; 3) «Радуга» В. Василевской; 4) «Великое противостояние» Л.А. Касиля.

²⁰ Там же. Л. 80.

²¹ ГАТО. Ф. Р-5078. Оп. 1. Д. 78. Л. 38.

²² Там же. Л. 40.

Весьма популярными были произведения А.С. Пушкина: «Руслан и Людмила», «Цыганы», «Медный всадник», «Евгений Онегин», «Сказка о мертвой царевне», «Сказка о царе Салтане», «Сказка о золотом петушке»²³.

Охотно слушали и воспринимали пациенты больницы и произведения М. Горького: «Детство», «В людях», «Макар Чудра», «Челкаш».

Традиционными были для прослушивания и произведения М.Ю. Лермонтова: «Демон», «Тамбовская казначейша», «Бэла», «Песня про купца Калашникова».

Киноустановка демонстрировала кинокартины: «Богатая невеста», «Волга-Волга», «Музыкальная история», «Дочь моряка».

Работал и хоровой кружок, который посещали 19 человек. Занятия проводились два раза в неделю под баян. Были разучены и исполнялись хором: «Гимн демократической молодежи», «Калинка», «Летят перелетные птицы», «Колхозная полька» и пр.²⁴

К культработе относились и праздничные, в том числе и обязательные политические мероприятия: Новогодняя елка, День Советской армии, Международный женский день 8 марта, 1 мая, День Октябрьской революции.

Проводились и вызывали большой интерес у пациентов психиатрической больницы экскурсии в городской театр, краеведческий музей, парк пионеров.

Было выпущено 10 номеров стенгазеты. Работала и библиотека.

Еще в 1953 г. в Тамбовской областной психиатрической больнице имелось отделение для инвалидов войны, но в 1954 г. это было признано нерациональным, так как остро заболевшие инвалиды войны прибывали в незначительном количестве, и их помещали в зависимости от их психического состояния в общие психические отделения или в диспансерное отделение.

За счет бывшего инвалидного отделения в 1954 г. было выделено мужское отделение

для беспокойных хроников на 76 человек. Всего инвалидов войны оставалось на 1 января 1954 г. – 102 пациента²⁵. Все они – мужчины в возрасте от 28 до 50 лет.

Большинство же инвалидов войны, страдавших психическими заболеваниями и расстройствами, лечились амбулаторно. Через диспансер их прошло 805 человек: 140 горожан и 655 инвалидов войны, проживавших в сельской местности.

В 1955 г. было принято окончательное решение, что для обслуживания инвалидов войны не нужно было отдельное специальное отделение, так как необходимость в нем миновала. Значительное количество инвалидов войны были выписаны по месту жительства, часть – трудоустроена в Тамбовской области, остальные – распределены по отделениям в зависимости от психического состояния²⁶.

ВЫВОДЫ

Фактически культурная работа в психиатрической больнице мало отличалась от идеологической и партийно-политической подготовки, образования и воспитания в различных учреждениях и институтах Советского Союза. В этом удивительно простом и, казалось бы, примитивном подходе в идеологической составляющей жизни обычного советского человека и таилась успешность лечения, реабилитации и социализации психически больных пациентов психических больниц, в том числе и ветеранов войны. Быт и атмосфера психической больницы мало отличались от практик всеобщих запретов и регламентаций в поведении и духовной атмосфере в стране. Все должны были петь патриотические песни, читать только «нужные и правильные газеты», понимать важность социалистических устоев и коммунистического воспитания.

Важно проведение межрегиональных и межпредметных исследований по данной проблематике, что позволит выявить многие ранее не изучавшиеся сюжетные линии по-

²³ ГАТО. Ф. Р-5078. Оп. 1. Д. 78. Л. 176.

²⁴ Там же. Л. 178.

²⁵ Там же. Л. 55.

²⁶ ГАТО. Ф. Р-5078. Оп. 1. Д. 143. Л. 61.

вседневной жизни российской общества в заявленный хронологический период советской истории. Среди спектра нуждающихся в пристальном внимании исторической науки проблемных полей можно назвать такие: 1) советские межвоенные новшества в терапии психбольных; 2) различные социальные (национальные, гендерные, возрастные, социально-сословные и т. д.) изменения в количестве и качестве психбольных, вызванные

Великой Отечественной войной как небывало большой и экзистенциальной войной; 3) военные изменения и новшества в терапии психбольных; 4) динамика количества и качества психбольных в ходе войны и в первые годы после нее, включая перемены в совокупности факторов нервно-психических заболеваний (боевые действия, восприятие политики, гибель близких, «любовный фронт», алкоголизм и т. п.).

Список источников

1. Зинич М.С. Повседневная жизнь народа в годы Великой Отечественной войны. М.: Ин-т Рос. истории РАН, 2019. 349 с. <https://elibrary.ru/uallub>
2. Зубкова Е.Ю. Послевоенное советское общество: политика и повседневность, 1945–1953. М.: Ин-т Рос. истории РАН; Рос. полит. энцикл. (РОССПЭН), 2000. 230 с.
3. Чудиновских А.Г., Шамрей В.К. Военная психиатрия в годы Великой Отечественной войны. СПб.: ВМедА, 2018. 130 с.
4. Щербинин П.П. Особенности пенсионного обеспечения инвалидов войны и их трудоустройство в Тамбовской области в 40–50-е гг. XX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 5. С. 1322–1331. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1322-1331>, <https://elibrary.ru/dyefmp>
5. Щербинин П.П. Мобилизации в периоды войн России первой половины XX века и психические расстройства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27. № 6. С. 1412–1424. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1412-1424>, <https://elibrary.ru/djmzer>
6. Гажя А.К., Щербинин П.П. Тамбовская психиатрия в военные годы (1941–1945) // Особенности демографического, медико-социального, этноконфессионального развития российской провинции в XVIII–XXI в.: сб. ст. участников Междунар. науч. конф. / под ред. П.П. Щербинина. Тамбов: ИП Чеснокова А.В., 2021. С. 65–70.
7. Shephard B. A War of Nerves: Soldiers and Psychiatrists in the Twentieth Century. Cambridge: Harvard University Press, 2001. 487 p.
8. Wanke P. Russian/Soviet military psychiatry, 1904–1945. London; New York: Frank Cass, 2005. 145 p.
9. War psychiatry / eds. F.D. Jones, L.R. Sparacino, V.L. Wilcox et al. Falls Church: Office of the Surgeon General of United States of America, 1995. 508 p.
10. Гажя А.К., Низкин С.И., Раю Н.А., Баранов А.В. История создания и развития Тамбовской психиатрической больницы // Выдающиеся психиатры России (история и современность): сб. ст. М.: Гос. Научный центр соц. и судебной психиатрии им. В.П. Сербского, 2007. С. 32–41.

References

1. Zinich M.S. (2019). *Everyday life of the people during the Great Patriotic War*. Moscow, The Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences Publ., 349 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uallub>
2. Zubkova E.Yu. (2000). *Poslevoennoe sovetskoe obshchestvo: politika i povsednevnost', 1945–1953* [Post-War Soviet Society: Politics and Everyday Life, 1945–1953]. Moscow, The Institute of Russian History of the Russian Academy of Sciences Publ., Political Encyclopedia Publ., 230 p. (In Russ.)
3. Chudinovskikh A.G., Shamrei V.K. (2018). *Voennaya psikhiatriya v gody Velikoi Otechestvennoi voiny* [Military Psychiatry during the Great Patriotic War]. St. Petersburg, Military medical academy of S.M. Kirov Publ., 130 p. (In Russ.)
4. Shcherbinin P.P. (2022). Peculiarities of pension coverage for disabled war veteran and their employment in Tambov Region in 40s and 50s of the 20th century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitar-*

- nye nauki = Tambov University Review: Series Humanities, vol. 27, no. 5, pp. 1322-1331. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1322-1331>, <https://elibrary.ru/dyefmp>
5. Shcherbinin P.P. (2022). Mobilizations during the wars of Russia in the first half of the 20th century and mental disorders. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review: Series Humanities*, vol. 27, no. 6, pp. 1412-1424. (In Russ.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-6-1412-1424>, <https://elibrary.ru/djmzer>
 6. Gazha A.K., Shcherbinin P.P. (2021). Tambovskaya psikhatriya v voennye gody (1941–1945) [Tambov psychiatry during the war years (1941–1945)]. *Sbornik statey uchastnikov Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Osobennosti demograficheskogo, mediko-sotsial'nogo, etnokonfessional'nogo razvitiya rossiiskoi provintsii v XVIII–XXI v.»* [Collection of Articles by Participants of the International Scientific Conference “Features of Demographic, Medical, Social, and Ethno-Confessional Development of the Russian Province in the 18–21 Centuries”]. Tambov, IE Chesnokova A.V. Publ., pp. 65-70. (In Russ.)
 7. Shephard B. (2001). *A War of Nerves: Soldiers and Psychiatrists in the Twentieth Century*. Cambridge, Harvard University Press, 487 p.
 8. Wanke P. (2005). *Russian/Soviet military psychiatry, 1904–1945*. London, New York, Frank Cass, 145 p.
 9. Jones F.D., Sparacino L.R., Wilcox V.L. et al. (eds.). (1995). *War Psychiatry*. Falls Church, Office of the Surgeon General of United States of America Publ., 508 p.
 10. Gazha A.K., Nizkin S.I., Rayu N.A., Baranov A.V. (2007). Istoriya sozdaniya i razvitiya Tambovskoi psikhiatricheskoi bol'nitsy [The history of the creation and development of the Tambov Psychiatric Hospital]. *Sbornik statei «Vydayushchiesya psikhiiy Rossii (istoriya i sovremennost')»* [Collection of Articles “Outstanding Psychiatrists of Russia (History and Modernity)”]. Moscow, Gosudarstvennyi nauchnyi tsentr sotsial'noi i sudebnoi psikhiiy im. V.P. Serbskogo Publ., pp. 32-41.

Информация об авторах

Щербинин Павел Петрович, доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой ЮНЕСКО по правам человека и демократии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>
shcherbinin2010@gmail.com

Дьячков Владимир Львович, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>
mayormp@mail.ru

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

Поступила в редакцию 13.11.2023
Одобрена после рецензирования 12.01.2024
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the authors

Pavel P. Shcherbinin, Dr. habil. (History), Professor, Head of UNESCO on Human Rights and Democracy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7886-7833>
shcherbinin2010@gmail.com

Vladimir L. Dyachkov, PhD (History), Associate Professor, Associate Professor of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-3365-9111>
mayormp@mail.ru

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

Received 13.11.2023
Approved 12.01.2024
Accepted 17.01.2024

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Научная статья

УДК 94(41)«1860/76»+94(931)+94(9)+94(397)+94(71)+94(54)

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-224-232>



«Денежное испытание лояльности»: о финансировании визитов британских принцев во владения империи в 60–70-е гг. XIX века

Екатерина Олеговна ВЕЛИЧКО 

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена»
191186, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48

catherina.velichko@gmail.com

Актуальность. В 60–70-е гг. XIX века во владения Британской империи были осуществлены визиты представителей королевской семьи Великобритании. Вопрос финансирования был одним из основополагающих в их реализации. Будучи тесно связанным со сферой управления политической репутацией, он выходил за границы практики исключительно организационного характера. Цель исследования – изучить особенности механизма финансирования визитов членов британской правящей фамилии во владения империи в 60–70-х гг. XIX века и определить значение, которое он стал обретать в процессе выстраивания взаимоотношений Великобритании с этими территориями.

Материалы и методы. Историко-генетический и проблемно-хронологический методы сделали возможным проанализировать процесс денежного обеспечения визитов британских принцев во владения империи и определить его роль в контексте имперского строительства Великобритании.

Результаты исследования. На основании источников – материалов британской и колониальной прессы, публицистических изданий, парламентских документов – проанализированы особенности механизма финансирования официальных королевских визитов и служебных поездок британских принцев во владения империи разного типа. Были выявлены уставки, которыми руководствовались организаторы королевских поездок и церемониальных приемов при выполнении задачи их обеспечения.

Выводы. В контексте осуществления королевских визитов вопрос их финансирования приобретал концептуальное значение. Посредством спонсирования колониальными властями и общественностью, а также имперским правительством поездок британских принцев транслировались идеи, имевшие значение для развития взаимодействия метрополии и ее владений.

Ключевые слова: Британская империя, королевские визиты во владения империи, принц Уэльский, герцог Эдинбургский, имперская политика Великобритании в 60–70-е гг. XIX века

Для цитирования: Величко Е.О. «Денежное испытание лояльности»: о финансировании визитов британских принцев во владения империи в 60–70-е гг. XIX века // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 224–232. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-224-232>

FOREIGN COUNTRIES' HISTORY

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-224-232>

“The monetary test of loyalty”: on the financing of visits by British princes to the Empire in the 60s and 70s of the XIX century

Ekaterina O. VELICHKO 

Herzen State Pedagogical University of Russia
48 Moika Embankment, St. Petersburg, 191186, Russian Federation
catherina.velichko@gmail.com

Importance. In the 60–70s of the XIX century, representatives of the royal family of Great Britain visited the possessions of the British Empire. The issue of financing was one of the fundamental issues in their implementation. Being closely connected with the sphere of political reputation management, it went beyond the boundaries of exclusively organizational practice. The purpose of the study is to explore the specifics of the financing mechanism for visits by members of the British ruling family to the empire's possessions in the 60s and 70s of the 19th century and to determine the importance that it began to acquire in the process of building Britain's relations with these territories.

Materials and Methods. Historical-genetic and problem-chronological methods make it possible to analyze the process of monetary support for visits of British princes to the empire's possessions and determine its role in the context of imperial construction of Great Britain.

Results and Discussion. On the basis of sources – materials from the British and colonial press, journalistic publications, parliamentary documents – the features of the financing mechanism for official royal visits and official trips of British princes to the possessions of the Empire of various types are analyzed. The guidelines that conforms the organizers of royal trips and ceremonial receptions in carrying out the task of providing them are revealed.

Conclusion. In the context of the royal visits' implementation, the issue of their financing acquired conceptual importance. Through the sponsorship of the British princes' trips by the colonial authorities and the public, as well as by the imperial government, ideas that were important for the development of interaction between the metropolis and its possessions were broadcast.

Keywords: the British Empire, royal visits to the colonies of the British Empire, the Prince of Wales, the Duke of Edinburgh, imperial policy of Great Britain in the 1860–70s.

For citation: Velichko, E.O. (2024). “The monetary test of loyalty”: on the financing of visits by British princes to the Empire in the 60s and 70s of the XIX century. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki* = *Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 224–232. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-224-232>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Трансформация, произошедшая в административно-правовом поле Британской империи в 40–60-е гг. XIX века [1, с. 32; 2, с. 19, 20; 3, с. 24, 26], стимулировала руководство колоний и метрополии к поиску новых мето-

дов взаимодействия. К числу таких новаций относились визиты представителей королевского дома Великобритании во владения империи разных типов. В течение 60–70-х гг. XIX века наследником престола Альбертом Эдуардом, принцем Уэльским и вторым сыном королевы Виктории принцем Альфре-

дом, герцогом Эдинбургским было осуществлено несколько туров. Эти мероприятия имели статус как официальных королевских визитов, так и служебных поездок.

В зависимости от ситуации момента визиты британских принцев инициировались представителями политического класса как колоний, так и метрополии [4; 5, с. 60]. Одним из первостепенных условий воплощения проектов королевских визитов являлось их финансирование. Цель исследования – изучить особенности механизма финансирования визитов членов британской правящей семьи во владения империи в 60–70-х гг. XIX века и определить его значение в системе взаимодействия Великобритании с ее заокеанскими территориями.

Визиты британских принцев во владения империи привлекали внимание многих ученых [6–10], однако, проблема их финансирования не становилась специальным объектом исследования и не рассматривалась в более широком контексте изучения имперской политики Великобритании.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование основано на принципах историзма и научной объективности. Системный подход подразумевает понимание империи как феномена, интегрирующего ее политические, правовые, экономические и социокультурные аспекты. Историко-генетический и проблемно-хронологический методы сделали возможным на основании материалов британской¹ и колониальной прессы², публицистических изданий, посвященных внутриимперским поездкам принцев, парламентских материалов проанализировать механизм финансирования визитов королевских особ во владения империи и определить его значение в контексте эволюции импер-

ской политики Британии. Компаративный метод позволил сравнить алгоритмы материального и политического обеспечения серии поездок принцев, предпринятых в 60–70-е гг. XIX века.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Первые официальные королевские визиты во владения Британской империи были осуществлены принцем Уэльским в Канаду и принцем Альфредом в южноафриканские колонии в 1860 г. Синхронность реализации этих проектов дополнялась общими элементами в их идейно-концептуальной основе и в деталях подготовки³. Замысел поездки Альберта Эдуарда в североамериканские колонии исходил от представителей канадских политических и деловых кругов [4]. Посещение вторым сыном королевы Виктории колоний на мысе Доброй Надежды было инициировано генерал-губернатором Капа Дж. Греем⁴. То есть в обоих случаях приглашающей стороной выступали в той или иной степени представители имперских владений, что относилось к задаче финансирования приема королевских гостей к компетенции колониальных институтов власти.

В процессе подготовки встреч принцев в Канаде и южноафриканских владениях, в частности в Капе, вырабатывалась процедура организации и проведения колониями событий такого формата, в том числе устанавливалась практика их финансового обеспечения. Порядок принятия решений в этих самоуправляющихся колониях был схожим: вопрос спонсирования приезда высокого гостя изначально рассматривался нижними палатами колониальных парламентов, вследствие чего местными ассамблеями определя-

¹ The British Newspaper Archive. URL: <https://www.britishnewspaperarchive.co.uk/> (accessed: 15.09.2023).

² Архив оцифрованных австралийских и новозеландских газет. URL: <https://trove.nla.gov.au/newspaper/>; <https://trove.nla.gov.au/newspaper/> (accessed: 15.09.2023).

³ The Progress of His Royal Highness Prince Alfred Ernest Albert through the Cape colony, British Kaffraria, the Orange Free State, and Port Natal, in the Year 1860. Cape Town: SAUL SOLOMON & Co. 1861. P. 140; The Standard. 1860. June 27. P. 6; The Illustrated London News. 1860. October 29. P. 289.

⁴ The Progress of His Royal Highness Prince Alfred Ernest Albert through the Cape colony, British Kaffraria, the Orange Free State, and Port Natal, in the Year 1860. P. IX.

лись оптимальные для королевского приема сметы. Так, в Капе был установлен предел возможных трат на встречу принца Альфреда до 50 тыс. фунт. стер.⁵ В отношении сумм, выделенных парламентом Канады, сведения имеются разные⁶. Наиболее реалистичными представляются следующие: в отчете парламента Канады за 1860 г. основные статьи расходов на прием наследника престола составили 204884 долл. (примерно 43 тыс. фунт. стер.) [11], не считая сопутствовавших трат на это событие⁷. Таким образом, сведения, озвученные У. Гладстоном в 1875 г. в палате общин, о том, что канадский парламент проголосовал за 53 тыс. фунт. стер., видятся нам вполне вероятными⁸. Эти средства предназначались непосредственно для организации мероприятий визита, но не для транспортировки принцев до колоний и не для их личных или представительских расходов [9, p. 27].

В ходе подготовки и реализации визитов обычной практикой стало привлечение к бюджетным средствам и иных доходов: к примеру, вкладов городов и частных

пожертвований⁹. Эта система финансирования королевского приема была результативна не только для достижения заявленных целей материального обеспечения визита. Она имела и демонстративный пропагандистский эффект, создавала видимость всеобщего участия колониальной общественности в событии имперского значения. В итоге со стороны колоний транслировалась мысль о крепости имперских уз, ввиду чего факт спонсирования владением империи приезда высокопоставленного гостя приобретал значимое идейное и политическое содержание.

Расходы, понесенные Канадой и Капом на обеспечение королевского приема, были весьма существенны. Так, в Капе смета, одобренная ассамблеей, приравнивалась к десятой части годового дохода колонии¹⁰. В североамериканском владении Британии траты приближались к суммам, предназначенным на систему образования Нижней и Верхней Канады в 1860 г.¹¹ Они отчетливо отразили стремление администраций колоний и представителей заинтересованной общественности «оказать надлежащий лояльный прием принцу»¹². Достоинство осуществленная встреча королевского гостя колониями открывала для них дополнительную возможность продемонстрировать степень их политического и социально-экономического развития, а также привлечь внимание метрополии к ресурсам и проблемам подконтрольной территории¹³.

Рассмотрим логику действий в этом направлении на примерах далее последовавших визитов герцога Эдинбургского в Кап, Новую Зеландию и колонии Австралии, принятые им в ходе кругосветной служебной поездки 1867–1871 гг. За это время принц

⁵ The Cape and Natal News. 1860. August 1. P. 118.

⁶ Tuttle C.R. An Illustrated History of the Dominion. Montreal; Boston: D. Downie & Co Publ.; Tuttle & Downie Publ., 1877. P. 510; The Hansard's Parliamentary Debates. Third Series. House of Commons. 1860. August 16. Vol. 160. Col. 1363; The New York Herald. 1860. August 18. P. 5.

⁷ Report of the Minister of Finance of Canada / Sessional papers, fourth session of the sixth Parliament of the Province of Canada, session 1861. Vol. 2 // Vol. XIX. Quebec, 1861. P. 7, 29 (Нумерация страниц в источнике не указана. Страницы подсчитаны мной. – Е. В.); Index / Sessional papers, fourth session of the sixth Parliament of the Province of Canada, session 1861. Vol. 2 // Vol. XIX. Quebec, 1861. P. 14, 147-150; General Estimates of the Province of Canada for the Year 1860 / Sessional papers, Third session of the sixth Parliament of the Province of Canada, session 1860. Vol. 1 // Vol. XVIII. Quebec, 1860. P. 6; Report of the Postmaster General of Canada / Sessional papers, fourth session of the sixth Parliament of the Province of Canada, session 1861. Vol. 1 // Vol. XIX. Quebec, 1861. P. 6; Report of the Commissioner of Public Works for the Year 1860 / Sessional papers, fourth session of the sixth Parliament of the Province of Canada, session 1861. Vol. 2 // Vol. XIX. Quebec, 1861. P. 5; The Morning Post. 1860. May 24. P. 3.

⁸ HC Deb. 1875. 15 July. Vol. 225. Col. 1499.

⁹ The New York Herald. 1860. August 6. P. 5; The Cape and Natal News. 1860. September 3. P. 132, 133.

¹⁰ The Cape and Natal News. 1860. August 1. P. 118.

¹¹ Chauveau P.J.O. The Visit of His Royal Highness the Prince of Wales to America reprinted from the Lower Canada Journal of Education, with an Appendix Containing Poems, Addresses, Letters & c. Montreal, 1860. P. 94.

¹² The Morning Post. 1860. June 28. P. 5.

¹³ The Progress of H.R.H. P. 8, 7, 11, 32, 53, 56; The Morning Post. 1860. July 23. P. 3; September 25. P. 2.

Альфред не единожды бывал в названных владениях, поэтому для корректности оценки процедурных моментов речь пойдет только о его первичных посещениях обозначенных колоний. При осуществлении этой миссии, инициированной британским правительством¹⁴ [5, с. 60], герцог имел статус капитана военного корабля «Галатея», а не официального представителя Короны. Поэтому его посещения колоний формально не были определены как официальные королевские визиты¹⁵ [12, р. 69-70], являясь именно рабочими поездками. Тем не менее, приемы, оказанные ему в колониях, соотносились с процедурой проведения встречи королевской особы¹⁶. Такой опыт сочетания служебных и королевских функций в визите почетного гостя уже имел место в поездках принца Альфреда и Артура в 1860-х гг. и подразумевал соответствующие финансовые вложения именно со стороны колоний, а не матери-Англии¹⁷. Так, относительно приезда герцога Эдинбургского в Новую Зеландию в 1869 г. газета «The New Zealand Herald» отметила, что хотя принц значился «как капитан, теплые отношения, сложившиеся между его семьей и англичанами [в том числе поселенцами колоний. – Е. В.], побуждают признавать его личные претензии»¹⁸. Такие установки влияли на определение формата встречи августейшей персоны, а следовательно, и объема расходов на нее. Прием также во внимание, что решение этих вопросов прямым образом было связано с задачами, которые возлагались колониальными исполнительными и законодательными властями на приезд герцога. В этом контексте процедура финансирования приема, идентичная той, что применялась в первых внутриимперских ту-

рах 1860 г., становилась деликатным инструментом взаимодействия между колониями и метрополией.

Обстоятельства организации и осуществления «раунда визитов» принца Альфреда в 1867–1871 гг. в большей степени, нежели в ходе поездок 1860 г., проявили значение финансового обеспечения королевских приемов как способа демонстрации колониями крепости уз со страной-матерью. Вследствие этого готовность британских владений расщедриться принимала вид своеобразного «денежного испытания лояльности»¹⁹. В таком же значении она воспринималась и в метрополии. «Если Аделаида потратила тысячи, Мельбурн – десятки тысяч. И то, что было энтузиазмом в Аделаиде – было исступлением в Мельбурне», – проиллюстрировала зависимость «преданности» колоний от их расходов на визит британская газета «The Standard»²⁰. Сумма в 5 тыс. фунт. стер. была утверждена нижними палатами парламентов в Южной Австралии, Новом Южном Уэльсе как подходящая для реализации визита. Выделялась из этого ряда лишь одна колония – Виктория, ассамблея которой одобрила грант в 15 тыс. фунт. стер.²¹ Общая сумма потраченных этим имперским владением средств оказалась рекордной: с учетом всех дополнительных источников финансирования она составила более 320 тыс. фунт. стер.²² Случаи, при которых, несмотря на наличие материальных затруднений, выделялись значимые суммы на организацию приема в честь королевского гостя, трактовались как особое «мерило колониальной верности». «Неважные обстоятельства», в которых находился Кап, – отметил капеллан герцога, – не помещали колонии понести «такие большие траты ради их желания сердечно приветствовать» принца, поэтому «расходов не жалели»²³. В

¹⁴ HC Deb. 29 July 1869. Vol. 198. Cols. 970, 971.

¹⁵ The Daily News. 1868. February 24. P. 3.

¹⁶ Milner J., Brierly O.W. The Cruise of H.M.S. Galatea, Captain H.R.H. the Duke of Edinburgh in 1867–1868. London, 1869; The New Zealand Herald. 1869. April 19. P. 3; 27. P. 5; May 3. P. 5.

¹⁷ The Daily News. 1869. September 1. P. 3, 6. P. 3, 17, 3; October 5. P. 3; The Morning Post. 1861. March 18. P. 3; April 3. P. 6; 18, 5.

¹⁸ The New Zealand Herald. 1869. June 7. P. 6.

¹⁹ Knight J.G. Narrative of the visit of His Royal Highness the Duke of Edinburgh to the colony of Victoria, Australia. Melbourne, 1868. P. 5.

²⁰ The Standard. 1868. January 14. P. 4.

²¹ The Morning Post. 1867. October 29. P. 6.

²² Knight J.G. Op. cit. P. 5.

²³ Milner J., Brierly O.W. Op. cit. P. 77-78, 73.

то же время процедура затратного финансирования приема герцога Эдинбургского не всегда однозначно положительно воспринималась колониальной общественностью, что вполне красноречиво отражало «настроение умов» на предмет некоторых аспектов отношений между владениями и метрополией²⁴.

Вопрос денежного обеспечения приезда принца стал катализатором негласных соревнований между «белыми» колониями, встречавшими почетного гостя. Главное соперничество «в дороговизне приготовлений для приема» проявилось внутри группы австралийских колоний²⁵ [5, с. 60-61], а также было обозначено со стороны Новой Зеландии. Из-за финансовых трудностей, возникших в результате конфликта с маори, власти Новой Зеландии признавали, что «провинция не может позволить [себе. – *Е. В.*] оказать герцогу такое приветствие, какое он мог получить пару лет назад»²⁶. Невозможность «соревноваться с замысловатыми и дорогими приемами, данными в Австралии»²⁷, задевала престиж колонии. Поэтому “The New Zealand Herald” раскритиковала австралийских поселенцев за их «лакейство и раболепие», «попытку выглядеть теми, кем они не являются – богатыми и гостеприимными за счет других», что было проявлено, по мнению газеты, при организации «экстраординарных праздников» в честь герцога²⁸. В этих замечаниях проскальзывало также опасение «провалиться в [собственных. – *Е. В.*] стараниях»²⁹ и статья «карикатурой и тенью более артистичных зрелищ»³⁰. В целях не допустить этого главный акцент в приеме герцога в Новой Зеландии был сделан на приватность положения принца³¹ и «теплую и сердечную

встречу»³². Такой прецедент трансформировался в метод, к которому стали активно обращаться колонии с аналогичными экономическими трудностями в ситуации, когда возникала необходимость покрыть расходы на прием королевской персоны³³.

По другому сценарию развивались события с финансированием визита принца Альфреда в Индию в 1870 г., в ходе которого он также позиционировался как капитан «Галатеи». Тем не менее, приезд королевского гостя предполагал значимые по объему траты принимающей стороны. Необходимо заметить, что управление этой «туземной» колонией, в том числе и в части финансов, строилось и функционировало иначе, чем в ранее рассмотренных «белых» колониях. В Индии начался лихорадочный поиск средств. В Калькутте «жадно ищут пожертвования, чтобы оплатить стоимость общественного приема», – ссылаясь “The Daily News” на информацию из индийской газеты “The Bombay Gazette”³⁴. В Калькутте и Мадрасе был инициирован общественный сбор денег³⁵. Однако большее «единение» в подготовке к празднествам было достигнуто введением «почти прямого налога», чтобы собрать, по словам индийского публициста С.Ч. Мукерджи, «несколько миллионов... в связи с увеселительной поездкой принца»³⁶. Министр финансов Индии Р. Темпл ввел “Prince’s tax” – сбор средств на организацию приема герцога, что, по выражению британской газеты “The Pall Mall”, делало «праздник больших людей некомфортным для маленьких»³⁷. В Калькутте и Мадрасе намерение некоторых организаторов встречи привлечь деньги из муниципальных фондов для оплаты торжеств было сочтено

²⁴ The Evening Post (Wellington). 1869. March 27. P. 2; The Otago Daily Times. 1869. March 22. P. 3; The Times. 1867. October 15. P. 9.

²⁵ The Standard. 1867. November 15. P. 5.

²⁶ The Press (Canterbury). 1869. March 10. P. 2.

²⁷ The Evening Post (Wellington). 1869. March 18. P. 2.

²⁸ The New Zealand Herald. 1869. March 6. P. 5.

²⁹ Ibid.

³⁰ The New Zealand Herald. 1869. April 13. P. 4.

³¹ The Evening Post (Wellington). 1869. March 18. P. 2.

³² The New Zealand Herald. 1869. April 13. P. 4.

³³ The Daily News. 1870. April 30. P. 3; The Times. 1870. April 27. P. 4.

³⁴ Ibid. January 1. P. 3.

³⁵ The Times of India. 1870. March 21. P. 2; The Standard. 1869. December 18. P. 3.

³⁶ Mukhopadhyaya S.C. The Prince in India and to India. Calcutta, London, 1871. P. 12.

³⁷ The Pall Mall Gazette. 1870. June 8. P. 1.

незаконным³⁸. Возможно, именно такая позиция, среди прочих факторов, и спровоцировала интенсивные общественные сборы, а также внесение высшими должностными лицами в процесс подготовки важной встречи своих собственных средств. Поскольку принц был сочтен «гостем вице-короля», то лорд Мейо намеревался покрыть расходы приема³⁹, для чего лично выделил 10 тыс. фунт. стер. Исполнительный совет предложил вице-королю возместить его расходы из фонда для дурбаров по статье государственные расходы, на что лорд Мейо не согласился⁴⁰. Его примеру последовал губернатор Бомбея, определивший 3 тыс. фунт. стер. на королевскую встречу⁴¹, и лейтенант-губернатор Калькутты⁴². Сравнительно небольшие бюджетные деньги, одобренные индийским правительством, были направлены на жалование адъютантам герцога и оплату стоимости подарков, которые принц должен был подарить индийским правителям⁴³.

Гибкость механизмов финансирования визитов британских принцев проявилась при подготовке и осуществлении официального визита принца Уэльского в Индию в 1875–1876 гг. Цели поездки имели следствием активное привлечение средств из британского бюджета, чему предшествовало обсуждение этого вопроса в парламенте. На транспортировку принца до Индии и обратно премьер-министр Великобритании Б. Дизраэли предложил определить 52 тыс. фунт. стер., около 4/5 которых должны были покрывать траты в 1875 г., а 1/5 – в следующем. Оптимальная сумма для обеспечения визита, по мнению премьер-министра, составляла 60 тыс. фунт. стер., выделявшихся из бюджета Великобритании, и 30 тыс. фунт. стер. – из казны

Индии⁴⁴. Последнее решение вызвало особенно оживленное обсуждение в палате общин⁴⁵. Данную парламентскую дискуссию и порядок расходов из бюджета метрополии на финансирование официального визита принца Уэльского в Индию можно считать своеобразным индикатором осмысления британским политическим классом имперской политики по отношению к Индии [13]. Эта мера отвечала курсу консервативного кабинета, направленного на консолидацию империи, что подразумевало среди прочего и большую интеграцию Индии в общеимперские политические процессы.

Обозначенные в британском парламенте обязательные траты Индии «почти не покрывали рыцарские траты вице-короля»⁴⁶. Финансирование Индией встречи королевской персоны осуществлялось также за счет общественных сборов⁴⁷ и муниципальных средств⁴⁸. Особенно впечатляющие расходы с индийской стороны понесли местные правители⁴⁹. «Рупии льются сотнями тысяч, и кажется, что у индийцев нет и мысли о сбережении денег»⁵⁰, – утверждала «The Morning Post». То есть финансовые вложения восточного владения в обеспечение поездки наследника британского престола трактовались в Лондоне так же, как это делалось в отношении «белых» колоний – в качестве знака лояльности имперских территорий к метрополии.

ВЫВОДЫ

Параллельно со становлением практики визитов членов королевской семьи Великобритании во владения империи происходила

³⁸ The Morning Post. 1869. December 18. P. 5; The Pall Mall Gazette. 1870. March 5. P. 7.

³⁹ The Times of India. 1869. November 29. P. 2; 1870. January 29. P. 2.

⁴⁰ The Pall Mall Gazette. 1870. January 24. P. 7.

⁴¹ Ibid. April 13. P. 2.

⁴² The Morning Post. 1869. December 18. P. 5.

⁴³ The Pall Mall Gazette. 1870. July 1. P. 8.

⁴⁴ HC Deb. 8 July 1875. Vol. 225. Cols. 1147-1149.

⁴⁵ Ibid. Cols. 1151-1154; HC Deb. 15 July 1875. Vol. 225. Cols. 1487-1491, 1493, 1522, 1507, 1508.

⁴⁶ Wheeler G. India in 1875–76. The Visit of the Prince of Wales. London, 1876. P. 3.

⁴⁷ The Times of India. 1875. August. 16. P. 2, 30, 3; September 29. P. 4; 1876. January 17. P. 2; The Morning Post. 1875. October 25. P. 5.

⁴⁸ The Daily News. 1875. August 31. P. 5.

⁴⁹ The Morning Post. 1875. October 25. P. 5; November 9. P. 5.

⁵⁰ Ibid. October 29. P. 4.

выработка приемов организации этих событий, в частности структуры и механизма их финансирования. В зависимости от типа владения империи, которое было посещено августейшей персоной, его системы управления, а также конкретных обстоятельств реализации королевской поездки, процедура ее финансирования могла корректироваться.

Ввиду того, что туры британских принцев имели демонстративное значение как актов государственной политики, их материальное обеспечение становилось вопросом, выходившим за границы исключительно организационного характера, обретало сущест-

венно более значимый идейный и политический смысл. Посредством спонсирования властями и общественностью колоний, а также Лондоном визитов королевских особ осуществлялась трансляция установок, имевших репутационное значение для политико-административных институтов колоний и перспектив взаимодействия Великобритании с ее владениями. Финансирование встречи высокого гостя со стороны колоний приобретало значение «мерила лояльности», что соотносилось с основополагающей идеей самих королевских туров – подчеркнуть крепость имперских уз.

Список источников

1. Дронова Н.В. Люди и идеи: судьбы Британской империи в оценке современников (70-е гг. XIX в.). Тамбов: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина, 1998. 180 с. <https://elibrary.ru/rsvuxf>
2. Грудзинский В.В. На повороте судьбы: Великая Британия и имперский федерализм (последняя треть XIX – первая четверть XX в.). Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 1996. 312 с. <https://elibrary.ru/vspkpkp>
3. Жуков Д.С. Империя и власть: Южная Африка в 70-е гг. XIX в. М.: Моск. ин-т энергобезопасности и энергосбережения, 2006. 172 с. <https://elibrary.ru/qpfqon>
4. Величко Е.О. К становлению практики королевских визитов в колониальные владения Великобритании: предыстория первого официального тура принца Уэльского в Канаду в 1860 году // Известия Смоленского государственного университета. 2023. № 2 (62). С. 197-210. <https://doi.org/10.35785/2072-9464-2023-62-197-210>, <https://elibrary.ru/znmixz>
5. Саукова Е.С. Британская монархия и проблема модернизации системы управления империей: австралийские самоуправляющиеся колонии и визиты членов королевской семьи в 1860–1880-е гг. // Magistra Vitae: электронный журнал по историческим наукам и археологии. 2019. № 2. С. 59-63. <https://elibrary.ru/msrafp>
6. Bousfield A., Toffoli G. Royal Tours 1786–2010: Home to Canada. Toronto: Dundurn Press, 2010. 160 p.
7. Fabb J. Royal Tours of the British Empire 1860–1927. L.: B.T. Batsford Ltd, 1989. 128 p.
8. McKinlay B. The First Royal Tour 1867–1868. Adelaide: Rigby Limited, 1970. 196 p.
9. Radforth I. Royal Spectacle: The 1860 Visit of the Prince of Wales to Canada and the United States. Toronto: University of Toronto Press, 2004. 340 p.
10. Reed C.V. Royal Tourists, Colonial Subjects and the Making of a British World, 1860–1911. Manchester: Manchester University Press, 2016. 256 p.
11. McCullough A.B. Currency Conversion in British North America, 1760–1900 // Archivaria. № 16. 1983. P. 83-94.
12. McCreery C. A British prince and a transnational life: Alfred, Duke of Edinburgh’s visit to Australia, 1867–68 // Transnational Ties: Australian Lives in the World, 2008. P. 57-74.
13. Величко Е.О. Подготовка визита принца Уэльского в Индию в 1875–1876 гг. (по материалам парламентских дебатов) // Герценовские чтения – 2012. Актуальные проблемы социальных наук / отв. ред. А.В. Коричко. СПб.: ЭлекСис, 2013. С. 227-230.

References

1. Dronova N.V. (1998). *Lyudi i idei: sud'by Britanskoi imperii v otsenke sovremennikov (70-e gg. XIX v.)* [People and Ideas: the Fate of the British Empire in the Assessment of Contemporaries (70s of the 19th Cen-

- туры)]. Tambov, Tambov State University named after G.R. Derzhavin Publ., 180 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rsvuxf>
2. Grudzinskii V.V. (1996). *Na povorote sud'by: Velikaya Britaniya i imperskii federalizm (poslednyaya tret' XIX – pervaya chetvert' XX v.)* [At the Turn of Fate: Great Britain and Imperial Federalism (the Last Third of the 19th – First Quarter of the 20th Centuries)]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State University Publ., 312 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vspkpkp>
 3. Zhukov D.S. (2006). *Imperiya i vlast': Yuzhnaya Afrika v 70-e gg. XIX v.* [Empire and Power: South Africa in the 70s of the 19th Century]. Moscow, Moscow Institute of Energy Security and Energy Conservation Publ., 172 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qpfqgn>
 4. Velichko E.O. (2023). To the Establishment of the Practice of Royal Visits to the Colonies of Great Britain: Background for the First Official Tour of the Prince of Wales to Canada in 1860. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta = Proceedings of the Smolensk State University*, no. 2 (62), pp. 197-210. (In Russ.) <https://doi.org/10.35785/2072-9464-2023-62-197-210>, <https://elibrary.ru/znnixz>
 5. Saukova E.S. (2019). The British monarchy and the problem of modernizing the empires administration system: Australian self-governing colonies and visits of the Royal family members in the 1860–1880s. *Magistra Vitae: ehlektronnyi zhurnal po istoricheskim naukam i arkheologii = Magistra Vitae: an Electronic Journal on Historical Sciences and Archeology*, no. 2, pp. 59-63. (In Russ.) <https://elibrary.ru/msrafp>
 6. Bousfield A., Toffoli G. (2010). *Royal Tours 1786–2010: Home to Canada*. Toronto, Dundurn Press, 160 p.
 7. Fabb J. (1989). *Royal Tours of the British Empire 1860–1927*. London, B.T. Batsford Ltd, 128 p.
 8. McKinlay B. (1970). *The First Royal Tour 1867–1868*. Adelaide, Rigby, 196 p.
 9. Radforth I. (2004). *Royal Spectacle: the 1860 Visit of the Prince of Wales to Canada and the United States*. Toronto, University of Toronto Press, 340 p.
 10. Reed C.V. (2016). *Royal Tourists, Colonial Subjects and the Making of a British World, 1860–1911*. Manchester, Manchester University Press, 256 p.
 11. McCullough A.B. (1983). Currency Conversion in British North America, 1760–1900. *Archivaria*, no. 16, pp. 83-94.
 12. McCreery S. (2008). A British prince and a transnational life: Alfred, Duke of Edinburgh's visit to Australia, 1867–68. *Transnational Ties: Australian Lives in the World*, pp. 57-74.
 13. Velichko E.O. (2013). *Podgotovka vizita printsa Uehl'skogo v Indiyu v 1875–1876 gg. (po materialam parlament'skikh debatov)* [Preparation of the visit of the Prince of Wales to India in 1875–1876 (based on the materials of parliamentary debates)]. *Gertsenovskie chteniya – 2012. Aktual'nye problemy sotsial'nykh nauk* [Herzen Readings – 2012. Current Problems of Social Sciences]. St. Petersburg, Elexis, pp. 227-230. (In Russ.)

Информация об авторе

Величко Екатерина Олеговна, ассистент кафедры всеобщей истории, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.
<https://orcid.org/0009-0002-4763-0408>
catherina.velichko@gmail.com

Поступила в редакцию 27.11.2023
Поступила после рецензирования 25.12.2023
Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Ekaterina O. Velichko, Assistant of the General History Department, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.
<https://orcid.org/0009-0002-4763-0408>
catherina.velichko@gmail.com

Received 27.11.2023
Approved 25.12.2023
Revised 17.01.2024

Научная статья

УДК 94.72;94(436).08;94(4)«1914/19»

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-233-245>



Мексика и Австро-Венгрия: сложный путь нормализации отношений

Владимир Валерьевич МИРОНОВ 

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

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

mironov.vladimir@hotmail.com

Актуальность. Проанализированы причины восстановления в начале XX века межгосударственных контактов между Мексикой и Австро-Венгрией и прослежена их эволюция во время «порфириата», Мексиканской революции 1910–1917 гг. и Первой мировой войны.

Материалы и методы. На основе критического анализа отечественной и зарубежной исследовательской литературы с применением историко-генетического и историко-сравнительного методов прослежены ход разрешения застарелого межгосударственного конфликта и эволюция военно-политических и торговых отношений между Мексикой и Австро-Венгрией в последней трети XIX века – 1918 гг.

Результаты исследования. Развитие военно-политических и экономических контактов между Мехико и Веной, прерванных после казни в 1867 г. Максимилиана Габсбурга, происходило после их возобновления в 1901 г. несмотря на первоначально высказанное венгерской парламентской оппозицией недовольство ущемлением национальных экономических интересов на взаимовыгодной основе. Причинами тому были как внутренние потребности Мексики, остро нуждавшейся в людских ресурсах, так и стремление деловых кругов Австро-Венгрии включиться в борьбу за сферы приложения капитала и рынки сбыта за океаном.

Выводы. В период революции 1910–1917 гг. особое внимание уделялось наращиванию Австро-Венгрией экспорта вооружений в Мексику, в контексте которого Вена рассматривала возможность признания того или иного политического режима. Руководство Габсбургской монархии проявляло также интерес к Мексике как возможной базе своего военного флота за океаном. Дипломатия Австро-Венгрии в Мехико в период Первой мировой войны действовала в русле усилий Германии, направленных на вовлечение Мексики в военный конфликт с США, чтобы предотвратить их присоединение к Антанте.

Ключевые слова: Мексика, Австро-Венгрия, экономические связи, Мексиканская революция 1910–1917, поставки вооружений, Первая мировая война, П. Диас, М. Габсбург, К. цу Хевенхюллер-Меч, К. Каня

Для цитирования: Миронов В.В. Мексика и Австро-Венгрия: сложный путь нормализации отношений // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 233–245. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-233-245>

Original article
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-233-245>

Mexico and Austria-Hungary: a difficult path to normalize relations

Vladimir V. MIRONOV 

Derzhavin Tambov State University
33 Internatsionalnaya St., Tambov, 392000, Russian Federation
mironov.vladimir@hotmail.com

Importance. The reasons for the restoration of interstate contacts between Mexico and Austria-Hungary at the beginning of the 20th century are analyzed and their evolution during the “porphyriate”, the Mexican Revolution of 1910–1917 and the World War I is traced.

Materials and Methods. Based on a critical analysis of domestic and foreign research literature using historical-genetic and historical-comparative methods, the course of resolving the long-standing interstate conflict and the evolution of military-political and trade relations between Mexico and Austria-Hungary in the last third of the 19th century – 1918 are traced.

Results and Discussion. The development of military-political and economic contacts between Mexico City and Vienna, interrupted after the execution of Maximilian Habsburg in 1867, took place after their resumption in 1901, despite the initial dissatisfaction expressed by the Hungarian parliamentary opposition with the infringement of national economic interests on a mutually beneficial basis. The reasons for this were both the internal needs of Mexico, which was in dire need of human resources, and the desire of the business circles of Austria-Hungary to join the struggle for the application of capital and markets overseas.

Conclusion. During the revolution of 1910–1917, special attention was paid to Austria-Hungary’s increasing arms exports to Mexico, in the context of which Vienna considered the possibility of recognizing a particular political regime. The leadership of the Habsburg Monarchy also showed interest in Mexico as a possible base for its navy overseas. Austria-Hungary’s diplomacy in Mexico City during the World War I acted in line with Germany’s efforts to involve Mexico in a military conflict with the United States in order to prevent them from joining the Entente.

Keywords: Mexico, Austria-Hungary, economic relations, Mexican Revolution of 1910–1917, arms supplies, World War I, P. Diaz, M. Habsburg, K. zu Khevenhüller-Metsch, K. Kanya

For citation: Mironov, V.V. (2024). Mexico and Austria-Hungary: a difficult path to normalize relations. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 1, pp. 233-245. (In Russ., abstract in Eng.)
<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-1-233-245>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Изучение причин разрыва и последующего процесса восстановления дипломатических, экономических и культурных отношений между государствами в Новое и Новейшее время относится к одному из приоритетных направлений современной российской и зарубежной историографии и политической науки. В качестве недавнего примера разрыва двусторонних отношений между расположенными на разных континентах государств

вами можно рассматривать принятое осенью 2022 г. властями Никарагуа решение о прекращении всяких контактов с Нидерландами, которое было мотивировано грубым вмешательством во внутренние дела центральноамериканской республики¹.

¹ Никарагуа расторгла отношения с Нидерландами.
URL: <https://ria.ru/20221001/nicaragua-1820797990.html>
(дата обращения: 26.01.2023).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В основу работы лег критический анализ отечественной и зарубежной исследовательской литературы, среди которой важное место принадлежит публикациям в научных периодических изданиях, оперативно реагирующим на новые тенденции в мировой историографии. Среди использованных научных методов следует назвать историко-генетический и историко-сравнительный. Благодаря первому удалось выявить корни межгосударственного конфликта и проследить ход его разрешения. Рассмотрение обозначенной исследовательской проблемы в историко-сравнительной перспективе позволило сопоставить подходы правительств австрийской и венгерской частей Габсбургской империи к проблеме развития экономических связей с Мексикой, а также выявить вклад Вены в экономическое освоение центральноамериканского государства на фоне повышенной активности других западноевропейских государств. Продуктивным стало также сопоставление политических систем и социального строя Мексики и Венгрии с помощью историко-сравнительного метода.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В конце XIX века Габсбургская династия, уязвленная казнью Максимилиана, по-прежнему проявляла непреклонность в «мексиканском вопросе», отказываясь вопреки здравому экономическому смыслу от возобновления разорванных летом 1867 г. дипломатических отношений. Основные государства-конкуренты (Франция, Бельгия, Германия), установившие к тому времени тесные контакты с Мексикой, извлекали из них выгоду, эксплуатируя богатые природные ресурсы заокеанской страны [1, p. 276].

Посредниками в возобновлении межгосударственных отношений между Мексикой и Австро-Венгрией стали Франц Кашка, который после крушения империи Максимилиана предпочел остаться в Мексике, и, разбогатев на торговле лекарствами, был вхож в

окружение президента П. Диаса, а также князь Карл цу Хевенхюллер-Меч (1839–1905), пользовавшийся особым расположением не только мексиканского президента, но и назначенного в 1895 г. на пост министра иностранных дел Австро-Венгрии графа А. Голуховского [2, S. 195-196].

В адресованном 22 января 1891 г. главе МИД Австро-Венгрии графу Г. Кальноки письме Ф. Кашки, содержание которого было согласовано с президентом П. Диасом и министром иностранных дел Мексики И. Маричалем, сообщалось о готовности Мексики к возобновлению межгосударственных связей с Австро-Венгрией при том условии, если со стороны Вены будут предприняты шаги навстречу, позволившие бы обеим заинтересованным сторонам «сохранить лицо». Приводились в указанном письме со ссылкой на мнение П. Диаса и экономические аргументы, говорившие в пользу возобновления двусторонних мексикано-австрийских отношений. Речь, в частности, шла об обоюдной заинтересованности в обеспечении выхода австрийской промышленной продукции на внутренний рынок Мексики [2, S. 196].

В годы так называемого «порфириата» (1876–1911 гг.), обеспечивавшим внутривнутриполитическую стабильность, Мексика встала на путь ускоренного промышленного развития [3, с. 72-80], не подкреплявшимся, правда, серьезными социальными достижениями [3, с. 81-85]. В этой связи Австро-Венгрия, равно как и любое другое крупное европейское государство, рассматривалась как потенциальный источник рабочей силы и иммиграции, необходимой для поддержания темпов экономического роста этой малонаселенной страны [4, p. 23].

Высшее общество Австро-Венгрии долгое время смотрело на Мексику глазами ближайшего окружения Максимилиана Габсбурга, которое по возвращении на Родину стремилось, в первую очередь, увековечить память о «несчастном императоре», принявшим мученическую смерть на чужбине [5, S. 286-294]. Проблема заключалась еще и в том, что ряд венгерских публицистов (К.

Ласло, П. Росте) в своих путевых очерках, предназначенных для средних городских слоев, преуспел в создании отталкивающего образа Мексики как нецивилизованной периферии со всеми присущими ей атрибутами: политической нестабильностью, неразвитой инфраструктурой и бандитизмом [6, р. 95-96].

Картина Мексики в сознании венгерского общества начала меняться на рубеже веков благодаря сочинениям представителей немногочисленной эмигрантской диаспоры в Мексике. Среди них важное место занимают работы Енё Бано (1855–1929), сознательно ставшим апологетом порфирианской модернизации [6, р. 99]. Характеризуя с нескрываемой симпатией развитие страны по пути индустриального прогресса благодаря многолетнему правлению П. Диаса, он в то же время предпочитал не замечать волновавших ее население социальных проблем. Не разделяя имперского пафоса своих предшественников, описывавших Мексику как полуварварскую страну, Е. Бано пытался проводить исторические параллели между подчиненным положением Мексики и Венгрии по отношению к США и к Австрии, соответственно. В своих симпатиях к Мексике он заходил так далеко, что считал ее коренное индейское население состоявшим в родственных связях с мадьярами [7, р. 9-10].

Показательно, что другие бросавшиеся в глаза исторические аналогии, характеризовавшие не с лучшей стороны политическую систему и социальный строй обоих государств, остались за рамками внимания венгерского публициста. Речь идет, в первую очередь, о сохранении латифундистской модели землевладения, закреплявшей политическое господство земельной аристократии [8, с. 280-282; 9, S. 70-74, 173] о бесправии сельского населения, подвергавшегося притеснениям² со стороны первоначально соз-

данной для борьбы с бандитизмом в Мексике руралес (конная жандармерия) [1, с. 67] и Королевской жандармерии в Венгрии [8, с. 285-287; 10, с. 46]; о многократных злоупотреблениях во время президентских выборов в Мексике, приводивших к регулярному переизбранию Порфирио Диаса [3, с. 68, 111-116] и постоянных нарушениях во время парламентских выборов в Австро-Венгрии, связанных с оказанием давления на избирателей [8, с. 286-288, 422; 10, с. 51-52; 11, р. 114]; о дискриминации индейского населения в Мексике [3, с. 86] и великодержавном мадьяризаторском курсе в Венгрии [8, с. 414-435].

Разочаровавшись на своем личном опыте в США как стране неограниченных возможностей, он выдвинул предложение о необходимости перенаправления многочисленной в начале XX века словацкой эмиграции с США, где переселенцев использовали, по его словам, как «тягловый скот», на Мексику, которая была способна привлечь эмигрантов перспективой быстрого личного успеха [7, р. 9-10]. Вместе с тем он не мог не отдавать себе отчет в том, что создание привлекательного для эмигрантов образа Мексики могло привести к значительному оттоку населения, чего стремились не допустить забившие тревогу венгерские власти. Их опасения разделяли и высокопоставленные военные Габсбургской монархии, указывавшие на опасность, которую представляла массовая эмиграция для пополнения вооруженных сил [12, S. 51].

П. Диас, проявлявший кровную заинтересованность в увеличении переселенцев из Европы, сумел оценить по достоинству направленные на формирование привлекательного образа подвластной ему страны усилия Е. Бано, удовлетворив в 1903 г. его ходатайство о назначении генеральным консулом в Будапеште [6, р. 100].

Предварительным условием нормализации двусторонних отношений, выдвигавшимся австрийской стороной, призвано было

вом, и чувствовавшие в отличие от венгерских жандармов полную безнаказанность.

стать возведение искупительной часовни в окрестностях города Керетаро – места казни Максимилиана Габсбурга и оставшихся ему верными генералов М. Мирамона и Т. Мехии. Мексиканское правительство, тайно финансировавшее строительство с осени 1898 г., стремилось не афишировать свое участие в нем из-за явного нарушения конституции 1874 г. полностью отделившей католическую церковь от государства [2, S. 198]. При этом власти допустили серьезный юридический просчет, не позаботившись должным образом о выкупе земельного участка из собственности частного лица, что положило начало многолетнему имущественному спору, урегулированному только в начале 1908 г. [2, S. 211-219].

С осени 1900 г. мексиканское правительство стало добиваться официального визита делегации Австро-Венгрии по случаю торжественного открытия часовни, но Вена продолжала стоять на своем, ожидая от мексиканского президента покаяния в виде конфиденциального письма императору Австро-Венгрии. П. Диас, опасавшийся возникновения внутривластных осложнений, так и не решился на его отправку, что едва не привело к затягиванию переговоров о возобновлении дипломатических отношений. Суть найденного в итоге при содействии графа А. Голуховского и одобренного монархом компромиссного решения сводилась к тому, что имперское правительство, не роняя своего достоинства, поручало графу К. цу Хевенхюллер-Меч присутствовать на торжественном открытии часовни в качестве неофициального лица, после чего австрийская сторона форсировала подготовку к неофициальной по своему статусу поездке за океан. Сопровождать в ней К. цу Хевенхюллер-Меч было поручено секретарю австро-венгерского посольства в Париже принцу К.Э. цу Фюрстенбергу.

11 марта 1901 г. австрийская делегация прибыла в Веракрус, где ее приняли с большими почестями. Министр иностранных дел Мексики И. Маричаль, сообщивший о желании П. Диаса предоставить в распоряжение австрийских дипломатов спецпоезд для поездки к месту открытия часовни – Керетаро,

передал им его просьбу: сохранить в тайне участие мексиканских властей в ее строительстве, чтобы не вызвать противодействия республиканской оппозиции. По той же причине он отказался от предложения вести переговоры о восстановлении межгосударственных связей через мексиканских посланников в Европе.

23 марта 1901 г. последовало заключение соглашения о восстановлении отношений [1, р. 277], а 10 апреля того же года состоялась торжественная церемония открытия памятной часовни в Керетаро [2, S. 209]. Первый, с момента официального восстановления дипломатических отношений посол Австро-Венгрии в Мексике – граф Д. фон Гоэнварт (1854–1931) пробыл в этой должности до середины декабря 1905 г. [13, S. 346].

Граф А. Голуховский не скрывал, выступая 19 апреля 1901 г. на заседании «общего» кабинета министров Австро-Венгрии, особой заинтересованности в установлении дипломатических отношений с Мексикой со стороны торгово-промышленных кругов, за которое без каких-либо колебаний высказались даже обычно неуступчивые депутаты Австро-Венгерских Делегаций [2, S. 208].

П. Диас поручил в свою очередь представлять интересы Мексики в Австро-Венгрии своему зятю – Дон Хосе де Тереза-и-Миранде, который, вступив на этот пост в уже преклонном возрасте, внезапно скончался 2 января 1902 г. вскоре после своего прибытия в Вену. Из сменявших его на этом посту Хесуса Зенила (1902–1905), Жилберто Креспо-и-Мартинеса (1906–1911), (1912–1916) и Мигеля Коваррубиаса (1911–1912) командировка в Вену стала серьезной вехой в дипломатической карьере лишь для второго, открыв путь к назначению его на одну из самых значительных должностей в мексиканской дипломатической службе – посла в США [4, р. 25].

В Тампико, Веракрусе, Мерида-Прогресо, Монтеррее и в Мехико была налажена работа консульских учреждений Австро-Венгрии, а их мексиканские аналоги к 1906 г. стали действовать в портах Триеста и Фиуме (Риека), а также в Брно, Братиславе и Буда-

пеште. Между Триестом и Веракрусом было открыто пароходное сообщение [4, р. 25-26]. Подписанная 17 сентября 1901 г. на срок до 31 декабря 1903 г. торговая конвенция, предоставлявшая обеим сторонам режим наибольшего благоприятствования [2, S. 211], не выходила по сроку своего действия за рамки согласованных между двумя частями Габсбургской монархии таможенных договоров с важнейшими внешнеторговыми партнерами Австро-Венгрии – Германской империей, Россией и Италией [14, S. 150-151].

Д. фон Гоэнварт в своих донесениях в Вену признавал наличие ряда проблем, затруднявших налаживание обоюдной торговли между Мексикой и Австро-Венгрией. В ситуации цейтнота консульские органы Австро-Венгрии вынуждены были реализовывать «догоняющую модель» развития торговых отношений, в которой расширению торгового присутствия предшествовало непосредственное государственное вмешательство, чтобы хоть как-то приблизиться к достижениям своих основных конкурентов [1, р. 286].

Важное место в подлежавших каждые десять лет продлению экономических договоров между австрийской и венгерской «половинами» империи принадлежало согласованию таможенных тарифов. Поскольку из-за взаимных разногласий и вызванного «языковыми законами» К. Бадени парламентского кризиса в Цислейтании вопросы, связанные с возобновлением торгово-таможенного союза, были урегулированы только в 1899 г., с учетом главного условия, сформулированного в его 4-й статье, согласно которой «никакие договоры не могут быть заключены с иностранными государствами до тех пор, пока не будет создан новый автономный таможенный тариф...», парламентская оппозиция весной 1902 г. скептически встретила внесенное венгерским правительством предложение о заключении торговой конвенции с Мексикой.

Доводы кабинета К. Селля о том, что последняя, представлявшая собой не более чем временное урегулирование консульских отношений с возможностью ее расторжения в

шестимесячный срок, призвана была обеспечить безопасность поселившихся в Мексике соотечественников и восстановить консульскую юрисдикцию при соблюдении предоставленных в 1899 г. Венгрии гарантий, касавшихся сохранения «автономного таможенного пространства», встретили серьезные возражения со стороны оппозиции, усмотревшей в заключении торговой конвенции с Мексикой серьезную экономическую уступку Цислейтании³.

Депутаты обращали внимание на незначительный объем прямой торговли Венгрии с Мексикой, осуществлявшейся главным образом через иностранных посредников, подчеркивая, что среди вывозившихся с таможенной территории в Мексику товаров числились почти исключительно те, которые производились в Венгрии лишь в небольших количествах и вовсе не предназначались для экспорта⁴. Сопrotивление венгерской оппозиции удалось все же сломить, и 26 мая 1902 г. в Будапеште Франц-Иосиф I утвердил закон, вводивший с учетом пожеланий твердо стоявшей на соблюдении условий 4-й статьи соглашения 1899 г. оппозиции временный порядок регулирования торговых, транспортных и консульских отношений с Мексикой, действовавший до 31 декабря 1903 г.⁵

Вместе с тем это не привело к увеличению товарооборота вступившей в начале XX века в полосу стагнации заокеанской внешней торговли Австро-Венгрии, доля в которой стран Южной и Центральной Америки, несмотря на наличие богатых природных ресурсов, оставалась незначительной. Помимо поставок на мировой рынок высококачествен-

³ 102. Ország-ös Ules 1902 aprilis 28-an // Az 1901. Évi Október hó 24 – Ére Hirdetett Országgyűlés Képviseletének Naplója. VI kötet. Budapest: Az Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Részvénytársulat Könyvnyomdája, 1902. P. 150.

⁴ Ibid. P. 149.

⁵ Gesetz vom 26. Mai 1902, womit die Regierung zur provisorischen Regelung der Handels-und Verkehrsbeziehungen, sowie der Konsularverhältnisse mit Mexico ermächtigt wird // Reichsgesetzblatt für die im Reichsrath vertretenen Königreiche und Länder. L. Stück. Ausgegeben und versendet am 27. Mai 1902. S. 72.

венных сельскохозяйственных продуктов (кофе, ваниль, сахар, табак), ценных пород древесины и каучука, из Мексики вывозились также добывавшиеся при активном участии иностранного капитала минеральные богатства, (нефть, золото, серебро, медь, олово, цинк, мрамор, свинец) [3, с. 74].

С одной стороны, падение диктатуры П. Диаса в 1911 г. серьезно поколебало консервативно-охранительную основу двусторонних контактов, поставив Вену перед проблемой дипломатического признания априори нелегитимных революционных правительств, а с другой – создало благоприятные условия для наращивания экспорта вооружений, подливая тем самым масла в огонь кровопролитной гражданской войны.

Лицемерие австро-венгерской политики по отношению к Мексике состояло в том, что, осуждая на словах «фальшиво понятый демократизм революционеров за подрыв чувства уважения по отношению к каким-либо авторитетам» и усматривая в свержении П. Диаса интриги крупных американских корпораций⁶, Вена не хотела упускать сулившую ее оружейным монополиям колоссальную выгоду от военных поставок.

Развернувшаяся в первое десятилетие XX века гонка вооружений, погрузившая Европу в состояние «вооруженного мира», привела к многократному увеличению доходов владельцев военных предприятий. Крупнейшими из них в Австро-Венгрии являлись «Штейр – Ваффенфабрик» в Верхней Австрии и «Патронный завод в Хиртенберге», расположенный в нижнеавстрийском промышленном регионе. Военная промышленность сильно зависела от экспорта, объем которого в 1911–1913 гг. благодаря предоставленному австрийскими банками кредиту размером в 7,2 млн крон резко возрос. Основными покупателями оружия и боеприпасов являлись государства Балканского полуострова и Южной Америки, а также Османская империя и Китай [15, S. 44-45].

⁶ Porfirio Diaz // Danzers-Armee-Zeitung. 1911. 20 Juli. № 29/30. S. 14.

Увеличение доходности военных предприятий Австро-Венгрии привело к тому, что, по сообщению австрийской газеты “Volksblatt” от 9 мая 1912 г., на венской бирже ценных бумаг развернулась настоящая охота за их акциями, приносящими баснословные дивиденды⁷. Так, на одной только хиртенбергской патронной фабрике за предшествовавшие началу Первой мировой войны годы практиковались выплаты дивидендов от 15 до 18 %, хотя точная картина всех финансовых операций этого предприятия не может быть воссоздана из-за утраты его архива [15, S. 45].

Дипломатическим миссиям и консульским учреждениям в связи с интенсивным ростом военной промышленности ставилась задача обеспечить ей рынки сбыта. Так, 20 июля 1912 г. «Штейр – Ваффенфабрик» заключила контракт с мексиканским правительством на продажу 100000 винтовок системы Маузер [1, p. 280].

Признание легитимности установленного в начале 1913 г. в результате кровавого государственного переворота и убийства Ф. Мадеро режима В. Уэрты, продекларировавшего в своей реальной и символической политике возвращение к временам «порфириата» [16], тесно увязывалась австро-венгерской дипломатией с заключением контрактов на поставки оружия и боеприпасов. Об этом свидетельствует, в частности, доклад временного поверенного Австро-Венгрии по делам Мексики Георга де Поттера, сообщавшего 9 мая 1913 г. в Вену о целесообразности признания нового мексиканского правительства после полученного согласия австрийских производителей оружия и боеприпасов дополнительно поставить 120 тыс. винтовок и 50 млн боеприпасов к ним [1, p. 280].

В ноябре 1913 г. режим В. Уэрты, остро нуждавшийся в оружии из-за наложенного США эмбарго на его легальные поставки, сумел заключить крупный контракт с «Немецкими Ваффен-унд Муниционфабрик» на

⁷ Nußnießer des bewaffneten Friedens // Volksblatt. 1912. 9 Mai. S. 1.

поставку 100 тыс. винтовок системы «Маузер» и 20 млн боеприпасов на общую сумму 2,48 млн марок. Из-за загруженности немецких оружейных заводов к выполнению заказа было подключено также «Штейр – Ваффен-фабрик». По окончательным условиям состоявшейся в конце декабря 1913 г. сделки, предусматривавшей поставку 80 тыс. винтовок и 100 млн патронов, «Немецкими Ваффен-унд Муниционфабрик» и хиртенбергский патронный завод получили заказ на производство три восьмых указанной продукции каждый, а производство оставшейся одной четвертых было поручено мексиканской оружейной фабрике [17, р. 207].

В марте 1914 г. представителям германской оружейной индустрии удалось добиться заключения самого крупного контракта (200 млн патронов), в выполнении которого участвовали австрийские оружейные синдикаты [17, р. 207]. Но неудачный для Австро-Венгрии исход Галицийской битвы осенью 1914 г. вынудил ее правительство конфисковать предназначавшиеся для отправки в Мексику 40 тыс. винтовок системы «Маузер», чтобы обеспечить оружием заново комплектовавшиеся воинские части [18, S. 274].

Весной и летом 1912 г. дипломатический корпус Австро-Венгрии испытывал чувство постоянной тревоги из-за непрекращавшихся рейдов крестьянских отрядов Э. Сапаты в предместья мексиканской столицы⁸. Профессия дипломата требует выдержки и самообладания, которых, по-видимому, не хватило главе дипломатической миссии Австро-Венгрии в Мексике, барону Ф. фон Ридлю, решившему перестраховаться от возможных последствий революционного хаоса. Высокопоставленный чиновник разработал план обороны дипломатической миссии, дополнительно арендовав в марте 1912 г. прилегавшее к ней здание. По условному сигналу все представители австро-венгерской диаспоры в Мехико (около

100 человек) должны были собраться в арендованном здании и совместно защищать дипломатическую миссию.

Алармистские донесения барона в Вену, ходатайствовавшим о выделении дополнительных средств на закупку оружия, возымели скорее обратное действие, ускорив его отзыв на Родину. Внешнеполитическое ведомство дуалистической монархии решило начале октября 1912 г. откомандировать для работы в качестве временного поверенного по делам Мексики Георга де Поттера, предоставив барону Ф. фон Ридлю длительный отпуск. По официальной версии 30 июня 1913 г. высокопоставленный австро-венгерский дипломат прекратил занимать свою должность по собственному желанию [1, р. 281-282].

Великодержавные взгляды происходившего из Трансильвании Г. де Поттера⁹ (1875–1951) вылились в создание им по своему прибытию в Мехико местного отделения «Военно-морской Лиги» с одноименным названием заступившего осенью 1912 г. на боевое дежурство линкора “Viribus Unitus”¹⁰ и активную вербовку ее членов из представителей австро-венгерской диаспоры, что стало вскоре причиной направленных на его скорейший отзыв инспирированных другими государствами интриг [13, S. 532]. Происки Г. де Поттера являлись, безусловно, неудавшейся попыткой заручиться согласием как мексиканских властей, так и других великих держав на создание опорной базы ВМФ Австро-Венгрии за океаном.

Положение о решающем значении «морской силы в истории», выдвинутое в конце

⁹ Он получил широкую известность в антисемитских кругах в межвоенный период благодаря своему участию в так называемом «антисемитском Интернационале», распространявшем сфабрикованные «Протоколы сионских мудрецов».

¹⁰ Обострение противоречий с Италией на Адриатике, вызванное аннексией Боснии и Герцеговины 1908–1909 гг., заставило военно-политическое руководство Австро-Венгрии принять осенью 1910 г. амбициозную военно-морскую программу, которая предусматривала строительство четырех линкоров водоизмещением в 20000 т, трех крейсеров, двенадцати торпедоносцев, шести эсминцев, шести подводных лодок и четырех речных мониторов «Дунай».

XIX века американским адмиралом А.Т. Мэхеном, казалось, находило подтверждение в итогах недавних войн (испано-американской 1898 г. и Русско-японской 1904–1905 гг.), наглядно продемонстрировавших, что военно-морская слабость может привести к катастрофе [19, р. 248]. Примечательно, что первый визит военного судна Австро-Венгрии в мексиканский порт произошел в 1902 г., когда выполнявший свою миссию у побережья Атлантики легкий крейсер «Сигетвар» по приглашению П. Диаса бросил якорь в гавани Веракруса. Офицеры экипажа были приняты в столице, откуда они по завершении визита отправились в Керетаро, чтобы почтить память Максимилиана Габсбурга, радевшим о флоте, будучи его командующим в 1854–1864 гг. [20, р. 141]. А поскольку морские офицеры в своем подавляющем большинстве принадлежали к элите общества [21, р. 69], неудивительно, что им относительно легко удалось завоевать расположение мексиканского президента, сделавшим все возможное, чтобы неофициальный визит легкого крейсера «Сигетвар» способствовал укреплению недавно восстановленных отношений между Мексикой и Австро-Венгрией.

Чтобы избавиться от сторонников рухнувшего летом 1914 г. режима В. Уэрты в зарубежных представительствах Мексики, каррансистское правительство издало 20 августа 1914 г. декрет, прекращавший полномочия аккредитованных за рубежом мексиканских дипломатов. Им надлежало вступить в контакт с торговыми и конфиденциальными агентами мексиканского правительства в странах своего пребывания для последующей передачи дел. Затянувшийся из-за распада осенью 1914 г. союза между революционерами (В. Каррансой, Ф. Вильей и Э. Сапато) процесс обновления дипломатического корпуса вступил в решающую стадию в октябре 1915 г., когда примеру признавших де-факто каррансистов США последовали ведущие европейские державы, которые в течение следующего 1916 г. приняли решение об аккредитации официальных представителей В. Каррансы [19, р. 1461, 1464, 1473].

Посол Мексики в Австро-Венгрии Джильберто Креспо-и-Мартинес (1853–1917), сложивший с себя полномочия еще в феврале 1916 г., сумел официально передать дела дипломатической миссии Леопольдо Ортису только в начале августа того же года. В условиях значительно ухудшившегося к концу 1916 г. продовольственного снабжения Вены [22] семья отставного мексиканского дипломата, лишившись средств к существованию, столкнулась с проблемой физического выживания. Его сын – Хорхе Хуан Креспо де ла Серна сообщал в датированном 18 октября 1922 г. официальном письме на имя мексиканского президента Альваро Обрегона о смерти в конце 1917 г. в имперской столице своей матери, двух сестер и отца [19, р. 1473, 1481], после чего во время Первой мировой войны новых назначений на посольскую должность в Австро-Венгрии мексиканским правительством больше не производилось [4, р. 25].

В глазах представителей этой центральноамериканской страны престиж Австро-Венгерской монархии, становившейся все более зависимой от Германии, был к тому времени основательно подорван, и ведение дипломатической работы в Вене было поручено послу Мексики в Германии Рафаэлю Субарану Капмани [4, р. 25].

Что касается представителей Габсбургской монархии, то 10 мая 1913 г. обязанности ее чрезвычайного и полномочного представителя в Мексиканской Республике был назначен исполнять Кальман фон Каня (1869–1945). Его перевод на дипломатическую работу в Мексику выглядел попыткой избавиться от бывшего шефа пресс-службы МИД Австро-Венгрии, ставшего неудобным из-за разгоревшегося во время Первой Балканской войны международного скандала в связи с так называемым «делом Прохазки» [13, S. 375, 539-541]. Период службы в Мексике, затянувшийся до осени 1919 г., значительно повлиял на внешнеполитические взгляды К. фон Кани, которые под влиянием могущественного «северного соседа» Мексики – США приобрели великодержавный оттенок, что способ-

ствовало в 1930-е гг. в период пребывания К. фон Кани на посту министра иностранных дел усилению ревизионистских тенденций во внешней политике Венгрии [23, р. 230].

Между тем импульсивность К. фон Кани едва не стала причиной разрыва отношений между Мексикой и Австро-Венгрией. Самые радикальные элементы из обосновавшихся в конце 1915 – начале 1916 г. в Керетаро каррансистов стали добиваться сноса открытой в 1901 г. в память о гибели Максимилиана часовни. Информирова 7 февраля 1916 г. МИД Австро-Венгрии о ставших ему известными планах революционеров, он высказывал опасение, что их реализация вынудит его, поручив представлять интересы Австро-Венгрии германскому посольству, к немедленному отъезду из Мексики. Но правительство Австро-Венгрии, не желавшее в условиях затягивавшейся войны провоцировать новый дипломатический конфликт с еще не вступившим в войну против Центральных держав государством, предписало своему послу оставаться на своем месте, избегая любых конфликтов с мексиканскими властями и по возможности игнорируя шумиху, поднятую революционерами из-за часовни в Керетаро. В итоге эта намеченная Веней внешнеполитическая линия возымела свое действие, и переехавшее весной 1916 г. из Керетаро обратно в Мехико каррансистское правительство дало твердое обязательство соблюдения условий соглашения 1908 г. о часовне [2, S. 220-221].

К. фон Кани, тесно контактировавший в конце 1916 – начале 1917 г. с германскими дипломатами в Мехико, поддерживал их стратегию [24, S. 9], направленную на вовлечение провозгласившей свой нейтралитет Мексики в военное столкновение с США, чтобы отсрочить их вступление в мировую войну на стороне Антанты [25, с. 21-22]. Несмотря на крах Габсбургской монархии, К. фон Кани, которому удалось выехать из Мексики только летом 1919 г., официально продолжал вплоть до конца октября того же года – уникальный случай в мировой дипломатии – числиться в должности полномочного и чрезвычайного посла уже несуществовавшего

государства. Дипломатическая миссия Австро-Венгрии в Мексике была закрыта 29 ноября 1919 г., а ее архивы сданы на хранение в посольство Испании [1, р. 283-284].

ВЫВОДЫ

Процесс восстановления разорванных в 1867 г. межгосударственных отношений между Мексикой и Австро-Венгрией сопровождался предпринятыми мексиканскими властями символическими шагами к взаимопримирению. Ему способствовали также личные связи, завязавшиеся между высокопоставленными мексиканскими и австрийскими военными на заключительном этапе иностранной интервенции.

Дуалистическая структура образованного летом 1867 г. государства делала необходимым согласование всех мероприятий во внешней политике с Венгрией, парламент которой воспринял подписанное в 1901 г. с Мексикой торговое соглашение как ущемление национальных экономических интересов. Австро-Венгрия, опоздав к разделу «мексиканского пирога», объективно не могла конкурировать на равных с главными своими соперниками – США, Германией и Великобританией.

Мексиканская революция 1910–1917 гг., совпавшая по времени с интенсивным развитием военной промышленности в Австро-Венгрии и реализацией программы военно-морского строительства [26], способствовала усилению роли «оружейной дипломатии». Равняясь на своего старшего партнера по Тройственному союзу – Германию, военно-политическое руководство Габсбургской монархии пошло по ее стопам, активно включившись в развернувшуюся в начале XX века гонку военно-морских вооружений. Это, в свою очередь, побуждало к поиску заокеанских баз для военного флота, в качестве одной из которых, по инициативе Военно-морской Лиги, рассматривалось восточное побережье Мексики. С началом Первой мировой войны усилия дипломатии Центральных держав в Мексике были свя-

заны с неудачной попыткой вовлечь ее в вступления в боевые действия на стороне
конфликт с США, чтобы удержать их от Антанты.

Список источников

1. *Agstner R.* Austria (-Hungary) and her diplomatic and consular missions in Mexico and Guatemala // *Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs (MÖSTA)*. 2007. Vol. 52. P. 273-302.
2. *Blaas R.* Die Gedächtniskapelle in Queretaro und die Wiederaufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen Österreich-Ungarn und Mexiko // *MÖSTA*. 1955. Vol. 8. S. 191-222.
3. *Платошкин Н.Н.* История Мексиканской революции. Истоки и победа 1810–1917 гг.: в 3 т. М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2011. Т. 1. 432 с.
4. *Szente-Varga M.* El baúl de las nomeolvides Relaciones húngaro-mexicanas. Budapest: Dialóg Campus, 2017. 158 p.
5. *Salm-Salm Felix Prinz zu.* Queretaro. Blätter aus meinem Tagebuch in Mexico. Nebst einem Auszuge aus dem Tagebuche der Prinzessin Agnes zu Salm-Salm: 2 in einem Band. Stuttgart: Kröner, 1868. 296 S.
6. *Venkovits B.* New immigration and images of the Americas: the effects of travel writing in Hungary // *Latin America and Hungary. Cultural Ties* / ed. by M. Szente-Varga. Budapest: Dialóg Campus, 2020. P. 89-105.
7. *Venkovits B.* Migration, Travel Writing and Propaganda: Hungarians in Porfirian Mexico // *Latin America and Hungary. Cultural Ties* / ed. by M. Szente-Varga. Budapest: Dialóg Campus, 2015. P. 1-14. <https://doi.org/10.4000/ideas.1182>
8. *Ясу О.* Распад Габсбургской монархии / пер. с англ. О.А. Якименко; ст., коммент. А.Г. Айрапетов. М.: Три квадрата, 2011. 607 с.
9. *Dahlmann D.* Land und Freiheit. Machnovščina und Zapatismo als Beispiele agrarrevolutionärer Bewegungen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, 1986. 296 S.
10. *Пеганов А.О.* Полицейское насилие в годы «Прекрасной эпохи». Формирование и деятельность Венгерской королевской жандармерии (1881–1914 годы) // *Новая и новейшая история*. 2022. № 1. С. 44-56. <https://doi.org/10.31857/S013038640018257-0>, <https://elibrary.ru/bbboif>
11. *Bader-Zaar B.* Democratization and the practices of voting in Habsburg Austria, 1896–1914: new directions in research // *Austrian History Yearbook*. 2022. Vol. 53. pp. 107-120. <https://doi.org/10.1017/S0067237822000042>
12. *Fassmann H.* Auswanderung aus der österreichisch-ungarischen Monarchie 1869–1910 // *Auswanderungen aus Österreich. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart* / Hg. von T. Horvath und G. Neyer. Wien; Köln; Weimar: Böhlau-Verlag, 1996. S. 33-55.
13. *Deusch E.* Die effektiven Konsuln Österreich (-Ungarns) von 1825–1918. Ihre Ausbildung, Arbeitsverhältnisse und Biografien. Köln; Weimar; Wien: Böhlau-Verlag, 2017. 735 S.
14. *Schmied-Kowarzik A.* Unteilbar und untrennbar? Die Verhandlungen zwischen Cisleithanien und Ungarn zum gescheiterten Wirtschaftsausgleich 1897. Innsbruck; Wien; Bozen: Studienverlag, 2010. 402 S.
15. *Rauchensteiner M.* The First World War and the End of the Habsburg Monarchy, 1914–1918. Wien; Köln; Weimar: Böhlau-Verlag, 2014. 1181 p.
16. *Enriquez-Sanchez Antonio de Jesus.* Reforma, militarismo y conmemoracion Usos y discursos de la fiesta durante el gobierno de Victoriano Huerta (1913–1914) // *Estudios de Historia Moderna y Contemporanea de Mexico*, 2022. № 64 (julio-diciembre). P. 159-188. <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2022.64.77731>
17. *Katz F.* The Secret War in Mexico: Europe, the United States and the Mexican Revolution. Chicago; London: The University of Chicago Press, 1981. 659 p.
18. *Redlich J.* Schicksalsjahre Österreichs: 1908–1919; das politische Tagebuch Josef Redlichs. Bd. 1. 1908–1914. Graz-Köln: Verlag Hermann Böhlau Nachf, 1953. 295 S.
19. *Rosenzweig G.* Los diplomaticos Mexicanos durante la Revolucion. Entre el desemleo y el exilo // *Historia Mexicana*. 2012. Vol. 61. № 4, abril-junio. P. 1461-1523.
20. *Sondhaus L.* The naval policy of Austria-Hungary, 1867–1918: navalism, industrial development and the politics of dualism. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press, 1994. 458 p.
21. *Sondhaus L.* The Austro-Hungarian naval officer corps, 1867–1918 // *Austrian History Yearbook*. 1993. Vol. 24. P. 51-78. <https://doi.org/10.1017/S0067237800005257>

22. Mertens Ch. Die Auswirkungen des Ersten Weltkriegs auf die Ernährung Wiens // Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg / Hg. von A. Pfoser und A. Weigl. Wien: Metroverl, 2013. S. 162-172.
23. Tóth I. Kanya Kalman utja a külügyminiszteri székig // Történelmi Szemle. 2013. № 2. P. 225-260.
24. Katz F. Zum Geleit. Unserer Familie hat die mexikanische Politik das Leben gerettet // Österreicher im Exil. Mexiko 1938–1947 / Hg. von Dokumentationsarchiv des österreichischen Widerstandes. Wien: Deuticke, 2002. S. 9-12.
25. Манухин А.А. «Германский фактор» в политике США в Мексике в 1917–1918 годах // Новая и Новейшая история. 2015. № 4. С. 20-30. <https://elibrary.ru/uhsdct>
26. Gebhard Louis A. Austria-Hungary's Dreadnought Squadron: the Naval Outlay of 1911 // Austrian History Yearbook. 1968. Vol. 4. P. 245-258.

References

1. Agstner R. (2007). Austria (-Hungary) and her diplomatic and consular missions in Mexico and Guatemala. *Mitteilungen des Österreichischen Staatsarchivs (MÖSTA)*, vol. 52, S. 273-302. (In German)
2. Blaas R. (1955). Die Gedächtniskapelle in Queretaro und die Wiederaufnahme der diplomatischen Beziehungen zwischen Österreich-Ungarn und Mexiko. *MÖSTA*, vol. 8. S. 191-222. (In German)
3. Platoshkin N.N. (2011). *Istoriya Meksikanskoi revolyutsii. Istoki i pobeda 1810–1917 gg.: V 3 T. T. 1.* [The History of the Mexican Revolution. The Origins and Victory of 1810–1917: in 3 vols. Vol. 1]. Moscow, Russkii fond sodeistviya obrazovaniyu i nauke Publ., 432 p. (In Russ.)
4. Szenté-Varga M. (2017). *El Baúl de las Nomeolvides Relaciones Hungaro-Mexicanas*. Budapest, Dialóg Campus, 158 p. (In Spanish)
5. Salm-Salm Felix Prinz zu. Queretaro (1868). *Blätter aus meinem Tagebuch in Mexico. Nebst einem Auszuge aus dem Tagebuche der Prinzessin Agnes zu Salm-Salm: 2 in einem Band*. Stuttgart, Kröner, 296 S. (In German)
6. Venkovits B. (2020). New immigration and images of the Americas: the effects of travel writing in Hungary. *Latin America and Hungary. Cultural Ties*. Budapest, Dialóg Campus, pp. 89-105.
7. Venkovits B. (2015). Migration, Travel Writing and Propaganda: Hungarians in Porfirian Mexico. *Latin America and Hungary. Cultural Ties*. Budapest, Dialóg Campus, pp. 1-14. <https://doi.org/10.4000/ideas.1182>
8. Yasi O. (2011). *Raspad Gabsburgskoi monarkhii* [The Collapse of the Habsburg Monarchy]. Moscow, Tri kvadrata Publ., 607 p. (In Russ.)
9. Dahlmann D. (1986). *Land und Freiheit. Machnovščina und Zapatismo als Beispiele agrarrevolutionärer Bewegungen*. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 296 S. (In German)
10. Peganov A.O. (2022). Police violence during the “Belle Epoque”. Formation and activity of the Hungarian Royal Gendarmerie (1881–1914). *Novaya i noveishaya istoriya = Modern and Contemporary History*, no. 1, pp. 44-56. (In Russ.) <https://doi.org/10.31857/S013038640018257-0>, <https://elibrary.ru/bbboif>
11. Bader-Zaar V. (2022). Democratization and the practices of voting in Habsburg Austria, 1896–1914: new directions in research. *Austrian History Yearbook*, vol. 53, pp. 107-120. <https://doi.org/10.1017/S0067237822000042>
12. Fassmann H. (1996). Auswanderung aus der österreichisch-ungarischen Monarchie 1869–1910. *Auswanderungen aus Österreich. Von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Wien; Köln; Weimar, Böhlau-Verlag, S. 33-55. (In German)
13. Deusch E. (2017). *Die effektiven Konsuln Österreich (-Ungarns) von 1825–1918. Ihre Ausbildung, Arbeitsverhältnisse und Biografien*. Köln; Weimar; Wien, Böhlau-Verlag, 735 S. (In German)
14. Schmied-Kowarzik A. (2010). *Unteilbar und untrennbar? Die Verhandlungen zwischen Cisleithanien und Ungarn zum gescheiterten Wirtschaftsausgleich 1897*. Innsbruck; Wien; Bozen, Studienverlag, 402 S. (In German)
15. Rauchensteiner M. (2014). *The First World War and the End of the Habsburg Monarchy, 1914–1918*. Wien, Köln, Weimar, Böhlau-Verlag, 1181 p.
16. Enriquez-Sanchez Antonio de Jesus. (2022). Reforma, militarismo y conmemoracion Usos y discursos de la fiesta durante el gobierno de Victoriano Huerta (1913–1914). *Estudios de Historia Moderna y*

- Contemporanea de Mexico*, no. 64 (julio-diciembre), pp. 159-188. (In Spanish) <https://doi.org/10.22201/iih.24485004e.2022.64.77731>
17. Katz F. (1981). *The Secret War in Mexico: Europe, the United States and the Mexican Revolution*. Chicago, London, Chicago University Press, 659 p.
 18. Redlich J. (1953). *Schicksalsjahre Österreichs: 1908–1919; das politische Tagebuch Josef Redlichs. Bd. 1. 1908–1914*. Graz-Köln, Verlag Hermann Böhlau Nachf, 295 S. (In German)
 19. Rosenzweig G. (2012). Los diplomaticos Mexicanos durante la Revolución. Entre el desemleo y el exilo. *Historia Mexicana*, vol. 61, no. 4, abril-junio, pp. 1461-1523. (In Spanish)
 20. Sondhaus L. (1994). *The Naval Policy of Austria-Hungary, 1867–1918: Navalism, Industrial Development and the Politics of Dualism*. West Lafayette, Indiana, Purdue University Press, 458 p.
 21. Sondhaus L. (1993). The Austro-Hungarian naval officer corps, 1867–1918. *Austrian History Yearbook*, vol. 24, pp. 51-78. <https://doi.org/10.1017/S0067237800005257>
 22. Mertens Ch. (2013). Die Auswirkungen des Ersten Weltkriegs auf die Ernährung Wiens. *Im Epizentrum des Zusammenbruchs. Wien im Ersten Weltkrieg*. Wien, Metroverl, S. 162-172. (In German)
 23. Tóth I. (2013). Kanya Kalman utja a külügyminiszteri székház. *Történelmi Szemle*, no. 2, pp. 225-260. (In Hungarian)
 24. Katz F. (2002). Zum Geleit. Unserer Familie hat die mexikanische Politik das Leben gerettet. *Österreicher im Exil. Mexiko 1938–1947*. Wien, Deuticke, S. 9-12.
 25. Manukhin A.A. (2015). «Германский фактор» в политике США в Мексике в 1917–1918 годах [The “German Factor” in U.S. Policy in Mexico in 1917–1918]. *Novaya i noveishaya istoriya = Modern and Contemporary History*, no. 4, pp. 20-30. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uhsdct>
 26. Gebhard Louis A. (1968). Austria-Hungary's Dreadnought Squadron: the Naval Outlay of 1911. *Austrian History Yearbook*, vol. 4, pp. 245-258.

Информация об авторе

Миронов Владимир Валерьевич, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры истории и философии, Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, г. Тамбов, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0002-7974-0022>

ScopusID: 57200071166

ResearcherID: ITT-4271-2023

mironov.vladimir@hotmail.com

Поступила в редакцию 08.11.2023

Одобрена после рецензирования 15.12.2023

Принята к публикации 17.01.2024

Information about the author

Vladimir V. Mironov, Dr. Habil. (History), Associate Professor, Professor of History and Philosophy Department, Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0002-7974-0022>

ScopusID: 57200071166

ResearcherID: ITT-4271-2023

mironov.vladimir@hotmail.com

Received 08.11.2023

Approved 15.12.2023

Accepted 17.01.2024

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ AUTHOR GUIDELINES

Журнал «Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки» является рецензируемым научно-теоретическим и прикладным журналом, в котором публикуются результаты междисциплинарных фундаментальных и прикладных исследований в области педагогики и истории.

Рубрики журнала

Педагогика высшей школы
Педагогика среднего и дошкольного образования
Педагогика дополнительного образования
Теория и методика обучения иностранному языку
Оздоровительная и адаптивная физическая культура
Историография
Отечественная история
История зарубежных стран
Рецензии

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 (К1) по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (иностраные языки) (педагогические науки)

5.8.6. Оздоровительная и адаптивная физическая культура (педагогические науки)

5.6.1. Отечественная история (исторические науки)

5.6.2. Всеобщая история (исторические науки)

5.6.5. Историография, источниковедение, методы исторического исследования (исторические науки)

Отправка статей

Авторы подают статьи, подготовленные к публикации, в соответствии с Правилами для авторов, устанавливаемыми редколлегией журнала. Рукопись подается через Систему электронной редакции, регистрируется на портале vestsutmb.elpub.ru. По телефону редакции +7(4752)72-34-34 доб. 0440 можно получить

дополнительную информацию о представлении и рассмотрении рукописей.

ОБЩИЕ ТРЕБОВАНИЯ К НАУЧНЫМ СТАТЬЯМ

Всех авторов просим обратить внимание на требования к оформлению статей, поскольку игнорирование хотя бы одного нижеуказанного пункта дает редакции право отказать в публикации Вашей статьи.

При подготовке рукописи автору следует ориентироваться на профиль и рубрики журнала.

При проверке в системе «[Антиплагиат](#)» оригинальность текста должна составлять не менее 70 %.

Публикуются научные статьи объемом от 0,3 до 1,0 п.л. (13–40 тыс. знаков).

Статья, набранная в программе Microsoft Word, формат A4, поля по 2 см с каждой стороны. Шрифт Times New Roman. Размер шрифта 14. Выравнивание по ширине. Межстрочный интервал полуторный (1,5). Абзацный отступ – 0,7. Переносы включены. Все страницы рукописи с вложенными таблицами, рисунками, подписями к рисункам, списком литературы должны быть пронумерованы. Шрифтовые выделения в самом тексте статьи допускаются в виде *курсива* или **полужирным** шрифтом.

Сведения обо всех авторах статьи (Имя, Отчество, ФАМИЛИЯ полностью) с указанием его (их) ученой степени, ученого звания, должности, места работы (полное название организаций, к которым приписан автор, а не аббревиатура, почтовый адрес организации, адреса электронной почты всех авторов, ORCID каждого автора), ID международных баз данных, номеров контактных телефонов (с кодом города) и контактного адреса электронной почты. Для аспирантов и докторантов – наименование специальности.

Сведения об авторах указываются на русском и английском языках.

Необходимо также ознакомиться с Авторским договором (публичной офертой), подписать и выслать в адрес редакции оригинал Согласия на обработку персональных данных.

Структура статьи

В верхнем левом углу первой страницы представляется **код УДК**, который должен достаточно подробно отражать тематику статьи.

На следующей строке необходимо указать **код специальности согласно новой номенклатуре научных специальностей ВАК**.

Далее по центру жирным шрифтом печатается **название статьи** (прописная буква только первая).

Ниже обычным шрифтом – **имя и отчество** (сначала! полностью), **фамилия автора(ов)**, строкой ниже – полное название организации с ее юридическим адресом на русском и английском языке.

Очередность упоминания авторов зависит от их вклада в выполненную работу либо указывается в алфавитном порядке, если вклад авторов равный.

Название организации (рус./англ.) должно совпадать с названием в Уставе учреждения, организации.

Аннотация (200–230 слов) (на русском и английском языках) выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

Актуальность (Importance): обозначена научная проблема и цель исследования.

Материалы и методы (Materials and Methods) / Методы исследования (Research Methods): даны сведения об объекте исследования и описаны методы проведенного исследования.

Результаты исследования (Results and Discussion): приведены конкретные авторские результаты проведенного исследования.

Выводы (Conclusion): интерпретация результатов и направления будущих исследований.

Приведенные части аннотации следует выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

Затем приводятся **ключевые слова** на русском и английском языках (не более 10 ключевых слов или словосочетаний, отражающих специфику темы, объект, результаты исследования и служащих ключом при поиске соответствующей информации).

Благодарности (информация об источниках финансирования научного исследования, а также выражение благодарности людям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не яв-

ляющимся ее соавторами, рецензентами, редакторами).

Далее помещают основной текст статьи.

Статья В ОБЯЗАТЕЛЬНОМ ПОРЯДКЕ должна быть структурирована, КАЖДЫЙ РАЗДЕЛ СТАТЬИ – ПОИМЕНОВАН.

Актуальность: постановка проблемы в общем виде и ее связь с исследованиями в данной области и публикациями с обязательными ссылками в тексте на используемую литературу (также все заимствования в статье должны быть корректно оформлены). Цель исследования вытекает из постановки научной проблемы.

Материалы и методы (Методы исследования): описание использованных материалов и методов исследования.

Результаты исследования: изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов. Результаты при необходимости подтверждаются таблицами, рисунками, схемами.

Выводы: выводы, краткая формулировка результатов исследования, обоснование научной новизны, теоретическое или практическое значение исследования, а также перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении.

Список источников (обязательно) должен включать 20 и более источников, **ИМЕЮЩИХ АВТОРА**. Ссылка на собственные работы – не более 10 % от общего количества источников. Список источников в обязательном порядке должен содержать ссылки на современную периодические источники, опубликованные за последние 5 лет (не менее 50 %);

References (пристатейный библиографический список в романском алфавите (латинице) – полное транслитерирование источников и их перевод на английский язык);

В конце статьи приводятся **Сведения об авторе:** фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, почетные звания (при наличии), должность, место работы (полное название организации, адрес с почтовым индексом), ORCID, адрес электронной почты автора.

Информация о конфликте интересов или его отсутствии.

За ошибки и неточности научного и фактического характера, перевод аннотации и ключевых слов ответственность несет автор статьи.

Список источников является **ОБЯЗАТЕЛЬНЫМ** атрибутом любой научной статьи. Указание в списке всех цитируемых работ обязательно.

Библиографические ссылки в списках источников оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления» и даются в порядке очередности цитированных источников, например [1, с. 25], или [3; 4], или [5–12].

Автор несет ответственность за точность приводимых в его статье сведений, цитат и правильность указания названий книг и других источников. Обязательно указание DOI и EDN.

В **Список источников** не включаются неопубликованные работы, учебники, учебные пособия, диссертации, нормативно-правовые акты, архивные материалы, статистические сборники, интернет-ресурсы, содержащие банки данных курсовых, ненаучных и научно-популярных источников (википедии), рефератов и т. п., а оформляются в виде постраничных сносок.

Составленный по правилам список источников должен иметь англоязычную версию, которая оформляется следующим образом: **заголовки книг, статей, на которые дается ссылка, переводятся на английский язык, а названия журналов, сборников статей, на статьи из которых дается ссылка, – транслитерируются.** Если журнал имеет официальное англоязычное название, оно указывается после транслитерированного через знак «=». В качестве **образца** оформления списка рекомендуется использовать списки в статьях журнала, доступных в <https://www.elibrary.ru/>

Процесс рецензирования

Журнал проводит «двустороннее слепое» рецензирование поступающих рукописей. Рецензенту предоставляется на рецензирование рукопись без указания фамилий авторов. Автор не знает фамилии рецензента.

Плата за публикацию

Журнал следует политике **Open Access Journals**, доступ к опубликованным в журнале статьям – свободный для всех (без необходимости регистрации).

Редакция не взимает плату с авторов за подготовку, размещение и печать материалов, не вступает с авторами в переписку по методике написания и оформления научных статей и не занимается доводкой статей до необходимого научного уровня.

Заемствования и плагиат

Редакционная коллегия журнала при рассмотрении статьи производит проверку материала с помощью системы Антиплагиат. В случае обнаружения многочисленных заимствований редакция действует в соответствии с правилами COPE.

Представление статьи в журнал подразумевает, что: а) работа не была опубликована ранее в другом журнале; б) не находится на рассмотрении в другом журнале; в) все соавторы согласны с публикацией статьи; г) получено согласие – неявное или явное – организации, в которой исследование было проведено.

Контактная информация:

Юридический адрес редакции: 392000, г. Тамбов, ул. Интернациональная, д. 33

Фактический адрес редакции: 392008, г. Тамбов, ул. Советская, д. 190г

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

Электронная почта редакции: ilina@tsutmb.ru

Веб-сайт: vestsutmb.elpub.ru

